

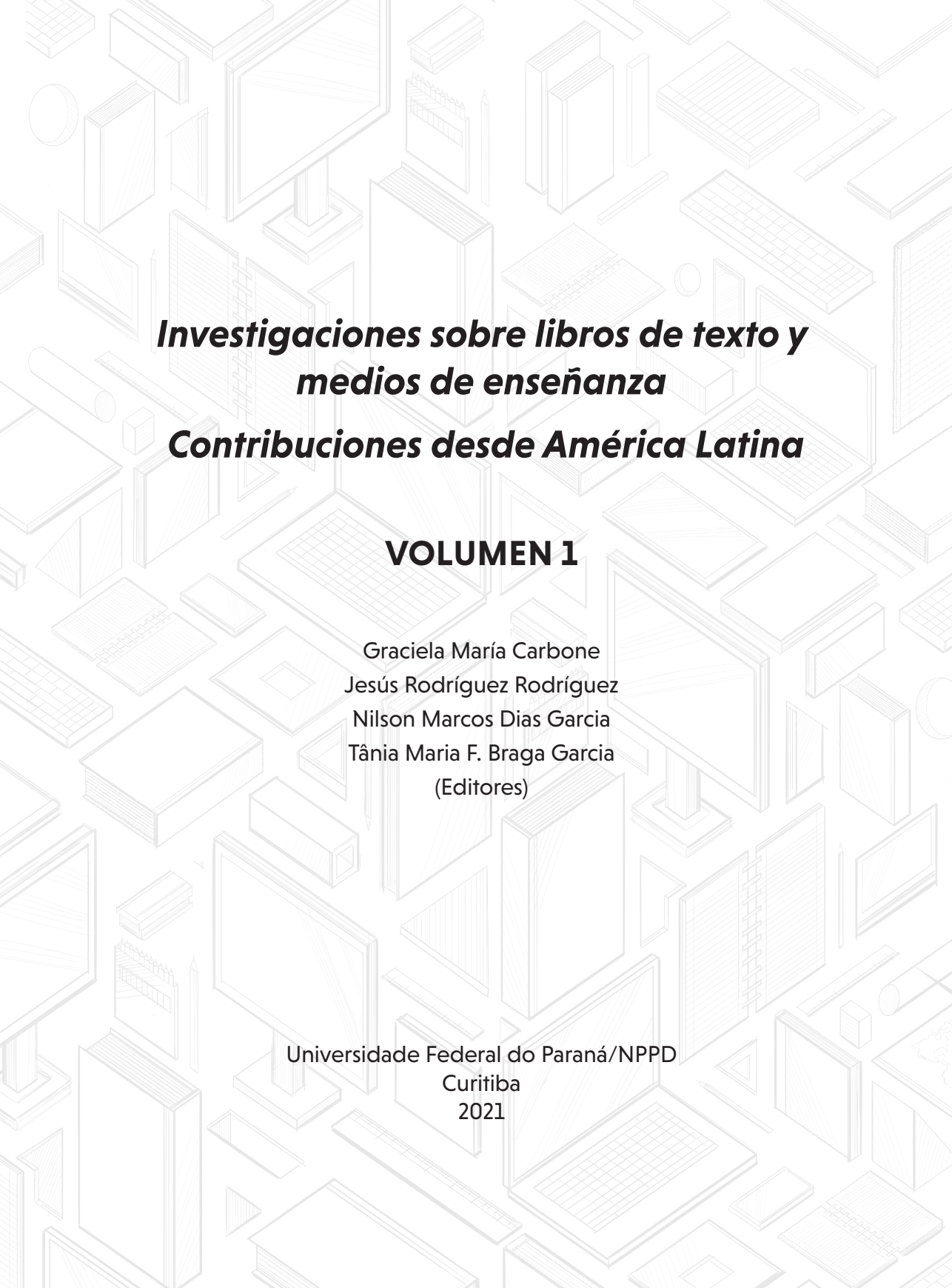
# INVESTIGACIONES SOBRE LIBROS DE TEXTO Y MEDIOS DE ENSEÑANZA

*Contribuciones desde América Latina*

Graciela María Carbone  
Jesús Rodríguez Rodríguez  
Nilson Marcos Dias Garcia  
Tânia Maria F. Braga Garcia  
(Editores)

VOLUMEN 1





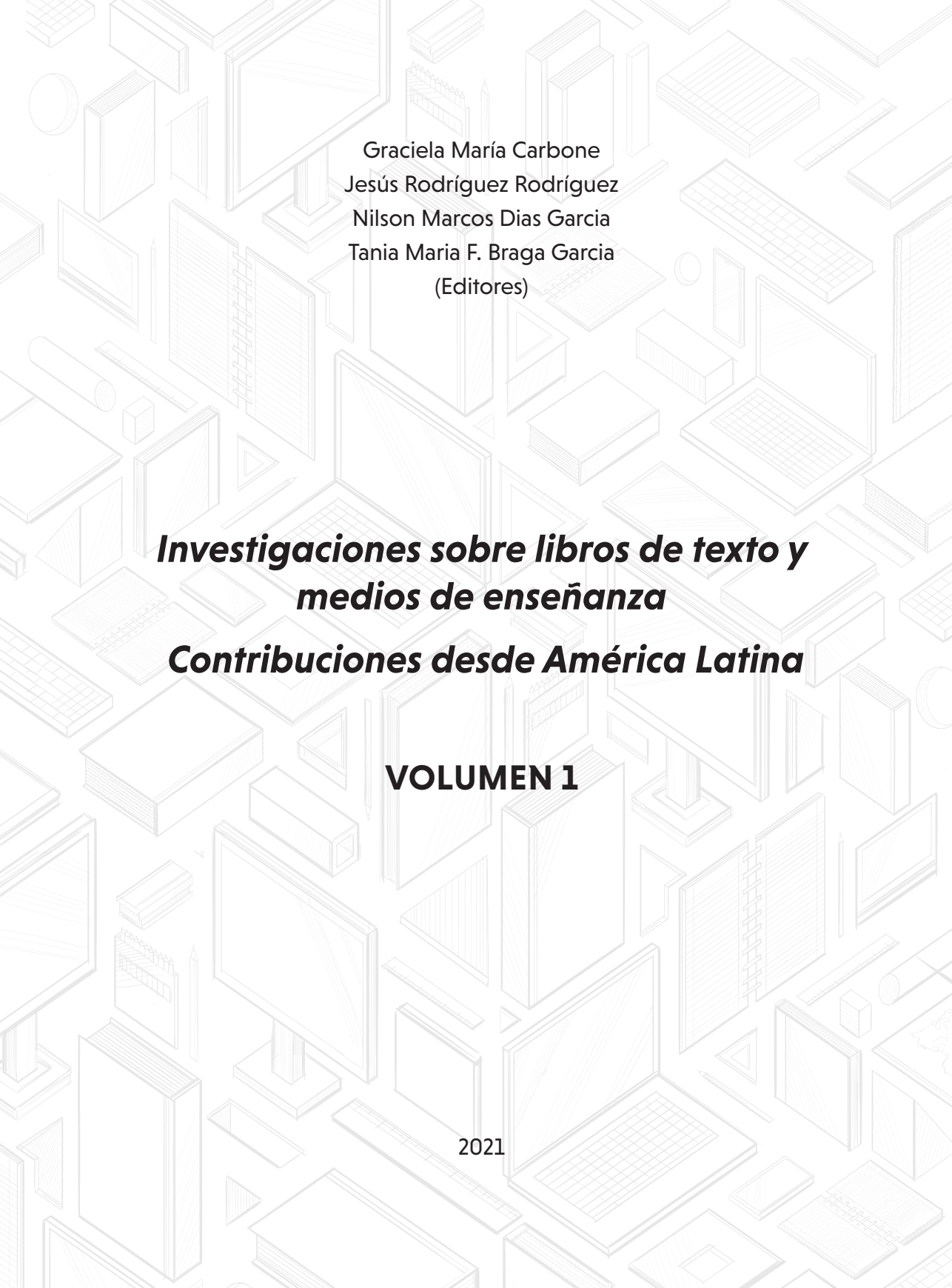
***Investigaciones sobre libros de texto y  
medios de enseñanza  
Contribuciones desde América Latina***

**VOLUMEN 1**

Graciela María Carbone  
Jesús Rodríguez Rodríguez  
Nilson Marcos Dias Garcia  
Tânia Maria F. Braga Garcia  
(Editores)

Universidade Federal do Paraná/NPPD  
Curitiba  
2021





Graciela María Carbone  
Jesús Rodríguez Rodríguez  
Nilson Marcos Dias García  
Tania María F. Braga García  
(Editores)

***Investigaciones sobre libros de texto y  
medios de enseñanza  
Contribuciones desde América Latina***

**VOLUMEN 1**

2021

## Editado por

Universidade Federal do Paraná/Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (Brasil)  
Universidad de Buenos Aires (Argentina)  
Universidad Nacional de Luján (Argentina)

## Apoyos

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Brasil)  
Fundação CAPES (Brasil) - Programa PROEX: financiación parcial de la revisión de textos en portugués (para estudiantes y profesores de PPGE/UFPR) y servicios de diagramación  
International Association for Research on Textbooks and Educational Media - IARTEM

Proyecto Editorial: Tânia Maria F. Braga Garcia, Nilson Marcos Dias Garcia & Reinaldo Cezar Lima

Proyecto gráfico: Reinaldo Cezar Lima

Edición electrónica: Reinaldo Cezar Lima

Revisión de textos en portugués (parcial): Reinaldo Cezar Lima

Portada: Marcelo Vieira

El contenido de los textos y la versión en inglés son responsabilidad de los autores.

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Investigaciones sobre libros de texto y medios de enseñanza. [livro eletrônico] : contribuciones desde América Latina : volume 1 / editores Graciela María Carbone...[et al.]. -- Curitiba, PR : Universidade Federal do Paraná / NPPD : Universidad de Buenos Aires : Universidad Nacional de Luján, 2021.  
PDF

Vários autores.

Outros editores: Jesús Rodríguez Rodríguez, Nilson Marcos Dias Garcia, Tania Maria F. Braga Garcia.

Bibliografía.

ISBN 978-65-84565-32-6

1. Educação 2. Educação - Aspectos sociais 3. Livros didáticos - Análise 4. Políticas educacionais 5. Prática de ensino 6. Prática pedagógica 7. Professores - Formação I. Carbone, Graciela María. II. Rodríguez, Jesús Rodríguez. III. Garcia, Nilson Marcos Dias. IV. Garcia, Tania Maria F. Braga.

21-96400

CDD-371.32

#### Índices para catálogo sistemático:

1. Livros didáticos : Educação e tecnologia 371.32

ISBN: 978-65-84565-32-6



# **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

Reitor: Dr. Ricardo Marcelo Fonseca

Vice-reitora: Dr<sup>a</sup>. Graciela Bolzón de Muniz

Agência UFPR Internacional: Dr. André de Macedo Duarte

Programa de Pós-Graduação em Educação: Dra. Elisângela Scaff e

Dra. Andréa Barbosa Gouveia

Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas: Dra. Tânia Braga Garcia e

Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli

## **Consejo Editorial**

Adela Coria (Universidad Nacional de Córdoba)

Alisson Antonio Martins (Universidade Tecnológica Federal do Paraná/NPPD-UFPR)

Carolina Kaufmann (Universidad Nacional de Rosario)

Edilaine Aparecida Vieira (Escola de Ensino Médio Paulo Freire/NPPD-UFPR)

Edilson Aparecido Chaves (Instituto Federal do Paraná/NPPD-UFPR)

Francisco Alejandro Riveros (Universidad de Santiago de Chile)

Emilia Garmendia (Universidad Nacional de Mar Del Plata)

Gabriela Cruder (Universidad Nacional de Luján)

Giovanni Parodi (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)

Gonzalo de Amézola (Universidad Nacional de La Plata)

Graciela María Carbone (Universidad Nacional de Luján)

Guilherme Gabriel Ballande Romanelli (Consejo Directivo IARTEM, Universidad Federal do Paraná)

Jesús Rodríguez Rodríguez (Presidente IARTEM, Universidad de Santiago de Compostela)

Luis María Rodríguez (Universidad Nacional de Luján)

María Victoria Alzate Piedrahita (Universidad Tecnológica de Pereira)

Mariana Maggio (Universidad de Buenos Aires)

Mariela Senger (Universidad Nacional de Mar Del Plata)

Marilina Lipsman (Universidad de Buenos Aires)

Miguel Ángel Gómez Mendoza (Universidad Tecnológica de Pereira)

Nilson Marcos Dias Garcia (Universidade Tecnológica Federal do Paraná/NPPD-UFPR)

Ommund Carsten Vareberg (Consejo Directivo IARTEM, University College of Southeast Norway)

Patricia Sarlé (Universidad de Buenos Aires)

Rosa Cicala (Universidad Nacional de Luján)

Rosana Pasquale (Universidad Nacional de Luján)

Susana Muraro (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján)

Tania Braga García (Consejo Directivo IARTEM, Universidad Federal do Paraná)

Tulio Ramírez (Universidad Central de Venezuela)



# ÍNDICE

## Volumen 1

**Presentación. Sobre libros, desafíos y proyectos colaborativos: perspectivas en América Latina.** Tânia Maria F. Braga Garcia, Graciela María Carbone, Nilson Marcos Dias Garcia & Jesús Rodríguez Rodríguez / 11

**Apresentação. Sobre livros, desafios e projetos colaborativos: perspectivas na América Latina.** Tânia Maria F. Braga Garcia, Graciela María Carbone, Nilson Marcos Dias Garcia & Jesús Rodríguez Rodríguez / 17

**Presentation. Regarding books, challenges and collaborative projects: perspectives in Latin America.** Tânia Maria F. Braga Garcia, Graciela María Carbone, Nilson Marcos Dias Garcia & Jesús Rodríguez Rodríguez / 23

### **Parte 1** Cuestiones para la investigación

Capítulo 1 **Libros de texto y medios de enseñanza en los diferentes niveles del sistema educativo. Presencias, ausencias, encuentros y desencuentros.** Graciela María Carbone / 31

**Textbooks and Educational Media at different levels of the educational system. Presence, absence, agreement and disagreement.** Graciela María Carbone / 57

Capítulo 2 **La investigación sobre libros de texto y materiales didácticos no marco da IARTEM: una mirada retrospectiva y perspectivas.** Jesús Rodríguez Rodríguez y Tânia Maria F. Braga Garcia / 81

### **Parte 2** Políticas educativas, proyectos editoriales y prácticas pedagógicas

Capítulo 3 **Mercado do livro didático no Brasil: globalização, tecnologia e capitalismo na Educação Básica nacional.** Célia Cristina de Figueiredo Cassiano / 103

Capítulo 4 **La política de textos escolares en Chile, un balance al 2018.** Francisco A. Riveros Ramírez / 117

Capítulo 5 **Livros didáticos de Física no Brasil: articulações entre políticas públicas educacionais e produção didática.** Alisson Antonio Martins & Nilson Marcos Dias Garcia / 147

Capítulo 6 **Programa Nacional do Livro Didático: o ponto de vista de jovens de um assentamento sobre livros didáticos para escola do campo.** Edilaine Aparecida Vieira / 161

Capítulo 7 **Os livros didáticos de Ciências: percepção dos pais de alunos de uma escola do campo.** Edna Luiza de Souza & Nilson Marcos Dias Garcia / 183



Capítulo 8 **Objetos de Ensino Digitais (OEDs) sugeridos nos livros didáticos de Física do PNLD e suas possibilidades didáticas.** José Leandro Lima de Souza & Tânia Maria F. Braga Garcia / 197

Capítulo 9 **Representações de ensino aprendizagem de Música nos conteúdos do livro didático de Arte do PNLD (2015 a 2017).** Karla Beatriz Soares de Souza & Lilia Neves Gonçalves / 209

Capítulo 10 **A avaliação em livros didáticos de Física do PNLD: orientações presentes no Manual do Professor.** Lucas Macedo Cunha & Tânia Maria F. Braga Garcia / 223

Capítulo 11 **O papel do guia do livro didático de História (PNLD) no processo de escolha dos livros pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.** Marcelo Antonio Bueno Moraes & Tânia Maria F. Braga Garcia / 235

Capítulo 12 **Processos de alfabetização em escolas de assentamento: recursos didáticos que as professoras utilizam para ensinar.** Roseli Borowicc & Tânia Maria F. Braga Garcia / 245

Capítulo 13 **Um "valioso lixo": destinos do livro didático do PNLD após seu ciclo de uso.** Wagner Barbosa & Tânia Maria F. Braga Garcia / 259

### **Parte 3** Políticas lingüísticas y contextos: desafíos actuales y propuestas situadas

Capítulo 14 **El enfoque intercultural en los manuales de enseñanza de lenguas-culturas extranjeras.** Claudia Mónica Ferradas / 275

Capítulo 15 **Diversidade linguística e cultural nos livros didáticos de Língua Portuguesa.** Deise Cristina de Lima Picanço / 287

Capítulo 16 **Las dimensiones comparativa e intercultural en libros didácticos de Portugués para extranjeros.** Florencia Miranda / 301

Capítulo 17 **Aplicativos para aprender línguas estrangeiras, qual escolher?** Gabriela Marçal Nunes & Juliana Cristina Faggion Bergmann / 319

Capítulo 18 **Impresso ou digital: a escolha do professor de línguas estrangeiras na era digital.** Juliana Cristina Faggion Bergmann / 331

### **Parte 4** Minorías, conflictos, dictaduras. La recepción en los textos escolares

Capítulo 19 **(In)visibilización de los materiales didácticos y atención a la diversidad.** Maria Montserrat Castro Rodríguez / 345

Capítulo 20 **Textos-manuales escolares de Formación ética y ciudadana para EGB3, Entre Ríos 1993-2003: una trama de sentidos en su apropiación.** Delfina Doval / 363

Capítulo 21 **Fortalezas y debilidades de la formación de ciudadanos en las clases de Historia de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata.** Gonzalo de Amézola / 385

Capítulo 22 **El conflicto social y político colombiano en los libros de texto escolar de Ciencias Sociales: representación, diversidad y narrativa (2010 – 2017).** Miguel Angel Gomez Mendoza / 405

Capítulo 23 **La argumentación en los libros de texto. El aporte de los docentes.** Luis María Rodríguez / 423

Capítulo 24 **A (não) presença dos indígenas nos livros didáticos de História das escolas indígenas do município de Santarém/PA – Amazônia Brasileira.** Diego Marinho de Gois & Tânia Maria F. Braga Garcia / 443

Capítulo 25 **Identities indígenas e negras em livros didáticos de História no Brasil: uma proposta de análise *decolonial* do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017.** Marinelma Costa Meireles Meireles & Giovani José da Silva / 457

Capítulo 26 **La inmigración y las culturas latinoamericanas en los libros de texto españoles. Un estudio cultural y pedagógico.** Marta Esplugues Cebrían / 469

Capítulo 27 **La construcción de Malvinas como causa nacional en el ámbito escolar (1870-1945).** Mariano Santos La Rosa / 481

Capítulo 28 **A representação da mulher na ciência e tecnologia de acordo com os livros didáticos de Física e Química.** Matheus Lincoln Borges dos Santos & Álvaro Emilio Leite / 493

## **Parte 5** Textos y materiales educativos en la Educación Superior

Capítulo 29 **Textos de iniciación en la vida académica: entre valoraciones docentes y tradiciones universitarias.** Emilia Garmendia / 509

Capítulo 30 **La tesis de maestría y doctorado: género discursivo, textual y proceso de dirección u orientación.** María Victoria Alzate Piedrahita / 533

Capítulo 31 **La conversación metalingüística sobre los escritos: medios educativos para vehicular el saber técnico.** Adriana Falchini / 555

Capítulo 32 **Análisis de los libros de texto de Física universitaria de uso frecuente.** Norah Giacosa, Jorge Maidana, Claudia Zang, Ramiro Galeano, Laura Vergara & Alejandro Such / 571

Capítulo 33 **Análisis comparativo de los materiales educativos utilizados en los cursos del INE - cohortes 2014 y 2018.** María Mercedes Hoffmann & Patricia Viviana Miller / 583

Capítulo 34 **Diálogos entre los textos académicos y las producciones estudiantiles: aproximaciones descriptivas e interpretaciones.** Andrea Rainolter, Emilia Garmendia, María Laura Rosales & Julia Antenucci / 597

Capítulo 35 **Estudio de problemáticas socioeducativas vinculadas con los textos en el primer año de educación superior.** Jose Luis Baier & Laura Daniela Orellano / 611

Capítulo 36 **O primeiro livro de educação comparada no Brasil (1938).** Eduardo Pericoli Junior & Vivian Batista da Silva / 627

**Acerca de los/las autores/as / 643**

## PRESENTACIÓN

---

### SOBRE LIBROS, DESAFÍOS Y PROYECTOS COLABORATIVOS: PERSPECTIVAS EN AMÉRICA LATINA

---

En el imaginario de muchos latinoamericanos amantes de los libros – y ciertamente también de habitantes de otros lugares – caminar por algunas calles de la ciudad de Buenos Aires siempre ha tenido el sabor de un premio o un regalo. Espacios en edificios conservados, estanterías interminables en las paredes, pero también simples bancos en los que libros y libros se extienden, se apilan y se dejan ser disfrutados por los interesados. Saliendo por una puerta, casi al lado, puedes entrar en otra y otra... Y seguir mirando, hojeando, disfrutando sin prisas. Cosas preciosas que casi se esconden en la diversidad de títulos, autores, géneros. Allí se encuentra casi todo. Traducciones al español de clásicos y novedades, libros recién publicados, las librerías son un puente para transitar en el mundo – sí, en el mundo – para el lector interesado, estudioso, curioso, pero que no lee textos en inglés, francés, alemán, ruso...

Así fue en el siglo pasado. ¿Pero sigue siendo así? Resistiendo las dificultades que han marcado la vida en diferentes países de este hemisferio del globo, castigando a la sufrida América Latina, la ciudad sigue siendo un lugar de libros. Pero no solo. También de autores. Y también de bibliotecas, y entre ellas una muy especial, la *Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras*. Recursos disponibles para consulta, obras pedagógicas, "tesoros" publicados hace muchos siglos, mucho más... Además del papel y tinta, una biblioteca digital que da acceso a colecciones para la docencia, para los maestros y maestras, entre otras lecturas estimulantes que se ofrecen de forma virtual.

¿No sería una ciudad como esta el lugar perfecto para reunir a investigadores interesados en libros, en libros de texto y recursos educativos? Las conversaciones realizadas en los encuentros académicos durante la Conferencia Regional de la International Association for Research on Textbooks and Educational Media – IARTEM – en Pereira, Colombia (2016) estimularon la propuesta de un nuevo encuentro en América Latina. Buenos Aires se presentó en las palabras llevadas por Graciela María Carbone a Lisboa, en 2017, para la aprobación de la Asociación.

Luego de un año de intenso trabajo, coordinado por universidades argentinas y apoyado por la brasileña Universidad Federal de Paraná, las calles de Buenos Aires recibieron a los investigadores en medio de una huelga general – *un paro general de actividades en Argentina*. El encuentro estuvo marcado por vuelos cancelados

y retrasos, ausencias y cambios en la programación del evento, manifestaciones en las calles de Buenos Aires. En un escenario de luchas políticas y de aprehensiones, pero también de gran dedicación, esfuerzo y acciones colaborativas, la Conferencia Regional tuvo lugar en Septiembre de 2018, con más de un centenar y medio de participantes de diferentes países de América Latina, Portugal y España.

Se presentaron más de cien trabajos en forma de conferencias, paneles y sesiones de comunicación oral, organizadas según los ejes propuestos en la convocatoria. Las memorias están registradas en un volumen de Actas titulado *Conferencia Regional para América Latina - Libros de texto y medios de enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo: presencias, ausencias, encuentros y desencuentros* (Carbone y otros, 2021), que contiene una descripción de los ejes temáticos así como el programa y los resúmenes. También se decidió que se publicarían los textos completos relacionados con los trabajos presentados, acompañados de un resumen ampliado en inglés.

Dadas las condiciones laborales posteriores al evento, que sumaron las dificultades políticas y económicas de la vida social en América Latina a los efectos de la pandemia de Coronavirus - COVID 19, el Comité de Publicaciones de la Conferencia decidió ampliar la propuesta inicial de la publicación de los textos completos presentados en la Conferencia Regional 2018, diseñando una obra que incluiría también a otros investigadores de la región que, por las dificultades en ese momento, no habían presentado su investigación en el evento.

Así, luego de una nueva convocatoria abierta de nuevos aportes, los textos fueron sometidos a evaluación por el Comité Científico (Comité de Referato) y se organizaron dos volúmenes con temas articulados a los ejes de la Conferencia de Buenos Aires. El título de la obra demuestra la intención de poner en circulación un expresivo conjunto de aportes provenientes especialmente de América Latina al tema de los libros de texto y los medios educativos. Pero, además, en la obra también participan algunos investigadores de otras regiones, sobre todo con contribuciones de Portugal y España.

En los dos volúmenes que componen la obra *Investigaciones sobre libros de texto y medios de enseñanza. Contribuciones desde América Latina*, además de una Presentación de los editores, se encuentran en la Parte I cuestiones generales de investigación, las cuales son privilegiadas en la obra en su totalidad y en particular en el conjunto de trabajos de cada volumen. El texto de Graciela Marfa Carbone, presente en ambos volúmenes como capítulo inicial, tematiza y sintetiza las principales líneas de investigación sobre el tema que han recibido atención en los eventos internacionales promovidos por IARTEM. A partir de ellos, la autora seleccionó conceptos relevantes

para el campo, destacando los caminos tomados por la investigación internacional y abriendo nuevas perspectivas y temas que demandan la atención de los investigadores.

A continuación, se encuentran los textos de Jesús Rodríguez Rodríguez y Tânia Braga García (en el Volumen 1) y de Manuel Area-Moreira (en el Volumen 2), derivados de las conferencias proferidas en Buenos Aires. En el primero, además de delimitar los puntos de conexión entre América Latina y otras regiones en cuanto al campo temático de los libros de texto y medios, los autores enfatizan la importancia de realizar eventos para hacer aproximaciones a temas regionales relevantes, así como formas de producción de conocimientos adecuados a estos temas. Así, enfatizan la importancia de los estudios de carácter epistemológico, además de otros que tradicionalmente han sido desarrollados por investigadores latinoamericanos. Por otro lado, existen demandas derivadas del movimiento global hacia el mundo digital, y este fue el tema privilegiado de Manuel Area-Moreira, quien arroja luz sobre la importancia de analizar el tema desde el concepto de escuela digital. Las contribuciones del autor se sustentan en un proyecto de investigación desarrollado en un contexto español que, entre otros análisis, incluyó la opinión de agentes educativos sobre los recursos digitales.

Ciertamente, en todos los lugares de América Latina, el tema de los libros de texto y los recursos educativos adquiere contornos específicos, ya que los temas que orientan las investigaciones educativas tienen sus raíces en la vida social. Así, responden a cuestiones de la vida local, al mismo tiempo que se articulan intensamente con la contemporaneidad en su dimensión global.

En este sentido, algunos temas tendrán mayor significado para unos que para otros, pero también hay líneas que se entrelazan y encuentran espacio en grupos de diferentes países. También habrá un equilibrio de participación en español, con aportes de diferentes países, como Argentina, que tradicionalmente estudian el tema, y también en portugués, ya que en Brasil hay una larga y fuerte tradición de investigación sobre el tema, en diferentes perspectivas y enfoques.

Es necesario reconocer que el uso de estos dos idiomas para la producción de conocimiento es un factor limitante en cuanto a las posibilidades de mayor difusión, en la dirección de lo señalado por Choppin (2004) sobre las dificultades en la realización de balances internacionales de las investigaciones sobre libros de texto. Para afrontar este límite, al igual que sucedió en la Conferencia de Pereira (Colombia), los/as autores/as de cada texto incluyeron un resumen ampliado en inglés, que permitirá a otros lectores acceder a los principales elementos de la investigación.

De esta forma se cumple el objetivo de realizar conferencias regionales en el ámbito del IARTEM para difundir la producción local, pero también se contribuye a dar visibilidad a una vasta producción científica sobre el tema de los libros escolares y otros recursos educativos que ha permanecido oculta en los estudios de revisión realizados

en otros países y regiones. Se encontraban pocas referencias a obras existentes y, en consecuencia, también se reducían los espacios de diálogo.

Los dos volúmenes ahora presentados dejan registros de la producción latinoamericana más allá de las presentaciones realizadas en Buenos Aires, pero aun así no agotan la lista de investigadores y grupos que investigan el tema, dejando una tarea del estado del arte por cumplir avanzando en relación con algunos trabajos anteriores, como el de Fernández (2005). Sin embargo, aquí se presenta una muestra que permite evaluar temas, materias y enfoques que interesan a esta comunidad científica, destacando algunos más tradicionales y otros emergentes, así como identificar diferentes grados de atención a los temas en los diferentes países de donde proceden los autores.

Entonces, después de la Parte I, que abre el diálogo sobre la investigación, los lectores encontrarán en ambos volúmenes los textos organizados en conjuntos con los siguientes recortes temáticos:

- a) Políticas educativas, proyectos editoriales y prácticas pedagógicas
- b) Políticas lingüísticas y contextos: desafíos actuales y propuestas situadas
- c) Minorías, conflictos, dictaduras. La recepción en los textos escolares.
- d) Textos y materiales educativos en Educación Superior
- e) Disciplinas escolarizadas y géneros textuales.
- f) Libros de texto y medios de enseñanza en los entornos comunicativos actuales.

Desde el punto de vista de la formación académica de los participantes, se puede apreciar que los aportes fueron realizados por investigadores experimentados y coordinadores de reconocidos grupos de investigación, evidenciando alianzas entre instituciones y trabajo colaborativo realizado por colegas de una misma institución. También se destaca la presencia de investigadores en formación, desde principiantes hasta estudiantes de doctorado, que suelen ser coautores de textos cuya responsabilidad de redacción comparten con sus orientadores.

Esta característica se destaca por el significado y rol formativo que han asumido las conferencias latinoamericanas desde 2012. En un mismo espacio, investigadores de diferentes niveles de formación y actuación se reúnen para discutir la temática de los manuales y recursos educativos, comprendiendo que la investigación sobre este tema más allá de ser interesante y necesaria, contribuye efectivamente a la formación de los educadores en todos los niveles educativos. Las posibles relaciones en el estudio de estos objetos complejos producen conocimientos relacionados con los diversos elementos que constituyen la escolaridad, como el currículo, los contenidos de las disciplinas, las metodologías de enseñanza, la formación del profesorado, entre otros.

Así, la obra presentada es valiosa para el grupo que trabajó en la conferencia de Buenos Aires y para el ámbito educativo en general, por las ideas, conceptos y resultados que pone en circulación, pero también por el camino que fue tomado por el grupo de colaboradores. Para que los dos volúmenes resultantes de la realización de la Conferencia Regional pudieran materializarse en su formato digital e impreso.

Finalmente, cabe señalar que la articulación entre las universidades argentinas y la universidad brasileña se sostuvo con el apoyo de otras instituciones, a través de compañeros profesores investigadores que contribuyeron de diferentes formas para que el trabajo alcanzara el objetivo previsto, especialmente en la realización de las evaluaciones de los textos y sugerencias a los autores para su mejora. Los colegas españoles y portugueses también participaron activamente en todo el proceso.

El trabajo de producción de los libros se completó durante el período en el que se impuso el aislamiento social debido a la pandemia. Eran tiempos complejos, nuevas tensiones y ansiedades, incertidumbres, dolores y preguntas sobre muchos temas. Pero también fue un momento de intensa colaboración y aprendizaje de cómo es posible fortalecer las relaciones académicas, llevar adelante ideas y proyectos en colaboración, entre países vecinos y otros no tan cercanos, ya que están separados por sierras u océanos que bañan la tierra aquí y allá. Porque no hay límites para la imaginación, al hacer los libros pudimos volver a caminar por las calles de Buenos Aires... entrar en sus librerías y bibliotecas... redescubrir ideas y personas.

Esperamos que la experiencia de este proyecto estimule las alianzas y la cooperación, especialmente entre países de nuestra sufrida pero fuerte y resistente América Latina. Y que los libros, las bibliotecas y las escuelas sigan estando presentes en nuestro imaginario, en nuestros compromisos éticos, políticos, científicos y también en nuestras acciones educativas.

Tânia Maria F. Braga Garcia (Universidad Federal de Paraná, Brasil)

Graciela María Carbone (Universidad Nacional de Luján, Argentina)

Nilson Marcos Dias Garcia (Universidad Tecnológica Federal de Paraná/  
Universidad Federal de Paraná, Brasil)

Jesús Rodríguez Rodríguez (Universidad de Santiago de Compostela, España)

## REFERENCIAS

---

Carbone, G. M., Rodríguez, J. R., Garcia, N. M. D., y Garcia, T. M. F. B. (2021). *IARTEM: Actas de la Conferencia Regional para América Latina: Libros de texto y medios de enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo: presencias, ausencias, encuentros y desencuentros* (2018: Buenos Aires). [recurso electrónico]. Curitiba: Universidad Federal de Paraná / NPPD: Universidad de Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.



Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. [Historia de los libros y ediciones didácticas: sobre el estado del arte]. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 549-566.

Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto"*. Hegemonía y control del currículo en el aula. Buenos Aires: Miño y Dávila.

## APRESENTAÇÃO

### *SOBRE LIVROS, DESAFIOS E PROJETOS COLABORATIVOS: PERSPECTIVAS NA AMÉRICA LATINA*

No imaginário de muitos latino-americanos que gostam de livros – e certamente também de habitantes de outros lugares –, andar por algumas ruas da cidade de Buenos Aires sempre teve sabor de prêmio ou presente. Espaços em construções preservadas, prateleiras infundáveis nas paredes, mas também bancadas simples, nas quais livros e livros se espalham, se empilham e se deixam manusear por interessados. Saindo por uma porta, quase ao lado se pode entrar em outra, em outra... E seguir olhando, folheando, apreciando sem pressa. Preciosidades que quase se escondem na diversidade de títulos, autores, gêneros. Ali quase tudo se encontra. Traduções, para o espanhol, de clássicos e de novidades, livros recentemente lançados. As livrarias são uma ponte para transitar no mundo – sim, no mundo – para o leitor interessado, estudioso, curioso, mas que não lê textos em inglês, francês, alemão, russo...

Era assim no século passado. Mas ainda é assim? Resistindo às dificuldades que vêm marcando a vida nos diferentes países neste hemisfério do globo terrestre, castigando a sofrida América Latina, a cidade continua sendo um lugar de livros. Mas não só. Também de autores. E também de bibliotecas – e entre elas uma muito especial, a *Biblioteca Nacional de Maestros e Maestras*. Recursos disponíveis para consulta, obras de pedagogia, “tesouros” publicados há muitos séculos, muito mais... Para além do papel e da tinta, uma biblioteca digital que dá acesso a coleções destinadas ao ensino, aos maestros e às maestras, entre outras leituras estimuladoras ofertadas de forma virtual.

Não seria uma cidade como esta o lugar perfeito para reunir pesquisadores interessados em livros, em manuais escolares e em recursos educativos? Conversas feitas no desenrolar de encontros acadêmicos durante a Conferência Regional da *International Association for Research on Textbooks and Educational Media* – IARTEM – em Pereira, Colômbia (2016) estimularam a proposição de um novo encontro na América Latina. Buenos Aires se apresentou nas palavras levadas por Graciela María Carbone a Lisboa, em 2017, para aprovação da Associação.

Após um ano de trabalho intenso, coordenado por universidades argentinas e apoiado pela brasileira Universidade Federal do Paraná, as ruas de Buenos Aires receberam pesquisadores e pesquisadoras em meio a uma greve geral – *un paro general de actividades en Argentina*. O encontro foi marcado por voos cancelados e atrasos, ausências e mudanças na programação do evento, manifestações nas ruas de

Buenos Aires. Em um cenário de lutas políticas e de apreensões, mas também de muita dedicação, esforço e de ações colaborativas, a Conferência Regional aconteceu em setembro de 2018, com mais de uma centena e meia de participantes de diferentes países da América Latina, de Portugal e da Espanha.

Mais de cem trabalhos foram apresentados em forma de conferências, painéis e sessões de comunicação oral, organizadas a partir dos eixos propostos na convocatória. As memórias estão registradas em um volume de *Actas* intitulado *Conferencia Regional para América Latina - Libros de texto y médios de enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo: presencias, ausencias, encuentros e desencuentros* (Carbone e outros, 2021), contendo a descrição dos eixos temáticos, bem como o programa e os resumos. Também ficou decidido que se faria uma publicação dos textos completos relacionados aos trabalhos apresentados, acompanhados de um resumo estendido em inglês.

Dadas as condições de trabalho após a realização do evento, que agregaram as dificuldades de natureza política e econômica da vida social na América Latina aos efeitos da pandemia pelo Coronavírus – COVID 19, o Comitê de Publicações da Conferência decidiu ampliar a proposta inicial de publicação dos textos completos apresentados na Conferência Regional de 2018, projetando uma obra que incluisse também outros pesquisadores da região que, em função das dificuldades daquele momento, haviam deixado de apresentar suas pesquisas no evento.

Assim, após uma nova chamada aberta para novas contribuições, os textos foram submetidos à avaliação do Comitê Científico (*Comité de Referato*) e foram organizados dois volumes com temáticas articuladas aos eixos da Conferência em Buenos Aires. O título da obra evidencia a intenção de colocar em circulação um conjunto expressivo de contribuições originadas especialmente na América Latina para o tema dos manuais escolares e mídias educativas. Mas, além disso, alguns pesquisadores de outras regiões também participam da obra, em especial com contribuições de Portugal e Espanha.

Nos dois volumes que compõem a obra intitulada *Investigaciones sobre libros de texto y medios de enseñanza. Contribuciones desde América Latina*, além de uma Apresentação pelos editores, encontram-se na Parte I questões gerais de pesquisa, que são privilegiadas na obra em sua totalidade e em particular no conjunto de trabalhos de cada volume. O texto de Graciela María Carbone, presente nos dois volumes como capítulo inicial, tematiza e sintetiza as grandes linhas de pesquisa sobre o tema que têm recebido atenção nos eventos internacionais promovidos pela IARTEM. A partir deles, a autora selecionou conceitos relevantes para o campo, evidenciando caminhos percorridos pela pesquisa internacional e abrindo novas perspectivas e temas que pedem atenção dos pesquisadores.

Em seguida, encontram-se os textos de Jesús Rodríguez Rodríguez e Tânia Maria F. Braga Garcia (no Volume 1) e de Manuel Area-Moreira (no Volume 2), derivados das conferências proferidas em Buenos Aires. No primeiro, além de demarcar os pontos de conexão entre a América Latina e outras regiões quanto ao campo temático dos manuais escolares e mídias, os autores enfatizam a importância da realização de eventos para fazer aproximações com temáticas regionais relevantes e também com formas de produção de conhecimento que são adequadas a essas temáticas. Dessa forma, destacam a importância dos estudos de natureza epistemológica, para além de outros que têm sido tradicionalmente desenvolvidos pelos pesquisadores latino-americanos. Por outro lado, há demandas decorrentes do movimento global em relação ao mundo digital, e este foi o tema privilegiado por Manuel Area-Moreira, que lança luzes sobre a importância de analisar o tema a partir do conceito de escola digital. As contribuições do autor estão sustentadas em projeto de pesquisa desenvolvido em contexto espanhol que, entre outras análises, incluiu a opinião dos agentes educativos sobre os recursos digitais.

Certamente, em cada lugar da América Latina o tema dos manuais escolares e dos recursos educativos ganha contornos específicos, pois as problemáticas que orientam as investigações educativas têm enraizamento na vida social. Assim, elas respondem a questões da vida local, ao mesmo tempo em que estão articuladas de forma intensa com a contemporaneidade em sua dimensão global.

Nesse sentido, alguns temas terão maior significado para uns que para outros, mas também há linhas que se entrelaçam e encontram espaço em grupos de diferentes países. Também se observará um equilíbrio de participações em espanhol, com contribuições de diferentes países, como a Argentina, que tradicionalmente estudam o tema, e também em português, uma vez que no Brasil há uma longa e forte tradição de pesquisas sobre o tema, em diferentes perspectivas e abordagens.

É preciso reconhecer que o uso dessas duas línguas para a produção do conhecimento é um fator limitador quanto às possibilidades de divulgação mais ampliada, na direção do que apontou Choppin (2004) quanto às dificuldades de realização de balanços internacionais das pesquisas sobre manuais escolares. Para enfrentar esse limite, de forma semelhante ao que ocorreu na Conferência de Pereira (Colômbia), os/as autores/as de cada texto incluíram um resumo estendido em inglês, que permitirá ampliar o acesso de outros leitores aos principais elementos da pesquisa.

Dessa forma, cumpre-se o objetivo da realização das conferências regionais no âmbito da IARTEM para divulgar a produção local, mas também se contribui para dar visibilidade a uma vasta produção científica sobre a temática dos livros escolares e de outros recursos educativos que tem permanecido oculta em estudos de revisão realizados em outros países e regiões. Poucas referências aos trabalhos existentes eram

encontradas e, por consequência, as oportunidades de diálogo também acabavam reduzidas.

Os dois volumes apresentados agora deixam registros da produção latino-americana para além das apresentações realizadas em Buenos Aires, mas, mesmo assim, não esgotam a lista de pesquisadores e grupos que investigam o tema, restando ainda uma tarefa de estado da arte a ser concretizada, avançando em relação a alguns trabalhos anteriores, como o de Fernández (2005). Contudo, aqui se encontra uma amostra que permite avaliar temas, assuntos e focos que interessam a esta comunidade científica, com destaques a alguns mais tradicionais e outros emergentes, bem como identificar diferentes graus de atenção aos temas nos diferentes países de onde provêm os autores.

Assim, após a Parte 1 que abre o diálogo sobre pesquisa, os leitores encontrarão nos dois volumes os textos organizados em conjuntos com os seguintes recortes temáticos:

- a) Políticas educativas, proyectos editoriales y prácticas pedagógicas;
- b) Políticas lingüísticas y contextos: desafíos actuales y propuestas situadas;
- c) Minorías, conflictos, dictaduras. La recepción en los textos escolares;
- d) Textos y materiales educativos en la Educación Superior;
- e) Disciplinas escolarizadas y géneros textuales;
- f) Libros de texto y medios de enseñanza en los entornos comunicativos actuales.

Do ponto de vista da formação acadêmica dos participantes, pode-se constatar que as contribuições foram dadas por pesquisadores experientes e coordenadores de grupos de pesquisa reconhecidos, evidenciando parcerias entre instituições e trabalhos em colaboração realizados por colegas de uma mesma instituição. Também se constata a presença de pesquisadores em formação, desde os iniciantes até alunos de cursos de doutoramento, os quais muitas vezes são coautores nos textos cuja responsabilidade de escrita dividem com seus orientadores.

Ressalta-se esta característica pelo significado e pelo papel formativo que as conferências latino-americanas têm assumido desde 2012. Em um mesmo espaço, reúnem-se pesquisadores em diferentes níveis de formação e atuação para discutirem o tema dos manuais e dos recursos educativos, compreendendo que a pesquisa nesse tema, para além de ser interessante e necessária, contribui de forma efetiva para o aperfeiçoamento de educadores em todos os níveis de ensino. As relações possíveis no estudo desses objetos complexos produzem conhecimentos relacionados aos diversos elementos que constituem a escolarização como o currículo, os conteúdos

disciplinares, as metodologias de ensino, a formação docente – apenas para referir alguns.

Assim, a obra apresentada se reveste de valor para o grupo que trabalhou na conferência de Buenos Aires e para o âmbito educativo de forma mais ampla, pelas ideias, pelos conceitos e pelos resultados que coloca em circulação, mas também pelo percurso que foi realizado pelo conjunto de colaboradores para que os dois volumes decorrentes da realização da Conferência Regional se materializassem nos formatos digital e impresso.

Finalmente, é preciso registrar que a articulação entre as universidades argentinas e a universidade brasileira foi sustentada com o apoio de outras instituições, por meio de colegas professores pesquisadores que contribuíram de diferentes formas para que o trabalho chegasse ao objetivo pretendido, em especial na realização das avaliações dos textos e das sugestões aos autores para que fossem aperfeiçoados. Colegas espanhóis e portugueses também participaram ativamente de todo o processo.

O trabalho de produção dos livros foi concluído durante o período em que se impôs o isolamento social em razão da pandemia. Foram tempos complexos, novas tensões e angústias, incertezas, dor e interrogações sobre muitos temas. Mas, também, foi um tempo de intensa colaboração e de aprendizado sobre como é possível fortalecer relações acadêmicas, levar à frente ideias e projetos em colaboração, entre países vizinhos e outros não tão vizinhos assim, pois que separados por cadeias de montanhas ou oceanos que banham as terras lá e cá. Porque não há limites para a imaginação, ao fazer os livros pudemos caminhar novamente pelas *calles* de Buenos Aires... entrar em suas livrarias e bibliotecas... reencontrar ideias e pessoas.

Esperamos que a experiência desse projeto estimule parcerias e cooperações, especialmente entre países de nossa sofrida, mas forte e resistente, América Latina. E que os livros, as bibliotecas e a escolas continuem presentes em nossos imaginários, em nossos compromissos éticos, políticos, científicos e também em nossas ações educadoras.

Tânia Maria F. Braga Garcia (Universidade Federal do Paraná, Brasil)  
Graciela María Carbone (Universidad Nacional de Luján, Argentina)  
Nilson Marcos Dias Garcia (Universidade Tecnológica Federal do Paraná/  
Universidade Federal do Paraná, Brasil)  
Jesús Rodríguez Rodríguez (Universidade de Santiago de Compostela,  
Espanha)

## REFERÊNCIAS

---

Carbone, G. M., Rodríguez, J. R., García, N. M. D., & García, T. M. F. B. (2021). IARTEM: Conferencia Regional para América Latina: Libros de texto y medios de enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo: presencias, ausencias, encuentros e desencuentros (2018: Buenos Aires). *Actas* [recurso eletrônico]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná/NPPD: Universidad de Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.

Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 549-566.

Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto"*: Hegemonía y control del currículo en el aula. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

## **PRESENTATION**

---

### *REGARDING BOOKS, CHALLENGES AND COLLABORATIVE PROJECTS: PERSPECTIVES IN LATIN AMERICA*

---

In the collective imagination of many Latin American book lovers - and indeed book lovers from other places as well - walking through certain streets in the city of Buenos Aires has always seemed like a gift. Spaces in well-preserved buildings, endless bookshelves on the walls, but also simple benches on which books after books are laid out and stacked to be enjoyed by anyone who is interested. You can walk out one door and a few steps away walk into another and another to continue looking around, leafing through, and enjoying without haste. Precious things are hidden way in the diversity of titles, authors, and genres. Almost anything can be found there, from translations into Spanish of classics and novelties to recently published books. Bookshops are a bridge to the world - yes, to the world - for a reader who is interested, studious, curious, yet does not read English, French, German, Russian, etc.

So it was in the last century. But is it still so? Withstanding the difficulties that have assailed various countries in long-suffering Latin America, the city continues to be a place not only for books, but authors, and libraries as well. A very special case is the National Teachers' Library, providing reference resources, pedagogical works, "treasures" published many centuries ago, and much more. In addition to paper and ink, it has a digital library providing access to teaching collections and other stimulating digital reading material.

Would a city like this not be the perfect place to bring together researchers with an interest in books, textbooks, and didactic resources? The conversations held during the academic meetings at the Regional Conference of the International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM) in Pereira, Colombia (2016) stimulated the proposal for another meeting in Latin America. Buenos Aires was presented by Graciela María Carbone for approval by the Association in Lisbon in 2017.

After a year of intense work coordinated by Argentine universities and supported by the Brazilian Federal University of Paraná, the streets of Buenos Aires welcomed researchers in the midst of a country-wide general strike in Argentina. The meeting was marked by canceled flights and delays, absences, schedule changes, and demonstrations in the streets of Buenos Aires. It was an atmosphere of political struggle and apprehensions, yet also of great dedication, effort and collaboration. The Regional Conference took place in September 2018 with more than one hundred and fifty participants from various Latin American countries, Portugal and Spain.



More than one hundred conferences, panels and oral communication sessions were held involving the core topics proposed in the call. These contributions are registered in a volume of Proceedings entitled *Regional Conference for Latin America - Textbooks and educational resources at different levels of the educational system: presence, absence, agreement and disagreement* (Carbone et al., 2021), which contains a description of the core topics as well as the event program and summaries. It was also agreed to publish the full texts of the papers presented, accompanied by expanded abstracts in English.

Given the working conditions after the event, which compounded the effects of the Coronavirus-COVID 19 pandemic to the political and economic difficulties of social life in Latin America, the Conference Publications Committee decided to expand the initial proposal to include other researchers from the region who had been unable to present their work at the event due to difficulties at the time.

Thus, after another call for new contributions, manuscripts were submitted for evaluation by the Scientific Committee and two volumes were organized around the core topics of the Buenos Aires Conference. The title of the work reflects the intention of disseminating a representative set of contributions from Latin America especially on the subject of textbooks and educational media. In addition, the work includes contributions by researchers from other regions, especially Portugal and Spain.

The two volumes that make up the academic publication entitled *Research on textbooks and educational media. Contributions from Latin America* include an introduction by the editors, and general research questions in Part 1. These stand out throughout the work and especially in the contributions in each volume. The text by Graciela Maria Carbone in the opening chapter of both volumes thematizes and summarizes the main research lines addressed at the international events promoted by IARTEM. Based on these lines, the author selects relevant concepts for the field, highlighting the paths taken by international research and suggesting new perspectives and issues that require further study.

Subsequently we find texts by Jesús Rodríguez Rodríguez and Tânia Braga García (in Volume 1) and Manuel Area-Moreira (in Volume 2) taken from the talks given in Buenos Aires. The former points out the links between Latin America and other regions in terms of textbooks and educational media, and the authors emphasize the importance of holding events to address relevant regional issues and knowledge production. Thus, they accentuate the importance of epistemological studies, in addition to the traditional work done by Latin American researchers. The demands deriving from global digital movements was one of the main focuses of Manuel Area-Moreira, who shed light on the importance of analyzing the subject from the standpoint of digital schools. The author's contributions stem from a research project

carried out in a Spanish context that involved the opinions by educational agents on digital resources.

In all parts of Latin America, the subject of textbooks and educational resources certainly acquires particular contours, since the subjects that guide educational research are rooted in social life. Thus, they respond to local issues, while also articulating with global contemporaneity.

In this sense, certain issues are more meaningful for some than for others, but there are also lines that intertwine and are address by groups in different countries. There is also a balance between participation in Spanish, with contributions from countries like Argentina which traditionally researches the subject, and in Portuguese, since there is a long and strong tradition of research on the subject in Brazil from a variety of perspectives.

We should recognize that the use of these two languages for knowledge production is a limitation in terms of dissemination, along the lines of what Choppin (2004) pointed out regarding the difficulty of carrying out reviews of international textbook research. To overcome this limitation, as in the Pereira Conference (Colombia), the authors of each text included expanded abstracts in English to allow other readers to access the main aspects of their research.

Thus, the objective of holding regional conferences within the scope of IARTEM to disseminate local production was fulfilled, while also giving visibility to a vast scientific production on school textbooks and other educational resources that had previously been unmentioned in literature reviews conducted in other countries and regions. Few references to existing works were to be found and, consequently, there were few spaces for dialogue.

The two volumes here presented leave a record of Latin American production which goes beyond the presentations made in Buenos Aires. Nevertheless, this does not exhaust the list of researchers and groups doing work on the subject. Much remains to be done by building upon previous works, such as Fernández (2005). Nevertheless, the sample here presented makes it possible to evaluate topics, subjects and approaches that interest the scientific community, highlighting traditional and emerging issues as well as identifying the degrees of attention by authors from different countries.

After initiating the research dialogue is in Part I, the texts in both volumes are organized in the following thematic sets:

- a) Educational policies, publishing projects and pedagogical practices
- b) Language policies and contexts: current challenges and situated proposals
- c) Minorities, conflicts, dictatorships in school textbooks.
- d) Textbooks and didactic materials in Higher Education
- e) School disciplines and textbook genres.

f) Textbooks and educational media in today's communication environments

Insofar as academic training, contributions were made by experienced researchers and coordinators of renowned research groups, thus reflecting alliances among institutions and collaborative work by colleagues at the same institution. Also noteworthy is the presence of research trainees, from beginners to PhD students, who tend to be co-authors sharing writing responsibility with their advisors.

This characteristic stands out because of the significant training role that Latin American conferences have taken on since 2012. In a single space, researchers at different levels of training meet together to discuss the subject of textbooks and educational resources with the understanding that research on this topic is not only interesting and necessary, but also contributes to teacher training at all educational levels. The potential relationships in the study of these complex objects produce knowledge on the various elements that constitute schooling, such as the curriculum, discipline contents, teaching methodologies, and teacher training.

The work presented here is valuable for the group involved in the Buenos Aires conference and for the educational field in general because of the ideas, concepts and results disseminated, and also because of the path taken by the group of collaborators so that the two volumes arising from the Regional Conference could come out in digital and printed format.

Finally, it should be noted that the collaboration between Argentine universities and the Brazilian university was supported by other institutions through fellow research professors who contributed in a variety of ways to the intended objective, especially with respect to the evaluation of manuscripts and suggestions for their improvement. The Spanish and Portuguese colleagues were actively involved throughout the whole process.

The production of the books was completed during the period of pandemic lockdown. It was a complicated time with tensions and anxieties, uncertainties, pains and questions on many subjects. Nonetheless, it was also a time of intense collaboration and learning regarding how to strengthen academic relationships, and implement ideas and projects in collaboration with countries near and far. Because there are no limits to the imagination, through the publication of these volumes we were able to go back and walk the streets of Buenos Aires... enter its bookstores and libraries... and rediscover ideas and people.

We hope that the experience of this project will spur alliances and cooperation, especially among countries in our long-suffering but strong and resilient Latin America. We also hope that books, libraries and schools continue to be present in

our imagination, in our ethical, political, and scientific commitments as well as in our educational actions.

Tânia Maria F. Braga Garcia (Federal University of Paraná, Brazil)

Graciela María Carbone (National University of Luján, Argentina)

Nilson Marcos Dias Garcia (Federal Technological University of Paraná /  
Federal University of Paraná, Brazil)

Jesús Rodríguez Rodríguez (University of Santiago de Compostela, Spain)

## REFERENCES

---

Carbone, G.M.; Rodríguez, J. R.; Garcia, N. M. D., & Garcia, T. M. F. B. (2021). IARTEM: Conferencia Regional para América Latina: Libros de texto y medios de enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo: presencias, ausencias, encuentros y desencuentros (2018: Buenos Aires). *Actas* [recurso eletrônico]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná/NPPD: Universidad de Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.

Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30(3), p. 549-566.

Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto"*. Hegemonía y control del currículo en el aula. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.





# Parte 1

## *Cuestiones para la investigación*



# 1

## **LIBROS DE TEXTO Y MEDIOS DE ENSEÑANZA EN LOS DISTINTOS NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO. PRESENCIAS, AUSENCIAS, ENCUENTROS Y DESENCUENTROS**

---

*Graciela María Carbone*

### **PALABRAS INICIALES**

---

La Conferencia Regional Latinoamericana celebrada en Buenos Aires en setiembre de 2018 hizo posible el acercamiento entre investigadores que desplegamos iniciativas y esfuerzos en la investigación de los libros de texto y de los medios educativos, los comunicamos en distintas lenguas y en nuestras lenguas y tenemos convicciones sobre la valiosidad de encuentros que contribuyen al conocimiento del campo, como el que celebramos, que constituye el tercer jalón de la trayectoria alentada por IARTEM en Latinoamérica.

Esta introducción tiene como sustentos:

- a) El proyecto de Conferencia Regional, presentado y aprobado en la Asamblea celebrada en el ámbito de la 14<sup>th</sup> IARTEM International Conference on Textbooks and Educational Media: Changing Media: changing schools? (Lisbon, 27-29/09/2017. IARTEM/Universidade Lusófona of Lisbon). Este texto se propuso, en el momento de su redacción, integrar la convocatoria regional a la trayectoria de la Institución. IARTEM es una comunidad que se ha constituido, durante más de un cuarto de siglo, en torno a los intereses de investigación focalizados en los libros de texto y medios didácticos y educativos, así como por el compromiso de incidir en la formación de docentes y en incluirlos como partícipes, teniendo como mira el fortalecimiento de las publicaciones didácticas como pilares de la democratización de la escuela.
- b) Los textos de los investigadores reunidos en la Conferencia Regional Latinoamericana 2018 en Buenos Aires que dan testimonio de una notable variedad de intereses e iniciativas en torno a los ejes que el título anuncia,



pero también de una característica compartida: dar continuidad a los propósitos fundacionales de IARTEM y recontextualizarlos, tanto en los temas elegidos como en sus enfoques, problemas, hallazgos y creaciones.

El tiempo transcurrido entre la conferencia y la finalización de los trabajos de revisión de los textos por parte de los evaluadores del Comité Científico coincidió con el inicio de la pandemia que afectó a los países a nivel mundial y trajo tensiones y otras necesidades más urgentes, centradas en la atención sanitaria y de prevención, incluido el aislamiento social. En ese momento, los editores decidieron ampliar el proyecto de publicación de las actas hacia una propuesta que aceptara textos de otros investigadores iberoamericanos que no habían logrado entregarlos en el plazo establecido.

El resultado fue la producción de dos libros, con aportes de investigadores que presentaron sus investigaciones en Buenos Aires y otros que, a pesar de no haber participado en la Conferencia por dificultades en ese momento, tienen aportes relevantes en la discusión del tema. Así, se abrió una convocatoria para contribuciones que requirieron una ampliación de tareas de evaluación por parte del comité y se incorporaron a los volúmenes ahora publicados.

Este capítulo inicial analiza la estructura temática que organiza la publicación, haciendo consideraciones sobre conceptos y líneas de investigación que, a partir de otras conferencias de IARTEM, guiaron el foco de la organización de la Conferencia Regional por parte del grupo de universidades y grupos de apoyo argentinos, incluidos los vinculados a la Universidad Federal de Paraná y la Universidad de Santiago de Compostela.

## 1. LIBROS DE TEXTO Y MEDIOS DE ENSEÑANZA COMO OBJETO DE ESTUDIO

---

Consideramos que los **libros de texto** son objetos culturales legitimados por los agentes de la educación formal como mediadores del conocimiento entre los educadores y los alumnos. Los **medios de enseñanza**, según nuestra concepción, constituyen una categoría diferenciada de mediadores, por el carácter autónomo de las producciones que comprende respecto de las normas que regulan la enseñanza.

En un trabajo recuperado recientemente en un evento académico de IARTEM (2016), Alain Choppin da cuenta de la diversidad de denominaciones que se refieren al libro escolar, en distintas lenguas, así como a la falta de estabilidad y precisión de sus acepciones (contexto institucional en el que la obra se emplea; función didáctica, referida a las materias que tratan o a la naturaleza de ciertos aprendizajes, como la iniciación a la lectura; medio principal o auxiliar del maestro, entre otras). En consonancia

con otros notables investigadores, ha vuelto a destacar las vinculaciones entre la alta visibilidad de los manuales, la normalización de sus producciones y su tendencia a la homogeneización con la constitución de los sistemas de enseñanza, consolidada a partir del siglo XIX. El reconocimiento de la diversidad de denominaciones y acepciones lo lleva a concluir que

el manual, bajo sus diversas denominaciones, progresivamente se ha convertido en un objeto planetario: este se impone en el mundo por medio de la evangelización y la colonización, con la adopción de la mayor parte de los países de sistemas educativos y métodos de enseñanza inspirados en el mundo occidental (2016, p. 456).

Egil Borre Johnsen, miembro fundador de IARTEM, se preocupaba por la distinción de categorías de producción editorial dedicadas a la escolaridad (1996). *La distinción entre libros de texto* [diseñados y producidos específicamente para su empleo en la enseñanza] y *libros escolares* [menos relacionados con las secuencias pedagógicas] *no es simplemente el epifenómeno de un ejercicio escolástico de definición. Es el producto sedimentado de un proceso histórico cuyos antecedentes se encuentran en las historias de las palabras* (pp. 25-26).

En una vasta obra dedicada a la historia de la cultura escolar y a los libros escolares, sustentos destacados de su edificio, Agustín Escolano Benito (1997-1998), se refiere a los programas que la escuela sostiene y transmite, respecto de los cuales los libros juegan el papel de *"soporte curricular"*. En este sentido, constituyen una *"representación textual reducida, formalizada pedagógicamente, del universo científico o cultural a que se refiere"*. Esos textos constituyen *"la Vulgata escolar, es decir, el conocimiento que las instituciones educativas han transmitido"* (1997, p. 15).

El autor también alude al transcurrir del tiempo en la vida de los manuales y su estatus cultural. El manual como cosmovisión expresa, en primer lugar, un deber ser de los conocimientos a impartir, de sus jerarquizaciones y de sus marginaciones. Como vehículo de la cultura... *"se perfila como el útil pedagógico de más larga duración en la historia de la escuela y como un instrumento refractario a la dialéctica de las sustituciones"* (1998, p. 21).

Ocupémonos ahora de la categoría **medios de enseñanza**.

De acuerdo con lo reseñado, caben las posibilidades de abordar este asunto considerando a los medios como una categoría distinta, más amplia o en paralelo con los libros de texto -enfoque afín a miradas descriptivas -, o bien como portadores de cultura alternativos, concebidos para la enseñanza o susceptibles de ser incorporados al curriculum escolar. La diferenciación entre libros de texto y medios, por sus

connotaciones adscriptas a las normas curriculares (los primeros) o a la autonomía, alternatividad y otras notas afines a la innovación (los segundos) debería considerarse un aspecto importante de los debates que protagonizan los actores de la enseñanza, entre los cuales incluimos a los investigadores.

En esta propuesta está explícita la contextualización histórico-cultural que nos lleva a destacar la presencia de las TIC y, consecuentemente, la consideración de los diferentes soportes, sin declinar nuestra preocupación por los aspectos didácticos y comunicacionales que contribuyen a configurar la mediación didáctica sobre los aspectos instrumentales.

No sólo los medios facilitan y presentan los mensajes informativos que deben recibir los alumnos, sino que condicionan y modulan las transacciones comunicativas entre profesor y alumnos y entre éstos. El tipo de medio utilizado en el aula y las tareas que en torno a los mismos se realicen tendrán consecuencias para las formas de agrupar a los alumnos, el modo de gestionar y dirigir las actividades, las normas de comportamiento y relación social, para la autonomía de trabajo de los alumnos, etc. En definitiva, los medios son parte del método y estrategia metodológica de la clase, condicionando los mensajes, el tipo de actividades y las formas organizativas del trabajo en el aula (Area Moreira, 2004, p. 76).

La concepción de los medios de enseñanza como alternativos a la prescriptividad de los manuales y libros de texto está abonada por la trayectoria de maestros comprometidos con la renovación de la escuela, la constitución de colectivos críticos transformadores y la jerarquización de la profesionalidad docente (Freinet, Gimeno Sacristán, entre otros).

Algunas de ellas se proponían esclarecer la naturaleza de las vinculaciones entre tecnologías de la comunicación y la información (TIC) con la educación y también acercarse a los medios de comunicación social. Esas vinculaciones y acercamientos proponían nuevos objetos de problematización y prácticas en los territorios de la educación formal y no formal. El campo de la Tecnología Educativa abonó un terreno propicio para la crítica y el debate de modelos pedagógicos y de propuestas transformadoras que abarcaron los medios educativos (García Vera, Ramírez Orellana, de Pablo Pons, Sancho, entre otros investigadores de gran influencia en la región). Esta evocación nos llama también a ponderar la relevancia que las perspectivas pluridisciplinares –a veces solo paralelas y otras en camino de vinculación– tienen en la consideración de nuestros temas centrales.

En consonancia con ese ideal de enfoque, la mirada, los ensayos y las prácticas efectivas en los "*centros de desarrollo curricular*" deberían animar las propuestas

de intercambio de esta conferencia, como lo atestiguan algunos investigadores comprometidos con las políticas de IARTEM.

La premisa de la que se parte es el reconocimiento del currículum como un espacio profesional problemático sometido a perspectivas teórico-prácticas diversas y a menudo enfrentadas entre sí; y el reconocimiento también del currículum como una construcción social y cultural que debe abrirse al debate social y democrático y no limitarse a las decisiones de las comisiones ad hoc en el interior de los departamentos de las Administraciones Educativas (Martínez Bonafé & Rodríguez Rodríguez, 2010, p. 29).

Dentro de este marco, los investigadores que con su trabajo han sostenido la vida de IARTEM, que le han abierto nuevos senderos de intercambio cultural y que han generado con sus iniciativas y esfuerzos la Conferencia de 2018, hablan por sus obras y las continúan en este volumen. Tendremos oportunidad de participar de la lectura de textos que dan cuenta del compromiso político sostenido en el debate y la intervención en las políticas editoriales a través de la investigación evaluativa, que tiende puentes entre la academia y la empresa editorial, renueva el compromiso entre la universidad y la escuela y abre espacios a la participación de docentes y alumnos (Braga García, García). Asimismo, el compromiso con los materiales alternativos que restablecen la historia y la cultura local, es susceptible de tratar y comunicar temas no contemplados, significativos, así como de preservar y valorar la herencia cultural y, complementariamente, evitar el desarraigo de los que se producen a partir de políticas centrales (Rodríguez Rodríguez).

## **2. EL SISTEMA EDUCATIVO, ESPACIO PARA LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE EL OBJETO EN SU DIVERSIDAD TEMÁTICA**

---

Como anticipáramos, la convocatoria para La Conferencia Regional Latinoamericana 2018 celebrada en Buenos Aires se dirigió a interlocutores docentes–investigadores cuyas preocupaciones tienen como objeto los libros de texto y los medios de enseñanza en el sistema educativo, así como los actores que los generan y los emplean. Nos referimos, en especial, a las escuelas, a las unidades académicas del nivel superior, a las instituciones que gestionan la educación en niveles de gobierno y, también, a las editoriales. El análisis de las obras es susceptible de generar conocimientos específicos sobre sus perspectivas de abordaje, así como de concepciones implícitas sobre la cultura y los modos de acceso a ella que libros, medios y actores construyen en la acción.

Este proceso de profundización que constituye nuestra expectativa central comprende también las relaciones entre la vida intrainstitucional y la trama cultural de la que participa. Nos referimos, en especial, a la posibilidad de registrar los modos en que las instituciones del sistema educativo y las editoriales reconocen relaciones con una sociedad permeada por los medios de comunicación social y también con las tecnologías de la información y la comunicación. La consideración de las propuestas de enseñanza en libros de texto y medios, así como las referencias citadas al contexto tiene también como expectativa profundizar el conocimiento de los modos en que actores y obras dan cuenta de la diversidad cultural de los participantes de los actos educativos.

En la convocatoria, los temas presentados como "Ejes" contribuyeron para la organización inicial de los grupos de trabajo en paneles y comisiones, posteriormente ajustados y adecuados a las ponencias y sus recortes temáticos:

1. Manualística escolar: problemas teórico-epistemológicos en el estudio de los textos escolares
2. Políticas educativas, proyectos editoriales y prácticas pedagógicas
3. Disciplinas escolarizadas y géneros textuales.
4. Políticas lingüísticas y contextos: desafíos actuales y propuestas situadas
5. Minorías, conflictos, dictaduras. La recepción de algunos tópicos jerarquizados por los investigadores de la Historia reciente de la educación en los textos escolares<sup>1</sup>.
6. Libros de texto y medios de enseñanza en los entornos comunicativos actuales<sup>2</sup>.

## **2.1. Manualística escolar: problemas teórico-epistemológicos en el estudio de los textos escolares**

En primer lugar, cabe destacar las perspectivas de análisis enunciadas como marco por parte de los miembros de IARTEM, tanto por su relevancia como por su concreción en las conferencias que jerarquizan como representativas de la institución: Educación, Psicología, Estudios culturales, Lingüística, Ciencias Políticas, Filosofía, entre otras (IARTEM 2011 y otras).

Es importante –a través de la lectura transversal– identificar los enfoques y las estrategias metodológicas explicitadas para el abordaje de LT y medios, teniendo en

---

<sup>1</sup> Título original: Textos escolares e Historia reciente. Las minorías étnicas en los textos escolares: presencias/ausencias? Los "problemas candentes" de la historia del presente en los manuales.

<sup>2</sup> Título anterior: Medios de comunicación social (MCS) y Tecnologías de la Comunicación y de la Información (TIC). Dinámicas de lecturabilidad en textos impresos y en textos digitales. Imágenes y textos escolares.

cuenta los estudios documentales, su diferenciación según las modalidades de sus textos y la índole de las lecturas que propician los diferentes soportes, etc. (Nassem, 2011; Karayianni, 2011). Asimismo, las preocupaciones por la conceptualización de la escuela desde perspectivas críticas y las precisiones en cuanto a su abordaje a través de las prácticas y los discursos de los actores, constituye otro de los aspectos enriquecedores de la mirada teórica al campo. Cobra relevancia el análisis del discurso como camino de descubrimiento de las voces hegemónicas, desplazadas y silenciadas. (Moore, 2011; Oxfelt, 2011; Maraova, 2011).

La mirada didáctica iluminada por el enfoque comprometido con la transformación social aporta elementos centrales para la co-construcción de la investigación con los actores sociales de la escuela, en el empeño de develar la cultura local como fuente de conocimiento escolar (da Silva, Braga 2011).

En Argentina, la tarea de reunir lo disperso y contribuir a entablar relaciones entre actores del campo que trabajan paralelamente tiene como ejes las líneas de investigación más consolidadas y las emergentes, así como la conceptualización de categorías centrales para el avance de la investigación, como Manualística e Historia reciente ( Kaufmann 2003, 20). La aproximación epistemológica da cabida a los aportes de IARTEM, con una identidad consolidada en múltiples sentidos: los valores que sostiene como pilares de la investigación, la riqueza de los aportes disciplinares que convergen en las producciones a las que tenemos acceso en su sitio –abierto a todos–, y su poder de convocatoria a los intercambios mundiales en el campo. Libros de texto y medios educativos en distintos soportes son ejes estructurantes del despliegue de conocimientos producidos y de posicionamientos ideológicos, controversias y argumentos que los sustentan: *"presencias, ausencias, encuentros y desencuentros"*.

El tema constituyó también una invitación a compartir otros aportes de investigadores de la región y, por su relevancia para el fortalecimiento del campo, pudimos constatar su presencia entramada con distintos temas en valiosas exposiciones y comunicaciones.

En esta oportunidad el acto central de las conferencias inaugurales aportó la riqueza de relatos y valoraciones de dos protagonistas de IARTEM, identificados con su trayectoria de 25 años de vida y empeñados en construir espacios culturales que vinculen distintas tradiciones de investigación y abran caminos a otras que son incipientes.

El relato de Jesús Rodríguez Rodríguez aportó claves de interpretación de las distintas etapas de la vida institucional de IARTEM. Sostuvo la presencia plural de libros de texto y medios educativos como objetos de investigación y dio cuenta de la diversidad de enfoques, intervenciones en el campo e interpretaciones que hemos generado. La evocación de los momentos iniciales, en los que la proximidad del

Instituto Georg Eckert contribuía a iluminar las rutas a seguir, nos habla de la vocación originaria de la institución. Las inquietudes en torno a los materiales, los enfoques innovadores, los movimientos de renovación y sus compromisos con la investigación que pone en diálogo las culturas locales, nacionales e internacionales fueron temas que obraron como hilos conductores para justificar las iniciativas de abrir y continuar el diálogo con América Latina y visibilizar el trabajo de los investigadores.

Tania Braga recordó hitos de IARTEM que fueron decisivos para que la región ingresara, que tuvieron su primera sede en Brasil y continuaron en Colombia. Su posicionamiento fue crítico: hay que poner en discusión las "culturas de pesquisa". Dio cuenta de líneas consolidadas, como la histórica, de otras que se abren camino, como la etnográfica y destacó que en nuestras trayectorias se evidencian procesos diferenciados de producción de conocimiento. Destacó los valores que justifican la investigación de temas emergentes y, entre otras valiosas reflexiones, la necesidad de que los conocimientos producidos en la investigación sean transferidos al mundo editorial.

## **2.2. Políticas educativas, proyectos editoriales y prácticas pedagógicas**

La relación entre los libros de texto y sus interlocutores, así como las tensiones que generan las políticas públicas encaminadas a proveer a las escuelas de libros de texto garantizados en su validez y vigencia conforman un camino sostenido de producciones centrales a lo largo del período estudiado (IARTEM, 2007, 2009, 2011, 2012, 2013, 2016).

Cabe considerar la especial relevancia que cobran los relatos y posicionamientos acerca de las políticas de Estado de evaluación y sus prácticas. Las tensiones entre lo público y el mercado muestran rasgos que pueden sorprender, aun a lectores avezados. Asimismo, la profundización acerca del papel de la investigación, los universitarios como líderes de la investigación evaluativa de libros de texto y las tendencias inerciales a soslayar el papel de los docentes cobra peculiares matices que fueron retomados en la comunicación de aportes. Las propuestas alternativas muestran otras facetas del protagonismo posible de maestros y alumnos en la valorización de la propia historia como camino de descubrimiento y también de articulación de fuentes y soportes de conocimiento.

Este eje propuesto se nutre de los aportes de otros investigadores que abordaron las tendencias al establecimiento de parámetros curriculares y su incidencia en las poblaciones vulnerables (Urbinatti Carrhete, 2012; Kapfidge, 2013) que tienen notorias continuidades con asuntos abordados por investigadores latinoamericanos.

A partir de estas reflexiones, justificamos la relevancia de vincular políticas públicas y políticas editoriales, por su alta incidencia en las funciones de la escuela, en el acceso al conocimiento y en la educación ciudadana. Los agentes de estas políticas en tensión son objeto de indagaciones que promueven la visibilidad de los actores de las escuelas y sus contextos.

### **2.3. Disciplinas escolarizadas y géneros textuales**

Este eje temático tiene como característica la variedad y cantidad de disciplinas en que se diversifica, lo que dificulta elaborar una introducción que los reúna. Sin embargo, persistimos en su presentación integrada, en virtud de las contribuciones que los sucesivos encuentros de IARTEM registran y de los aportes confluyentes en esta oportunidad.

Citamos como ejemplos: las miradas críticas a los libros de texto en distintas disciplinas, como las artes (Chaves & Braga Garcia, 2012) y la Historia (Ferrarini Gevaerd, 2012), así como al descuido de los lectores empíricos (Chaves & Braga García, 2012; Romais Leonardi & Santiago Bufren, 2012) constituyen casos de interés para un conocimiento más vasto.

Un recorrido más abarcador de los libros desde el punto de vista disciplinar también registra déficits recurrentes en la validez y vigencia académica, así como ausencia de equipos interdisciplinarios, cuyos efectos, entre otros, son la perduración de los discursos y las propuestas uniformes (Rodríguez Rodríguez, 2016).

Los géneros textuales como claves de la comprensión y la formación de competencias para la producción y comunicación de conocimientos, así como el posicionamiento acerca del formato de presentación como conjunto semiótico de significados potenciales que inciden en la formación en aspectos específicos y globales (Selander, 2007) sugieren vinculaciones importantes con investigaciones locales.

En Argentina, el estado del arte registra intereses de investigación disciplinar de libros de texto que vinculan las perspectivas didácticas, comunicacional y tecnológico-educativa. Asimismo, la diversificación de disciplinas y de tópicos de interés disciplinares o transversales aparece como una de las dimensiones del progreso en el campo (Kaufmann, 2015).

Ensayaremos algunas distinciones por niveles y esbozaremos ciertos rasgos que tienen en común. Una primera agrupación corresponde a la Educación Primaria y Secundaria. Las denominaciones pueden variar, pero coinciden en su referencia a la educación básica y a su continuidad que habilita, entre otros aspectos formativos, para el acceso al nivel superior y puede presentar variedad de modalidades. En este tramo



de la educación, las valoraciones de manuales y materiales tienen variedad de matices, pero comparten la referencia a los manuales como hito histórico.

(...) es necesario situar el problema del libro de texto en el contexto discursivo del currículum en la Modernidad. Porque ese es el contexto que le da sentido y coherencia: un proyecto cultural pretendidamente totalizador, que explique el mundo, lo signifique e instituya de razón ilustrada. Una enciclopedia. En ese contexto discursivo el Libro de Texto es el artefacto que da forma material a un modo de proceder pedagógico para la reproducción cultural. El currículum se hace texto y en su materialización coloniza la vida en el aula. Obviamente, en el complejo campo de la teorización curricular, esta es una mirada restrictiva sobre el significado del currículum: texto para la reproducción; olvida aquí el proceso, la experiencia, el acontecimiento, la diferencia, la subjetividad. Sin embargo, para nuestro análisis, es únicamente en esta mirada restrictiva donde el libro de texto didáctico ocupa su lugar prominente (Martínez Bonafé & Rodríguez Rodríguez, 2010, pp. 1-2).

En particular, profundizar y compartir el conocimiento de las características de los libros de texto y de los medios de enseñanza que circulan y se producen en el nivel superior, tanto universitario como no universitario, implica renovar perspectivas trabajadas en otras Conferencias en el acercamiento a un ámbito que comparte problemáticas, pero a la vez invita al análisis y reflexión en torno a lo propio, particular. Cuando se trata de estos textos la dimensión curricular adopta un matiz singular, ya que se inserta en una práctica institucional inspirada en la autonomía académica y la libertad de cátedra, predominante en las universidades. Interrogar los textos seleccionados por los docentes para la enseñanza en el nivel superior, cobra un alcance renovado y propone el debate.

Las concepciones implícitas que libros, medios y actores construyen en la acción forman parte de la trama del discurso especializado que se expresa en el ámbito de la educación superior, así como en el científico y profesional. Su análisis pone a la vista características propias de la escritura académica y comprende diversos géneros, a veces prototípicos y otras no, producidos por docentes, investigadores y estudiantes.

La participación de investigadores en ese eje abarca una diversidad de disciplinas, desde las Ciencias Básicas hasta las artes, así como otros temas que la historia curricular nos permite avizorar como confluentes, ya sea en áreas o en contenidos transversales o basados en otros criterios que justifiquen sus relaciones (Ciencias Sociales, Educación para la Salud y Ciudadanía, Educación Ambiental).

Los enfoques y las producciones dan cuenta de investigaciones realizadas por grupos consolidados que llevan a la práctica programas de investigación, así como de otras investigaciones en curso, en temas que se abren camino y que suscitan interés.

Desde el punto de vista de los enfoques teóricos, las investigaciones situadas en la Educación Básica han coincidido en plantearse los interrogantes más genuinos que han inspirado la didáctica, con miras a adaptaciones del saber sabio que hagan posible el acceso a él por los aprendices:

- qué se entiende por contextualización y cómo es concebida en las propuestas de manuales y medios;
- cuál es el alcance y los enfoques de historia de las ciencias que se enseñan y su aporte al conocimiento disciplinar;
- cuáles son las teorías pedagógicas, explícitas e implícitas, que se identifican en el entramado de los contenidos.

Las respuestas a estos grandes interrogantes se complementan con otras, en las que la mirada diacrónica enfoca las ciencias enseñadas o bien los enfoques más globales del curriculum y de la pedagogía.

Otro grupo de obras participa de estas inquietudes y las vincula con las políticas de Estado: las normas curriculares, las políticas de acceso al libro de texto y a los materiales curriculares, los programas de evaluación que cautelan la validez y las cualidades pedagógicas de los textos que se distribuyen. Este asunto se despliega en aportes referidos a uno de los programas de relevancia mundial, el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) de Brasil. Este aporte de la Conferencia, consistente en la evaluación de los procesos, resultados y efectos de la evaluación en la producción editorial, renueva las perspectivas desde las que se han abordado en el campo de la Manualística las tensiones entre homogeneidad y diversidad, tradición e innovación, entre otros problemas relevantes.

Otro foco de interés ha sido el de la interacción entre sujetos educativos (estudiantes y docentes) y libros de texto, en el ámbito escolar. La variedad de situaciones es reveladora de los contrastes entre las propuestas editoriales y la singularidad de los contextos de enseñanza.

Asimismo, los estudios en profundidad de esos espacios permiten identificar recurrencias en las producciones de los estudiantes como usuarios de los libros de texto (marcas, producciones en proceso, temas y comentarios desarrollados para la acreditación), y también de los docentes como guías (apuntes, esquemas, correcciones, entre otras intervenciones). En esa variedad de intercambios constatados es posible construir - a partir de su puesta en relación - escenarios de enseñanza que testimonian, con sus estilos, concepciones de la Historia y del valor de su enseñanza en el tiempo. Esos escenarios, develados por las huellas, constituyen hitos de la historia de la enseñanza.

En los espacios más acotados al presente, la investigación de las relaciones entre docentes, alumnos y materiales curriculares permite profundizar el conocimiento

de la profesionalidad docente en actos como el de elegir textos y justificar su decisión, así como emplearlos en la enseñanza. Estos actos suelen ser oportunidades de reflexión sobre la profesionalidad docente y sobre los apoyos que necesita para su desempeño.

Este importante asunto contrasta con problemas abordados en la formación docente: el conocimiento sistemático de la Manualística como área de vacancia y la productividad de su abordaje y del conocimiento contextualizado de las relaciones entre docentes, alumnos y textos. Estos importantes asuntos cuentan también con miradas históricas a la formación para el oficio de enseñar ofrecidas por los manuales pedagógicos.

En síntesis, la confluencia de investigaciones en este sector de problemas profundiza el conocimiento de la cultura escolar y editorial, así como jerarquiza la importancia de un asunto largamente postergado en las investigaciones: el manual y los materiales curriculares y sus relaciones con los alumnos y los docentes como lectores y productores de textos.

El nivel superior, en este caso, la formación universitaria y su relación con los textos, nos sitúa en dos etapas decisivas: la iniciación a los estudios universitarios y las producciones culminatorias, en este caso, las tesis doctorales. Las producciones aportan hallazgos en torno a problemas de difícil abordaje: el acceso al discurso especializado (académico y profesional); la reflexión metalingüística sobre las producciones académicas de los estudiantes; dimensiones de la relación cooperativa entre director y tesista en el proceso de elaboración y sustentación de una tesis. Estas reflexiones fundadas en trabajo empírico sistemático constituyen aportes encaminados a la reflexión y a la mejora de los desempeños, cuya incidencia tiene como referencia los proyectos de vida de los estudiantes y las políticas públicas de educación superior.

## **2.4. Políticas lingüísticas y contextos: desafíos actuales y propuestas situadas**

Dentro del campo del lenguaje, las *lenguas* en tanto lenguas maternas, de escolarización, segundas, de la primera socialización, dominantes, minorizadas, oficiales, extranjeras, originarias, clásicas, de herencia o de inmigración, de señas... ocupan un lugar de privilegio. Nuestra mirada sobre estos objetos de conocimiento y de circulación social va más allá de una visión formal, normativa e instrumental: las lenguas son las posibilitadoras de la interpretación y la toma de palabra en los variados escenarios de la interculturalidad y la construcción de la vida social.

En un área amplia, vinculada con las problemáticas del lenguaje y de las lenguas, las contribuciones que pudimos relevar en la consulta de varias actas de Conferencias Regionales e Internacionales de IARTEM (principalmente, Curitiba, 2012; Ostrava, 2013; Pereira, 2016; Berlin, 2015) conciernen mayoritariamente a los libros de texto

como posibilitadores de la alfabetización y del desarrollo de competencias lingüístico-discursivas específicas (leer, escribir...), en los diversos niveles de enseñanza, aunque con un énfasis notable en el nivel secundario.

En el ámbito de las lenguas extranjeras, los trabajos sobre los manuales para la enseñanza aprendizaje del Inglés, en tanto herramientas para el desarrollo de competencias lingüístico-discursivas e interculturales son predominantes. Entendemos que asumir la problemática de la interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas (en cualquier categoría que ellas se reagrupen pero principalmente, haciendo hincapié en las lenguas extranjeras) es un avance importante en el rol que pueden/deben jugar las lenguas en la formación de los aprendientes.

En la Conferencia de Buenos Aires encontramos aportes coincidentes con este enfoque. Por una parte, encontramos continuidades, expresadas en el reconocimiento y valoración crítica de las trayectorias históricas de sus enfoques. Por otra parte, la perspectiva intercultural se constituye en un foco de problematización que se despliega en tópicos pedagógicos con miras a cuestionar posiciones hegemónicas, que deben considerarse como apelaciones a la producción de materiales curriculares y como críticas a las que dominan el mercado:

- el hablante nativo como modelo orientador;
- el silenciamiento de referencias a la diversidad cultural;
- los procesos de articulación y negociación cultural intrínsecos al aprendizaje de lenguas extranjeras;
- las dimensiones políticas y de mercado que cobran relieve en interacción con las tendencias a normatizar el curriculum, a legitimar los programas de evaluación de libros didácticos y, también, a la expansión transnacional de la producción y distribución de libros de texto, como parte de los procesos de globalización.

## **2.5. Minorías, conflictos, dictaduras. La recepción de algunos tópicos jerarquizados por los investigadores de la Historia reciente de la educación en los textos escolares**

Los “problemas candentes” de la historia del presente y, con frecuencia, el rastreo de sus antecedentes en la larga duración identifica la producción de investigaciones de IARTEM. A título ilustrativo, algunos de los títulos de las conferencias: “Peace, Democratization and Reconciliation in Textbooks and Educational Media” (2007); “Local, National and Transnational identities in Textbooks and Educational Media (2009); “Representations of Otherness” (2011); “Desafíos para a superação das

desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas" (2012); "Representation of minorities in textbooks" (2016).

Entre las preocupaciones centrales expresadas en aquellos encuentros es oportuno evocar en esta oportunidad:

- Los nuevos patrones de comunicación que necesita la educación ciudadana en una era que atraviesa las fronteras de los estados (Selander, 2007);
- La deconstrucción de los constructos de la guerra (Naseem & Oxfelt, 2011) y los interrogantes acerca de la contribución que el curriculum y los libros de texto pueden efectuar;
- Las minorías en los libros de texto. El discurso educativo como parte del aparato ideológico del estado (Ayaz, 2016).

Estos problemas candentes han sido abordados como objeto de estudio y también, en forma transversal, atravesaron el estudio de otros temas focalizados en los contenidos curriculares, las propuestas didácticas, los textos digitales y sus lenguajes y soportes en la era de la Información, entre otros.

En síntesis: la línea ideológica es una de las más consolidadas en la investigación de libros de texto y medios educativos pero la realidad continúa siendo preocupante (Rodríguez Rodríguez, 2016).

El sentido y la orientación de los temas compartidos en esta Conferencia Regional (las diversidades individuales y colectivas, las minorías, los conflictos en la larga duración que perviven y los que nos preocupan de la Historia reciente) comparten los intereses fundacionales de la investigación de IARTEM, a la vez que proponen reunir en un diálogo productivo las iniciativas del colectivo regional, con miras a su difusión y a la profundización de su conocimiento. El horizonte de trabajo recrea los intereses emancipatorios en la complejidad del curriculum, con énfasis en los libros de texto y los materiales.

Los investigadores que respondieron a la invitación han dado cuenta de un amplio espectro de problemas que representan temas sensibles de la investigación social. Es necesario enunciar los tópicos que constituyen este capítulo:

- La diversidad individual y colectiva, que señala la relevancia de su reconocimiento y también de sus derechos, como sujetos educativos, de participar del conocimiento del mundo.
- Las minorías que dan testimonio de los orígenes del poblamiento americano. Los investigadores comunican algunos registros de innovación en los enfoques, pero advierten que los temas curriculares referidos a los pueblos indígenas y su consideración como sujetos educativos aún no están representados en una posición de paridad que recoja la crítica a los enfoques hegemónicos.

- La mirada a los movimientos migratorios por parte de los países de destino, aún no han encontrado en los libros de texto una valoración de sus culturas y de su voluntad de integración.

Otro conjunto de aportes reúne aproximaciones a los relatos de la historia reciente, que remiten con frecuencia a la larga duración. A pesar de las diferencias entre los tópicos abordados, tienen en común haberse focalizado en conflictos sociales que desencadenaron tragedias. En estos aportes hallamos el registro crítico de conflictos en la trama constituyente de la vida de nuestras sociedades y en las interpretaciones de sus investigadores. Encontramos, en particular, la profundización del conocimiento de las transposiciones que los libros de texto y los docentes del sistema educativo han hecho de aquellas interpretaciones conflictivas y de sus consecuencias en los planos académicos, sociales y políticos. Estos aportes nos aproximan, en carácter de lectores, al reconocimiento de las consecuencias de las visiones congeladas de aquellos hechos y procesos y de los distintos ropajes que los revistieron y que persisten. Nuevamente, nos encontramos ante oportunidades de identificar posturas crítico – emancipatorias que iluminan el pensamiento para reconocer la pervivencia de otras posturas que, concretadas en acciones y producciones, obstruyen la visibilización de los conflictos y de las injusticias sociales. También, en un lento devenir, hay hallazgos en la producción manualística y en las propuestas de otros medios educativos de incipientes caminos de revisión de las formas estereotipadas de transmisión educativa. Estos avances, acompañados por otras innovaciones identificadas, como las de la enseñanza de las estrategias de comunicación, argumentación y participación para la educación ciudadana, confluyen en sus aportes en la línea de las reivindicaciones sociales y de la construcción de verdad histórica.

## **2.6 Libros de texto y medios de enseñanza en los entornos comunicativos actuales**

En la convocatoria a la Conferencia Regional intentamos brindar una breve panorámica de la producción de IARTEM documentada en los eventos celebrados. Comentamos entonces que la lectura de libros, actas y memorias da cuenta de las vocaciones de los investigadores encaminadas a las innovaciones y de la productividad de sus propuestas. Asimismo, las conferencias testimonian el reconocimiento de las tensiones entre las culturas convivientes de la era de Gutenberg y la de las TIC, tanto en lo documentado en libros de texto y medios de enseñanza como en las formas de interacción de los docentes y los alumnos con ellos. Encontramos, también, frecuentes aportes de investigaciones de campo que reflejan una sorprendente variedad de espacios culturales.

En referencia a la Argentina, comentamos que un balance de los aportes académicos en este territorio supone un esfuerzo que desborda los límites de la investigación de libros de texto y medios educativos para abarcar todo el campo de la Tecnología Educativa y sus proyecciones en los territorios de la educación formal, no formal y de sus soportes y lenguajes. Estimamos que esta convocatoria era una buena oportunidad de generar un encuentro con representantes de diversos perfiles pedagógicos y académicos cuyos intereses convergen en este campo, pero que frecuentan distintos espacios institucionales de intercambio y difusión de sus investigaciones.

Los investigadores que participaron de la Conferencia Regional 2018 han aportado resultados de su trabajo que comparten las inquietudes enunciadas más arriba y también, notas distintivas de los intereses de los colectivos que integran. Son notables las coincidencias de aportes encaminados al reconocimiento y la construcción de identidad de los materiales didácticos digitales (MDD) en una pluralidad de enfoques situados. A título de ejemplos, anticipamos los trabajos abocados a las conceptualizaciones de libros, objetos, materiales, ambientes. Sus preocupaciones se justifican en una variedad de razones:

- la incidencia del rigor conceptual acerca de los libros en sus diversos soportes y formatos en la regulación de políticas editoriales;
- la importancia de reconocer la especificidad de las TIC en las normativas curriculares;
- la necesidad de conocer los ambientes que identifican la cultura de la conectividad, puesto que complejizan las relaciones con el conocimiento en las diversas dimensiones de su concepción, producción, circulación y apropiación;
- el reconocimiento de los valores de la participación y la cooperación en los intercambios educativos mediados por TIC para generar innovaciones en la comunicación que los potencien y también para fortalecer el potencial educativo en el conocimiento y el compromiso ciudadano.

Los trabajos de este tema están atravesados de compromiso en la lectura crítica, ya que proponen cuestiones como la validez del conocimiento, la homogeneización cultural, las tensiones entre veracidad y verosimilitud que cobran nuevas formas de representación en los nuevos lenguajes; las superposiciones entre la función referencial y apelativa en los diversos textos, la representatividad de las producciones contextualizadas en la vastedad del currículum, y otros asuntos de singular complejidad.

Finalmente, encontramos importantes expresiones de creatividad en la producción de propuestas pedagógicas que acuden con reflexión informada y pertinencia pedagógica a la inmensidad de los repositorios de información y a los

intercambios disciplinares. Asimismo, se apropian y explotan con propiedad la multiplicidad de lenguajes de las TIC y los entornos que alojan los proyectos.

Estos ensayos y otros a los que nos hemos referido se sustentan metodológicamente en estudios documentales y estudios casuísticos en las instituciones, lo que fortalece la identidad de la producción en el campo y supera huellas de homogeneización cultural de su historial.

## **PALABRAS FINALES**

---

Al escribir esta presentación, buscamos establecer vínculos entre las historias de otras conferencias celebradas por IARTEM en diferentes países. Tratamos de destacar cómo los temas que preocupan e interesan a los investigadores en este campo científico circulan en publicaciones anteriores, registrando parte de la trayectoria de la asociación, pero también la producción académica sobre libros de texto escolares y otros medios educativos.

En los aspectos referidos específicamente a esta Conferencia, buscamos señalar, de manera sintética, los aportes que fueron aportados en particular por investigadores de América Latina, una región del continente americano que tiene una larga tradición de estudio del tema. En el diálogo entre países de la región, pero también en el intercambio con Iberoamérica, incluimos una importante producción de conocimientos que constituye nuestro aporte al campo.

Para finalizar, invitamos a la lectura de esta obra, que por su enfoque y contenidos consideramos que refleja la continuidad de los intereses de investigación que marca la impronta de IARTEM y que constituye un tercer hito de encuentro, con miras a la construcción de identidad latinoamericana en el campo de estudio de libros de texto y medios de enseñanza.

## **REFERENCIAS**

---

Álvarez Seoane, C. D., & Rodríguez Rodríguez, J. (2012). Aproximación ao estudo dos materiais didáticos producidos nos contextos educativos municipais. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Alvarez Seoane, C. D., & Rodríguez Rodríguez, J. (2014). Characteristics and properties of the didactic materials developed by local Governments. *Orbis Scholae*, 8(2), 23-41. IARTEM. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)



Alzate Piedrahita, M. V., Gómez Mendoza, M., & Romero Loaiza, F. (1998). *Textos escolares y representaciones sociales de la familia*. 1. Definiciones, dimensiones y campos de investigación. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Alzate Piedrahita, M. V., Gómez Mendoza, M., & Romero Loaiza, F. (1999a). *Textos escolares y representaciones sociales de la familia*. 2. Las representaciones sociales: definiciones y aspectos metodológicos. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Alzate Piedrahita, M. V., Gómez Mendoza, M., & Romero Loaiza, F. (1999b). *Textos escolares y representaciones sociales de la familia*. 3. Representaciones de la familia en los textos de ciencias sociales de la educación básica primaria. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Alzate Piedrahita, M. V., Gómez Mendoza, M., & Arbeláez, M. C. (2011). *Enseñar en la universidad. Saberes, prácticas y textualidad*. Pereira: ECOE; Universidad Tecnológica de Pereira.

Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.

Area Moreira, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.

Arshad-Ayaz, A. (2012). Development of social media literacy for global citizenship education in teacher education programs. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Buffren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Artieda, T. (2006). Lecturas escolares de los indígenas en dictadura y en democracia. En Kaufmann, C. (dir.). *Dictadura y educación*. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ayaz Nasseem, M. (2007). Texts of war/Text of Peace: Dismantling violence and Constructing Peace in Textbooks and Educational Media. Ninth International Conference on Textbooks and Educational Media. *Peace, Democratization and Educational Media*. Edited by Mike Horsley and Jim McCall. September 2007. Tonsber Norway. IARTEM. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Bertoni, Al. (dir.) et al. (1986). *Criterios de evaluación de textos escolares*. Especialistas: Alvarez, M. I., Cullen, C., Clementi, H., Rodríguez, M. E., Vicente, T. Dirección de Investigación Educativa. Secretaría de Educación. Municipalidad de Buenos Aires. Proyecto 6. Primera y segunda parte.

Borre Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona: Pomares.

Braga Garcia, T. M. F. (2009). Textbook production from a local, national and international point of view. 10<sup>th</sup> International Conference on Textbooks and Educational Media. *Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media*. Edited by Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley and Susanne Knudsen. September 2009. Santiago de Compostela. Spain. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Braga Garcia, T. M. F. (2016). El PNLD de Brasil: procesos de homogeneización y los desafíos para contemplar la diversidad y la cultura local. En IARTEM. Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales. *Memorias de la Conferencia Regional para América Latina de la International Association for Research on Textbooks and Educational Media*. NPPD Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas. Universidad Federal de Paraná (UFPR) Brasil Colombia, septiembre 7, 8 y 9 de 2016. Recuperado de [www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016](http://www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016)

Carbone, G. M. (dir.), Coduras, L., Martinelli, S., Rodríguez, L. M., & Watson, M. T. (2001). *El libro de texto en la escuela*. Fase II. Textos y lecturas. Buenos Aires; Madrid: Universidad Nacional de Luján; Miño y Dávila.

Carbone, G. M. (2003). *Libros escolares*. Una introducción a su análisis y evaluación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. <http://hear.unr.edu.ar>

Carbone, G. M. (2006). Manuales de educación primaria: entre la clausura y la búsqueda de intersticios. En Kaufmann, C. (dir.). *Dictadura y educación*. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Buenos Aires: Miño y Dávila. <http://hear.unr.edu.ar>. Edición digital: Kaufmann, Carolina (dir.). (2018). *Dictadura y Educación*. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Salamanca: Fahren House. (Colección Studio, n. 10). <https://dialnet.unirioja.es>

Carbone, G. M. (2012). Manuales de educación primaria en Argentina (1984-1993). 1 - De las políticas soñadas a los proyectos inconclusos. 2 - 1984-1993. Una miscelánea de propuestas editoriales en un territorio curricular atomizado. En Kaufmann, C. (coord.). *Textos escolares, dictaduras y después*. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia. Buenos Aires: Prometeo.

Carbone, G. M. (2016). Libros de texto en la era de la información. Una interpretación de su reconocimiento y de sus apropiaciones. Conferencia Regional para América Latina. IARTEM. Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales. Colombia, 7, 8 y 9 de setiembre de 2016. Universidad Tecnológica de Pereira. Núcleo de Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná (NPPD/UFPR). [www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016](http://www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016)

Castiello, C. (2009). Libros de texto y materiales alternativos: la experiencia del grupo Eleuterio Quintanilla. 10<sup>th</sup> International Conference on Textbooks and Educational Media. *Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media*. Edited by Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley and Susanne Knudsen. September 2009. Santiago de Compostela. Spain. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Chaves, E. A., & Braga Garcia, T. M. F. (2012). Critérios de escolha dos livros didáticos de História: o ponto de vista dos jovens. *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas

da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris: Hachette.

Choppin, A. (2016). El libro de texto escolar. Una falsa evidencia histórica. Conferencia Regional para América Latina. IARTEM. *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales*. Colombia, 7, 8 y 9 de setiembre de 2016. Universidad Tecnológica de Pereira. Núcleo de Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná (NPPD/UFPR). [www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016](http://www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016)

Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada*. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto. Buenos Aires: Stella; La Crujía.

Da Silva, A. C., & Braga Garcia, T. M. F. (2012). Recriando Histórias: a produção de materiais didáticos a partir da cultura local. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Davis, S. (2013). Digital pre-texts and the creation of 'open' learning resources. *Textbooks and Educational Media in a Digital Age*. The Thirteenth International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. 18-20 September 2013. Ostrava – Czech Republic. The International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM). Edited by: Zuzana Sikorova, Mike Horsley, Tânia Braga Garcia, Jesús Rodríguez Rodríguez. English and publishing editing: Joanne Hughson. Published May 2015. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

De Amézola, G. (2006). Cambiar la Historia. Manuales escolares, curriculum y enseñanza de la historia reciente desde la "transformación educativa". En Kaufmann, C. (dir). *Dictadura y Educación*. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. UNER: Miño y Dávila. <http://hear.unr.edu.ar>. Edición digital: Kaufmann, C. (dir.). (2018). *Dictadura y Educación*. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Salamanca: Fahren House. (Colección Studio, n.10). <https://dialnet.unirioja.es>

De Amézola, G., Dicroce, C. & Garriga, M. C. (2012). La última dictadura militar argentina en los manuales de Educación General Básica. En Kaufmann, C. (coord.). *Textos escolares, dictaduras y después*. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia. Buenos Aires: Prometeo.

De Campos Hargemeyer, R. (2012). Formação docente e cultura das mídias. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

De Souza, E. L., & Días García, N. M. (2013). The influence of local culture on the choice and use of science textbooks by elementary school teachers. *Textbooks and Educational Media in a Digital Age*. The Thirteenth International Conference for Research on Textbooks and Educational Media. 18-20 September 2013. Ostrava – Czech Republic. The International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM). Edited by: Zuzana Sikorova, Mike Horsley, Tânia Braga Garcia, Jesús Rodríguez Rodríguez. English and publishing editing: Joanne Hughson. Published on May 2015. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y Curriculum*. México: Nuevomar.

Escolano Benito, A. (1997). Introducción. Cap. 1: Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares. Cap. 15: Libros escolares para programas cíclicos. Epitomes, compendios y tratados. Las primeras enciclopedias. En Escolano Benito, A. (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Del Antiguo Régimen a la Segunda República. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Escolano Benito, A. (1998). Introducción. Cap. 1: La segunda generación de manuales escolares. Cap. 5: Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes. Cap. 10: Las unidades didácticas y otras modalidades de textos globalizados. Cap. 11: Del imperio a la disolución de la enciclopedia. Los libros por áreas y materias. Cap. 12: Libros de trabajo y cuadernos de ejercicios. En *Historia Ilustrada del libro escolar en España*. De la posguerra a la reforma educativa. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Escolano Benito, A. (2000). Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional. Universidad de Valladolid. En Tiana Ferrer, A. (dir.). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Serie Proyecto MANES.

Ferrari Gevaerd, R. T. (2012). Conceito substantivo escravidão em MD do ensino fundamental. Um estudo comparativo. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Fernández Reiris, G. (2005). *La importancia de ser llamado libro de texto*. Hegemonía y control del currículum en el aula. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet en la escuela moderna*. México: Siglo XXI.

García Vera, A. B. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1995). Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. En Minguez, J. C., & Beas, M. *Libros de texto y construcción de materiales escolares*. Granada: Proyecto Sur.

Gimeno Sacristán, J. (2009). Grandeza y miseria del libro de texto. 10 th International Conference on Textbooks and Educational Media. *Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media*. Edited by Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley and Susanne Knudsen. September 2009. Santiago de Compostela. Spain. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Gissel, S. T. (2013). Using learning materials for design-based interventions. *Textbooks and Educational Media in a Digital Age*. The Thirteenth International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. 18-20 September 2013. Ostrava – Czech Republic. The International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM). Edited by: Zuzana Sikorova, Mike Horsley, Tânia Braga Garcia, Jesús Rodríguez Rodríguez. English and publishing editing: Joanne Hughson. Published May 2015. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Gómez Mendoza, M. (2016). "Information Literacy": some issues on the building of an information and documentation curriculum. Conferencia Regional para América Latina. IARTEM. *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales*. Colombia, 7, 8 y 9 de setiembre de 2016. Universidad Tecnológica de Pereira. Núcleo de Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná (NPPD/UFPR). [www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016](http://www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016)

Gómez Mendoza, M., Alzate Piedrahita, M. V., & Gallego Cortez, G. N. (2009). *Saber y evaluación de libros de texto escolar*. Una herramienta de reflexión y acción. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Horsley, M. (2014). The development of standards for the use and development of classroom teaching and learning materials. *Orbis Scholae*, 8(2), 83-90. [www.orbisscholae.cz](http://www.orbisscholae.cz)

Kapfidge, G. (2013). Textbook evaluation: A content analysis of selected Social Studies textbooks at stage four level in Zimbabwean primary schools. *Textbooks and Educational Media in a Digital Age*. The Thirteenth International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. 18-20 September 2013. Ostrava – Czech Republic. The International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM). Edited by: Zuzana Sikorova, Mike Horsley, Tânia Braga Garcia, Jesús Rodríguez Rodríguez. English and publishing editing: Joanne Hughson. Published May 2015. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Karayianni, E. (2011). The place of Europe in English history textbooks. The eleventh International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. *Representation of the otherness*. September 2011. Kaunas, Lithuania. English and publishing editing: Vikki Walters. Central Queensland University. Edited by: Natalija Mazeikiene, Mike Horsley and Susanne V. Knudsen. IARTEM. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Kaufmann, C. (2003). Producciones sobre textos escolares argentinos: hitos, tendencias y posibilidades. *AAVV Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, SAHE*, Prometeo, 4, 37-60.

Kaufmann, C. (dir.). (2006). *Dictadura y Educación*. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. UNER. Miño y Dávila. Edición digital: Kaufmann, C. (dir.). (2018). *Dictadura y Educación*. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Salamanca: Fahren House. (Colección Studio, n.10). <https://dialnet.unirioja.es>

Kaufmann, C. (coord.). (2012). *Textos escolares, dictaduras y después*. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia. Buenos Aires: Prometeo.

Kaufmann, C. (2012). La dictadura en los textos de civismo argentinos. En Kaufmann, C. (coord.). *Textos escolares, dictaduras y después*. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia. Buenos Aires: Prometeo.

Kaufmann, C., & Doval, D. (1997). *Una pedagogía de la Renuncia*. El Perennialismo en la Argentina (1976-1983). Paraná. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Cuadernos.

Kaufmann, C., & Doval, D. (1999). *Paternalismos pedagógicos*. Rosario: Laborde.

Kaufmann, C., & Doval, D. (2006). La enseñanza encubierta de la religión: la "Formación moral y Cívica". En Kaufmann, C. (dir.). *Dictadura y Educación*. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. UNER. Miño y Dávila. (2018). Salamanca: Fahren House. (Colección Studio, n.10). <https://dialnet.unirioja.es>

Kaufmann, C. (2015). Manualística escolar en Argentina (2003-2013). *Espacio, tiempo y educación*, 2(1), 69-95. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.005>

Knudsen, S. V. (2011). Power, procedures and a practical phonetic approach in studying of the textbook/reader. The eleventh International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. *Representation of the otherness*. September 2011. Kaunas. Lithuania. English and publishing editing: Vikki Walters. Central Queensland University. Edited by: Natalija Mazeikiene, Mike Horsley and Susanne V. Knudsen. IARTEM. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Lorentzen, S. (2007). Ninth International Conference on Textbooks and Educational Media. *Peace, Democratization and Educational Media*. Edited by Mike Horsley and Jim McCall. September 2007. Tonsberg. Norway. IARTEM

Martínez Bonafé, J., & Rodríguez Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto escolar. Una dialéctica siempre abierta. Cap. XII del libro Gimeno Sacristán, J. (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Madrid: Morata.

Miquelin, A. F. (2012). A formação de professores, relações de poder. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Moraes, M. A. B., & Braga Garcia, T. M. F. (2016). A (in)visibilidade do guia do livro didático de História no processo de escolha do PNL. In Mendoza, M. A. G., Garcia, T. B.; Rodríguez Rodríguez, J. (comp.). Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales. *Memorias/Conferencia Regional para América Latina de la International Association for Research on Textbooks and Educational Media IARTEM*. Colombia, 2016. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Moore, T. (2011). Textbook identities: Constructing Indigenous students as "other" in educational texts that promote inclusion and diversity. The eleventh International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. *Representation of the otherness*. September 2011. Kaunas, Lithuania. English and publishing editing: Vikki Walters. Central Queensland University. Edited by: Natalija Mazeikiene, Mike Horsley and Susanne V. Knudsen. IARTEM. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Nassem. (2012). En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Oxfelt, E. (2011). Aspects of Orientalism in Nordic Countries. The eleventh International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. *Representation of the otherness*. September 2011. Kaunas, Lithuania. English and publishing editing: Vikki Walters. Central Queensland University. Edited by: Natalija Mazeikiene, Mike Horsley and Susanne V. Knudsen. IARTEM. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Pasquale, R. (2006). Culture nationale et culture étrangère dans les manuels contextualisés. In *Actas Electrónicas del IX Congreso Nacional de Profesores de Francés*, San Luis. (pp. 237-244).

Pasquale, R. (2007a). La enseñanza del francés lengua extranjera a través de los manuales contextualizados: rupturas y continuidades. En Klett, E. (dir.). *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras* (pp. 81-91). Buenos Aires: Araucaria Editora.

Pasquale, R. (2007b, enero). Innovations et continuités dans l'enseignement du FLE en Argentine: le cas des manuels contextualisés. *Dialogues et Cultures*, 52, 102-106, Bélgica, Revue de la FIPF.

Pasquale, R. (2009). *Les manuels contextualisés de FLE en Argentine: aspects éditoriaux, didactiques, discursifs et idéologiques*, ISSN 0294-1767. Atelier National de Reproduction des Thèses, Université de Lille III.

Pasquale, R. (2010). De espejos y eclipses. Cultura nacional y cultura extranjera en los manuales de francés contextualizados. In Spregelburg et al. *La lectura en manuales escolares: textos e imágenes* (pp. 71-83). Imprenta de la Universidad Nacional de Luján.

Pons, J. de P. (1996). *Tecnología y Educación (una aproximación sociocultural)*. Barcelona: Cedecs.

Ramírez Orellana, E. (1996). La evolución de las concepciones de la Tecnología Educativa en el desarrollo del currículum. Universidad de Salamanca. *Revista de Educación*, 309.

Reints, A. (2012). Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013.

Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Reints, A. (2013). What works and why? Educational publishing between market and educational science. *Textbooks and Educational Media in a Digital Age*. The Thirteenth International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. 18-20 September 2013. Ostrava – Czech Republic. The International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM). Edited by: Zuzana Sikorova, Mike Horsley, Tânia Braga Garcia, Jesús Rodríguez Rodríguez. English and publishing editing: Joanne Hughson. Published May 2015. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Rodríguez Regueira, N., & Rodríguez Rodríguez, J. (2013). The digital textbook under analysis: A case study. *Textbooks and Educational Media in a Digital Age*. The Thirteenth International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. 18-20 September 2013. Ostrava – Czech Republic. The International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM). Edited by: Zuzana Sikorova, Mike Horsley, Tânia Braga Garcia, Jesús Rodríguez Rodríguez. English and publishing editing: Joanne Hughson. Published May 2015.

Rodríguez Rodríguez, J. (2016). IARTEM y los estudios sobre el libro de texto escolar y los medios en educación. Conferencia Regional para América Latina. IARTEM. *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales*. Colombia, 7, 8 y 9 de setiembre de 2016. Universidad Tecnológica de Pereira. Núcleo de Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná (NPPD/UFPR). [www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016](http://www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016)

Romais Leonardi, S. E., & Bufren, L. S. 2012. Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Romero, L. A. (coord.). (2004). *La Argentina en la escuela*. La idea de Nación en los textos escolares. Buenos Aires: Siglo XXI.

Saana Neto, A. L., & Antunes, R. (2012). A formação continuada para o uso da TV multimídia: a visão dos professores de História do litoral paranaense. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Selander, S. (2007). Designs of democracy in contemporary learning resources. Ninth International Conference on Textbooks and Educational Media. Peace, *Democratization and*



*Educational Media*. Edited by Mike Horsley and Jim McCall. September 2007. Tonsberg, Norway. IARTEM.

Urbinatti Carrhete. (2012). Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Wainerman, C., & Barck de Raijman, R. (1987). *Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Ediciones del IDES. <http://hear.unr.edu.ar>

# 1

## **TEXTBOOKS AND EDUCATIONAL MEDIA AT DIFFERENT LEVELS OF THE EDUCATION SYSTEM. PRESENCE, ABSENCE, AGREEMENT AND DISAGREEMENT**

---

*Graciela María Carbone*

### **INITIAL COMMENTS**

---

The Latin American Regional Conference held in Buenos Aires in September 2018 brought together researchers in the field of textbooks and educational media who communicate their findings in a variety of languages and believe in the value of meetings that contribute to knowledge in the field. This meeting constituted the third milestone in the IARTEM's development in Latin America.

This introduction is based on the following pillars:

- a) The Regional Conference project, presented and approved at the Assembly of the 14th IARTEM International Conference on Textbooks and Educational Media: Changing Media: changing schools? (Lisbon, 27-29 / 09/2017. IARTEM/ Universidade Lusófona of Lisbon). The aim was to integrate the regional call into the development of the Institution. For more than a quarter of a century, IARTEM has been a community focusing on research into textbooks and educational media, and committed to impacting teacher training as well as including teachers as participants, with a view towards strengthening educational publications as a support for school democratization.
- b) The researcher papers gathered for the 2018 Latin American Regional Conference in Buenos Aires bear witness to a remarkable variety of interests and initiatives around the conference themes. They also share another characteristic: providing continuity for the IARTEM's foundational aims and contextualizing them in terms of topic as well as approach, problem, findings and creation.

The time between the conference and completion of the manuscript review by the Scientific Committee coincided with the onset of the pandemic that brought on

urgent needs worldwide. The focus turned to health, preventive care, and even total lockdown. At that time, in addition to the Conference Proceedings, it was decided that the project would be expanded to include manuscripts by other Ibero-American researchers who had not been able to meet the prior deadline.

The result was the publication of two books, with contributions from researchers who presented their research in Buenos Aires and others who, despite not having been able to participate in the Conference, also had done relevant work on the subject. After a new call and additional evaluation by the committee, these contributions have been incorporated into the volumes now being published.

This initial chapter analyzes the thematic structure of the publication, with comments regarding concepts and research lines from other IARTEM conferences and guiding the organization of the Regional Conference run by university groups and Argentinian support groups, including those from the Federal University of Paraná and the University of Santiago de Compostela.

## **1. TEXTBOOKS AND EDUCATIONAL MEDIA AS AN OBJECT OF STUDY**

---

We consider **textbooks** to be cultural objects that are legitimized by agents of formal education and knowledge mediators between educators and students. In our conception, **educational media** constitutes a differentiated category, due to its autonomy from the norms that regulate teaching.

In a paper recovered at an IARTEM academic event (2016), Alain Choppin gives an account of the diverse names used to refer to schoolbooks in different languages, as well as the lack of consistency and precision in meaning (depending on aspects such as institutional context; didactic function in terms of subject matter or type of learning, and whether it is the teacher's main or auxiliary medium). In line with other notable researchers, Choppin once again emphasized the connection between the high visibility of textbooks, their standardization, and their tendency toward homogenization in parallel with the development of education systems since the 19th century. The diversity of terms and meanings led him to conclude that "the textbook, under its various names, has progressively become a planetary object: it is imposed on the world through evangelization and colonization, with adoption by most countries with educational systems and teaching methods inspired by the Western world" (2016, p. 456).

Egil Børre Johnsen, founding member of IARTEM, was concerned with the category distinctions of publishing production dedicated to schooling (1996). "The distinction between textbooks [designed and produced specifically for use in teaching] and schoolbooks [less related to pedagogical sequence] is not merely the

epiphenomenon of a scholastic exercise in definition. It is the sedimented product of a historical process whose antecedents can be found in the history of words" (p. 25-26).

In a vast work dedicated to the history of school culture and schoolbooks, the mainstays of its structure, Agustín Escolano Benito (1997-1998) refers to the programs that schools support and transmit, for which schoolbooks act as "curricular buttress". In this sense, they constitute a "miniature textual and pedagogically formalized representation of the scientific or cultural universe to which they refer". Those textbooks constitute "the school Vulgate, i.e. the knowledge that educational institutions have transmitted" (1997, p. 15).

The author also alludes to the passage of time in the lifetime of textbooks and their cultural status. As a worldview, textbooks express, firstly, the knowledge which should be imparted, its hierarchies and its marginalizations. As a vehicle of culture... "it represents the longest-lasting pedagogical tool in school history and a refractory instrument to the dialectic of substitutions" (1998, p. 21).

Let us now turn to the category of **educational media**.

As has been outlined, educational media can be considered as a broader or parallel category to textbooks – akin to descriptive approaches – or as an alternative carrier of culture, conceived for teaching and liable to being incorporated into the school curriculum. The differentiation between textbooks and educational media (the former being linked to curricular norms while the latter associated with autonomy, alternativeness and innovation) are an important aspect of the debates among teaching professionals and researchers.

Explicit in this proposal is the historical-cultural contextualization that leads us to highlight the presence of ICT and, consequently, the consideration of different formats, without shirking our concern for the didactic and communicational aspects that contribute to configuring didactic mediation on instrumental aspects.

Not only do media facilitate and present the informational messages that students should receive, but they also condition and modulate the communicative transactions between teacher and students and among students. The type of media used in the classroom and the tasks involving them will have consequences in terms of student grouping, management of and activities, rules of behavior and social relationship, student autonomy, and so on. Ultimately, media are part of the methodological and strategy of the class, thus conditioning messages, type of activity and organization of classroom work (Area-Moreira, 2004, p. 76).

The conception of educational media as an alternatives to prescriptive textbooks has been supported by teachers committed to school renewal, the

constitution of critical transformational groups and the hierarchization of teacher professionalism (Freinet, Gimeno Sacristán, among others).

Some have aimed to clarify the links between information and communication technologies (ICT) and education as well as addressing the social communication media. Those links and approaches have led to new problematized objects and practices in the spheres of formal and non-formal education. The field of Educational Technology paved the way for criticism and debate on pedagogical models and transformative proposals encompassing educational media (García Vera, Ramírez Orellana, de Pablo Pons, Sancho, among other highly influential researchers). This brings to mind the relevance to our central themes of multidisciplinary perspectives, which sometimes run parallel and others times are more closely connected.

In keeping with this ideal, the views, trials and practices in *"curricular development centers"* should inspire the exchange proposals in this conference, as committed IARTEM researchers can attest to.

The basic premise is to recognize the curriculum as a problematic professional space subjected to diverse theoretical-practical perspectives which are often in conflict with each other; and also to recognize the curriculum as a socio-cultural construction that should be open to social and democratic debate and not limited to the ad hoc decisions of commissions inside departments at Educational Administrations (Martínez Bonafé & Rodríguez, 2010, p. 29).

Within this framework, the researchers who sustain IARTEM, open new cultural exchange pathways and whose efforts have produced the 2018 Conference speak through their work contained in this volume. We have the opportunity to read texts that reflect the political commitment underlying the debate on publishing policies through assessment research, which builds bridges between academia and the publishing industry, renews the commitment between universities and schools, and provides space for participation by teachers and students (Braga Garcia, Garcia). Likewise, we can see a commitment to alternative materials that restore local history and culture, address important unexamined issues, preserve cultural heritage, and prevent the alienation that may result from centralized policies (Rodríguez Rodríguez).

## **2. THE EDUCATION SYSTEM, SPACE FOR THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE ON THE OBJECT IN ITS THEMATIC DIVERSITY**

---

As we have mentioned, the call for the 2018 Latin American Regional Conference held in Buenos Aires was addressed to teacher-researchers whose area of focus involved textbooks and educational media in the education system, as well

as to parties that produce and employ them. Specifically, we are referring to schools, higher-level academic centers, government education management institutions, and publishing houses. The analysis of contributions reveals specific aspects of their approach, implicit conceptions regarding culture and the means of access that textbooks, media and actors construct in action.

Our main focus also involves the relationships between intra-institutional life and the cultural fabric it pertains to. In particular, we are referring to the ways in which education system institutions and publishing houses relate to a society permeated by the media as well as by information and communication technologies. The analysis of teaching proposals in textbooks and educational media as well as the references to context aim to deepen understanding of the ways actors and materials reflect the cultural diversity of participants in educational events.

In the call, the proposed "Core" topics contributed to the initial organization of working groups into panels and commissions. Later these were adapted to the presentations and their subject matter:

1. The study of school textbooks: theoretical-epistemological issues;
2. Educational policies, publisher projects and pedagogical practices;
3. School disciplines and textbook genres;
4. Language policies and contexts: current challenges and situated proposals;
5. Minorities, conflicts, dictatorships. The reception of certain hierarchical topics by researchers in the recent history of education in school textbooks<sup>1</sup>;
6. Textbooks and educational media in today's communication environments<sup>2</sup>.

## **2.1. The study of school textbooks: theoretical-epistemological issues**

In the first place, it is worth highlighting the analysis perspectives formulated as a framework by IARTEM members: Education, Psychology, Cultural Studies, Linguistics, Political Sciences, Philosophy, among others (IARTEM 2011 and others).

By reading cross-sectionally, it is important to identify explicit methodological approaches and strategies for addressing textbooks and educational media. Document studies, differentiation according to text modality and type of readings fostered by different formats should be taken into account (Nassem, 2011; Karayianni, 2011). In addition, concerns about school conceptualization and how it is approached by actors through practices and discourses represents another enriching aspect of the theoretically viewpoint. Discourse analysis gains relevance as a path for discovering

---

<sup>1</sup> Original title: School textbooks and recent history. Ethnic minorities in school textbooks: presence / absence? The "burning problems" of current history in textbooks.

<sup>2</sup> Previous title: Social communication media (SCM) and Information and Communication Technologies (ICT). Readability dynamics in printed and digital textbooks. Images and school textbooks.

the voices that are hegemonic, displaced and/or silenced (Moore, 2011; Oxfelt, 2011; Maraova, 2011).

A didactic outlook illuminated by a commitment to social transformation provides central elements for co-constructing research with social actors in schools, in an effort to unveil local culture as a source for school knowledge (da Silva & Braga 2011).

In Argentina, the task of bringing together disperse elements and establishing relationships between participants who work in parallel revolves around the pillars of established and emerging lines of research, as well as the conceptualization of main categories for the advancement of research, for example the study of textbooks and recent History (Kaufmann 2003, p. 20). This epistemological approach accommodates the contributions of IARTEM, which has an established identity in various senses: its values that act as pillars for research, the wealth of disciplinary contributions available on its open-access website and its international convening power. Textbooks and educational media in different formats are structuring axes for the unfurling of produced knowledge and ideological positions, as well as the controversies and arguments that sustain them: *"presence, absence, encounters and disagreements"*.

This topic was also an invitation to share other contributions by researchers in the region. It was found interwoven with a variety of topics in valuable presentations and communications.

On this occasion, the keynote inaugural address contributed a wealth of stories and evaluations by two IARTEM protagonists involved in its 25-year existence and determined to build cultural spaces linking different research traditions and open the way for incipient ones.

The story told by Jesús Rodríguez Rodríguez provided keys for interpreting IARTEM's various institutional stages. He upheld the diversity of textbooks and educational media as research objects and gave an account of the diverse approaches, field interventions and interpretations that have been produced. By evoking the early days, when proximity to the Georg Eckert Institute helped to shine light on the paths to follow, he told us about the original vocation of the institution. Concerns about materials, innovative approaches, renewal movements and the commitment to research that brings local, national and international cultures into dialogue were common threads for justifying the establishment of dialogue with Latin America and continuing to make the work of its researchers visible.

Tania Braga recalled decisive IARTEM milestones in the region, with its first headquarters in Brazil and then in Colombia. Her position was crucial: "research cultures" must be brought into discussion. She gave an account of established lines, such as the historical one, of others that are making their way, such as the ethnographic

line, and highlighted that our career paths reveal distinct processes of knowledge production. She highlighted the values that justify research on emerging issues and the need for transferring the knowledge produced by research to the publishing world.

## **2.2. Educational policies, publishing projects and pedagogical practices**

The relationship between textbooks and their interlocutors, as well as the tensions generated by public policies for providing schools with validated and updated textbooks, comprise a sustained path of basic productions throughout the period of study (IARTEM, 2007, 2009, 2011, 2012, 2013, 2016).

The special relevance of stories and positions regarding State evaluation policies and practices is worth noting. Aspects of the tensions between public and market forces may surprise even seasoned readers. Likewise, the peculiar nuances of delving into the role of research, university students as leaders of textbook evaluation research and the inertial tendencies to bypass the role of teachers were taken up in communications. Alternative proposals revealed other facets of potential roles for teachers and students in assessing their own history as a way to discover and formulate the sources and formats of knowledge.

This core topic drew on contributions by researchers who addressed trends for establishing curricular parameters and their influence on vulnerable populations (Urbinatti Carrhete, 2012; Kapfidge, 2013), who were also reflected in issues addressed by Latin American researchers.

We defend the relevance of linking public policies to publishing policies because of the impact on school function, access to knowledge and citizen education. The agents of these fraught policies are the object of analyses fostering the visibility of schools actors and their contexts.

## **2.3. School disciplines and textual genres**

This core topic is characterized by the variety and quantity of disciplines it branches into, thus making it difficult to bring together in an introduction. However, we will insist, by virtue of the convergence of contributions at successive IARTEM meetings and on this occasion in particular.

Examples worthy of broader interest include the critiques of textbooks for different disciplines, such as the arts (Chaves & Braga García, 2012) and History (Ferrarini Gevaerd 2012), as well as the neglect of empirical readers (Chaves & Braga García, 2012; Romais Leonardi & Santiago Bufrem, 2012).



A more comprehensive review of books from the disciplinary standpoint also reveals recurring deficits in terms of academic validity. Moreover, a lack of interdisciplinary teams has resulted in the persistence of uniform discourses and proposals, among other things (Rodríguez Rodríguez, 2016).

Textbook genres as keys for comprehension and training in competences for the production and communication of knowledge, as well as the positioning of format as a semiotic set of potential meanings that influence specific and comprehensive aspects of training (Selander, 2007) suggest important links to local research.

In Argentina, the state of the art regarding disciplinary textbook research has ties to didactic, communicational and technological-educational perspectives. In addition, the diversification of disciplines and transverse topics arises as a dimension of progress in the field (Kaufmann 2015).

We will venture to distinguish between education level and outline common traits. A first grouping corresponds to Primary and Secondary Education. The terms may vary, but they coincide in their reference to basic education and providing access to higher education, though they present a variety of modalities. At this level of education, the evaluation of textbooks and materials has a variety of nuances, but share a reference to textbooks as a historical milestone.

(...) It is necessary to place the textbook issue in the discursive context of the curriculum in Modernity. For that is the context that gives it meaning and coherence: a supposedly all-encompassing cultural project that explains the world, signifies it and institutes it with enlightened reason. An encyclopedia. In this discursive context, the Textbook is the material artifact that gives form to a pedagogical way of proceeding for cultural reproduction. The curriculum becomes text and its materialization colonizes life in the classroom. Obviously, in the complex field of curricular theorization, this represents a restrictive view of curricular meaning: text for reproduction; while forgetting the process, the experience, the event, the difference, and the subjectivity. However, for our analysis, it is only in this restrictive view that the didactic textbook occupies its prominent place. (Martínez Bonafé & Rodríguez, 2010, p. 1-2).

Deepening and sharing knowledge regarding the characteristics of textbooks and educational media that are produced for higher education, whether university or non-university, implies renewing perspectives addressed at other Conferences, while also inviting analysis and reflection on what is own and personal. When it comes to these textbooks, the curricular dimension adopts a unique nuance, since it is located within institutional practice inspired by academic autonomy and academic freedom, predominant in universities. Questioning the textbooks selected by teachers in higher education takes on a renewed scope and inspires debate.

The implicit conceptions that textbooks, media and actors construct in action are part of the fabric of specialized discourse that is expressed in the higher education as well as scientific and professional fields. Analysis sheds light on characteristics of academic writing and includes various prototypical genres produced by teachers, researchers and students.

The researchers participating in this core topic encompass diverse disciplines, from Basic Sciences to the arts, as well as other subjects that can be seen through curricular history as confluent, whether based on area, cross-sectional content or on other criteria (Social Sciences, Education for Health and Citizenship, Environmental Education).

These approaches and productions reflect research carried out by established research programs, as well as other ongoing research on emerging and interesting topics.

From a theoretical viewpoint, Basic Education research has posed the most genuine questions that have inspired didactics, with a view towards making knowledge accessible to learners:

- what is understood by contextualization and how it is understood in proposals for textbooks and educational media;
- what is the scope and approach to the history of science that is taught and how does it contribute to disciplinary knowledge;
- what are the explicit and implicit pedagogical theories identified in the content framework.

The answers to these overriding questions are complemented by others, where diachronic considerations direct the sciences being taught as well as the more comprehensive curriculum and pedagogy approaches.

The following group of works shares these concerns and ties them to State policies: curricular norms, policies for accessing textbooks and curricular materials, and evaluation programs to safeguard the validity and pedagogical features of textbooks. This matter is unfurled in contributions involving a program of worldwide relevance, the National Educational Book Program (*PNLD: Programa Nacional del Livro Didático*) of Brazil. This Conference contribution, consisting of an evaluation of processes, outcomes and effects of evaluation on publishing production, renews the perspectives from which the tensions between homogeneity, diversity, tradition and innovation have been approached in the study of textbooks, among other relevant problems.

Another area of interest has been the interaction between educational subjects (students and teachers) and textbooks in the school environment. The variety

of situations reveals the contrasts between publisher proposals and the uniqueness of the teaching contexts.

Likewise, in-depth studies of these spaces make it possible to identify recurrences in the productions of students as users of textbooks (marks, productions in process, topics and comments developed for accreditation), as well as teachers as guides (notes, outlines, corrections, among other interventions). With this variety of verified exchanges, it is possible to build – based on how they interrelate – teaching scenarios that testify with their styles to conceptions of History and the value of teaching over time. Those scenarios, revealed by the traces they leave, constitute milestones in the history of education.

In more contemporary spaces, research into the relation between teachers, students and curricular materials makes it possible to delve into teacher professionalism in activities such as choosing textbooks, justifying their choice, and using these resources in practice. These activities tend to be opportunities for reflection on teacher professionalism and the support teachers need.

This important issue contrasts with problems addressed in teacher training: the systematic understanding of the study of textbooks as an academic field has only begun to be explored, as has the productivity of its approach and the contextualized knowledge on the relation between teachers, students and textbooks. These important issues also draw on historical views on teacher training provided by pedagogical manuals.

In short, the confluence of research in this area contributes insight into school and publishing culture, as well as prioritizes a long-delayed research issue: textbooks and curricular materials and their relation to students and teachers as readers and producers of textbooks.

Higher education, in this case university education, and its relation to textbooks brings us to two decisive stages: initiation to university studies and final papers, in this case doctoral dissertations. Papers provide findings on problems that are difficult to tackle: access to specialized discourse (academic and professional); metalinguistic reflection on students' academic productions; dimensions of the cooperative relationship between thesis director and student in the dissertation process. These reflections based on systematic empirical work are aimed at improving performance, and have an impact on the student career paths as well as public policies for higher education.

## 2.4. Language policies and contexts: current challenges and situated proposals

Within the field of language, languages occupy a privileged position – whether they be mother tongues, schooling languages, second languages, first socialization languages, dominant, minority, official, foreign, native, classical, inheritance or immigration, or sign languages. Our outlook on these objects of knowledge and social circulation goes beyond a formal, normative and instrumental view: languages are the enablers of interpretation and expression in the varied scenarios of intercultural construction of social life.

In the broad area involving the problems of language and languages, the contributions we identified in the proceedings of IARTEM Regional and International Conferences (mainly, Curitiba, 2012; Ostrava, 2013; Berlin, 2015; Pereira, 2016) mostly concerned textbooks as enablers of literacy and specific linguistic-discursive competences (reading, writing...) at different levels of education, but with a clear emphasis on secondary school.

In the field of foreign languages, the studies on textbooks for teaching-learning English as tools for the development of linguistic-discursive and intercultural competences are predominant. We believe that addressing intercultural issues while teaching-learning languages (in whatever category but especially foreign languages) is an important advance in the role that languages can and should play in student training.

At the Buenos Aires Conference we found contributions along these lines. On the one hand, we found continuities expressed in the recognition and critical appraisal of the historical record of these approaches. On the other hand, the intercultural perspective constitutes a problematization focus that unfolds in pedagogical topics with a view to questioning hegemonic positions, which should be seen as appeals for the production of curricular materials and as criticisms of those that dominate the market:

- The native speaker as a guiding model;
- The silencing of references to cultural diversity;
- The processes of cultural articulation and negotiation intrinsic to learning foreign languages;
- The political and market dimensions that gain prominence in interaction with tendencies to standardize the curriculum, to legitimize didactic materials evaluation, and to expand transnational textbook production and distribution as part of the globalization processes.

## 2.5. Minorities, conflicts, dictatorships. The reception of certain hierarchical topics by researchers in the recent History of education in school textbooks

The “burning issues” in History of the Present and tracing their long-running background mark IARTEM’s research output. Some conference titles illustrate this point: “Peace, Democratization and Reconciliation in Textbooks and Educational Media” (2007); “Local, National and Transnational identities in Textbooks and Educational Media (2009); “Representations of Otherness” (2011); “Challenges for overcoming social inequalities: the role of textbooks and educational media” (2012); “Representation of minorities in textbooks” (2016).

Among the central concerns expressed in those meetings, we would like to point out the following:

- The new communication patterns required for citizenship education in a transborder era (Selander, 2007);
- The deconstruction of war constructs (Naseem and Oxfelt, 2011) and questions regarding the potential contribution of the curriculum and textbooks;
- Minorities in textbooks. The educational discourse as part of the ideological apparatus of the state (Ayaz, 2016).

These burning issues have been addressed as an object of study and transversely in topics such as curricular content, didactic proposals, digital textbooks and their languages and formats in the Information Age.

In summary, the ideological line of study is one of the most consolidated in the research on textbooks and educational media; nevertheless, the reality continues to cause concern (Rodríguez Rodríguez, 2016).

The meaning and orientation of the themes shared at this Regional Conference (individual and collective diversity, minorities, long-term conflicts and their relevance for recent history) share the foundational interests of IARTEM’s research. Furthermore, they foster a productive dialogue involving regional group initiatives in order to delve deeper and disseminate them. The scope of work recreates emancipatory interests in the complexity of the curriculum, with an emphasis on textbooks and materials.

Researchers who responded to the invitation reflected a wide spectrum of problems that represent sensitive topics in social research, such as the following:

- Individual and collective diversity, which indicates the relevance of recognition and the right to participate in world knowledge as educational subjects;
- The minorities that bear witness to the origins of settlement in America. Researchers report some innovation in approaches, but warn that the

curricular issues regarding indigenous peoples and their consideration as educational subjects have not yet attained the position of parity demanded by criticisms of hegemonic approaches;

- An assessment of migrant cultures and their desire for integration has not yet been reflected in the textbooks of their destination countries.

Another set of contributions deal with stories from recent history that often refer to longstanding issues. Despite the variety of topics addressed, they tend to focus on social conflicts that have led to tragedies. These contributions provide a critical record of conflicts in our social life and the interpretations made by researchers. In particular, we find deeper knowledge of how textbooks and educational system teachers have transposed those conflicting interpretations and their academic, social and political consequences. These contributions shed light on the consequences of static views regarding those events as well as the persisting adornments surrounding them. Once again, we are faced with opportunities for identifying critical-emancipatory positions that open up our minds to recognize the persistence of positions (materialized in actions and productions) that obstruct the view of conflicts and social injustices. In addition, the study of textbooks and educational media presents slowly evolving signs of incipient revision to the stereotypes in educational transmission. Together with other innovations – such the teaching of communication, argumentation and participation strategies for citizenship education – these advances help address social demands and construct historical truth.

## **2.6 Textbooks and educational media in today's communication environments**

In the call for the Regional Conference we aimed to provide a brief overview of IARTEM production. At that time, we mentioned that the proceedings gave an account of researchers' dedication to innovation and useful proposals. Likewise, the presentations reflected the tension between Gutenberg-era and ICT cultures, both in the contents of textbooks and educational media and the ways teachers and students interact with them. We also saw frequent field research contributions reflecting a surprising variety of cultural spaces.

Insofar as Argentina, the academic contributions from this territory reflect an effort that goes beyond the limits of textbook and educational media research to cover the entire field of Educational Technology and its implications in formal and non-formal education formats and languages. We believed that the call was a good opportunity for bringing together varied pedagogical and academic profiles whose

interests converged, but who frequented different institutional spaces for exchanging and disseminating their findings.

The researchers who participated in the 2018 Regional Conference contributed their findings and shared the above-mentioned concerns as well as the distinctive interests of the groups they participate in. There is notable agreement among contributions aimed at recognizing and constructing the identity of digital didactic materials (DDM) in a multitude of situated approaches. As an example, we can mention the works devoted to the conceptualizations of textbooks, objects, materials, and environments. Their concerns find justification in the following:

- The incidence of conceptual rigor regarding textbooks (in their various formats) in publishing policies;
- The importance of recognizing ICT specificity in curricular regulations;
- The need to understand the environments identified with connectivity culture, since they make relations with knowledge more complex in the various dimensions of conception, production, circulation and appropriation;
- The recognition of the value of participation and cooperation in educational exchanges mediated by ICT to generate innovations in communication and also to strengthen the educational potential for citizen commitment.

The work on this subject is permeated by a commitment to critical reading, since they propose such questions as valid knowledge, cultural homogenization, the tension between truthfulness and verisimilitude that takes on new representations in new languages; the overlap of the referential and appellative function, the representativeness of contextualized productions within the vast curriculum, and other uniquely complex matters.

Finally, we find important expressions of creativity in pedagogical proposals addressing the immensity of information repositories and disciplinary exchanges with informed reflection and pedagogical relevance. Likewise, the multiplicity of ICT languages and the environments that host projects are appropriated and properly exploited.

The texts we have referred to are methodologically based on documentary studies and institutional case studies, thus reinforcing the identity of production in the field and overcoming signs of cultural homogenization.

## **FINAL COMMENTS**

---

In writing this introduction, we have sought to establish links with stories from other IARTEM conferences in different countries. We have tried to highlight how

the issues that concern researchers in this scientific field have circulated in previous publications, thus attesting to the association's development as well as academic production on school textbooks and other educational media.

In the aspects specifically referring to this Conference, we have sought to briefly summarize the contributions made particularly by researchers from Latin America, a region with a long tradition of study on the subject. The dialogue between countries of the region includes an important production of knowledge that constitutes our contribution to the field.

To conclude, we invite you to read this work, whose focus and contents bear the stamp of IARTEM's continued research interests and constitutes a third milestone, with a view to the construction of Latin American identity in the study of textbooks and educational media.

## REFERENCES

---

Álvarez Seoane, C. D., & Rodríguez Rodríguez, J. (2012). Aproximación ao estudo dos materiais didácticos producidos nos contextos educativos municipais. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Alvarez Seoane, C. D., & Rodríguez Rodríguez, J. (2014). Characteristics and properties of the didactic materials developed by local Governments. *Orbis Scholae*, 8(2), 23-41. IARTEM. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Alzate Piedrahita, M. V., Gómez Mendoza, M., & Romero Loaiza, F. (1998). *Textos escolares y representaciones sociales de la familia*. 1. Definiciones, dimensiones y campos de investigación. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Alzate Piedrahita, M. V., Gómez Mendoza, M., & Romero Loaiza, F. (1999a). *Textos escolares y representaciones sociales de la familia*. 2. Las representaciones sociales: definiciones y aspectos metodológicos. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Alzate Piedrahita, M. V., Gómez Mendoza, M., & Romero Loaiza, F. (1999b). *Textos escolares y representaciones sociales de la familia*. 3. Representaciones de la familia en los textos de ciencias sociales de la educación básica primaria. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Alzate Piedrahita, M. V., Gómez Mendoza, M., & Arbeláez, M. C. (2011). *Enseñar en la universidad. Saberes, prácticas y textualidad*. Pereira: ECOE; Universidad Tecnológica de Pereira.

Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.



- Area Moreira, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Arshad-Ayaz, A. (2012). Development of social media literacy for global citizenship education in teacher education programs. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)
- Artieda, T. (2006). Lecturas escolares de los indígenas en dictadura y en democracia. En Kaufmann, C. (dir.). *Dictadura y educación*. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ayaz Nassem, M. (2007). Texts of war/Text of Peace: Dismantling violence and Constructing Peace in Textbooks and Educational Media. Ninth International Conference on Textbooks and Educational Media. *Peace, Democratization and Educational Media*. Edited by Mike Horsley and Jim McCall. September 2007. Tonsber Norway. IARTEM. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)
- Bertoni, Al. (dir.) et al. (1986). *Criterios de evaluación de textos escolares*. Especialistas: Alvarez, M. I., Cullen, C., Clementi, H., Rodríguez, M. E., Vicente, T. Dirección de Investigación Educativa. Secretaría de Educación. Municipalidad de Buenos Aires. Proyecto 6. Primera y segunda parte.
- Borre Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona: Pomares.
- Braga Garcia, T. M. F. (2009). Textbook production from a local, national and international point of view. 10<sup>th</sup> International Conference on Textbooks and Educational Media. *Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media*. Edited by Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley and Susanne Knudsen. September 2009. Santiago de Compostela. Spain. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)
- Braga Garcia, T. M. F. (2016). El PNLD de Brasil: procesos de homogeneización y los desafíos para contemplar la diversidad y la cultura local. En IARTEM. Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales. *Memorias de la Conferencia Regional para América Latina de la International Association for Research on Textbooks and Educational Media*. NPPD Núcleo de Pesquisas em Publicacoes Didaticas. Universidad Federal de Paraná (UFPR) Brasil Colombia, septiembre 7,8 y 9 de 2016. Recuperado de [www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016](http://www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016)
- Carbone, G. M. (dir.), Coduras, L., Martinelli, S., Rodríguez, L. M., & Watson, M. T. (2001). *El libro de texto en la escuela*. Fase II. Textos y lecturas. Buenos Aires; Madrid: Universidad Nacional de Luján; Miño y Dávila.
- Carbone, G. M. (2003). *Libros escolares*. Una introducción a su análisis y evaluación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. <http://hear.unr.edu.ar>
- Carbone, G. M. (2006). Manuales de educación primaria: entre la clausura y la búsqueda de intersticios. En Kaufmann, C. (dir.). *Dictadura y educación*. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Buenos Aires: Miño y Dávila. <http://hear.unr.edu.ar> Edición

digital: Kaufmann, Carolina (dir.). (2018). *Dictadura y Educación*. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Salamanca: Fahren House. (Colección Studio, n. 10). <https://dialnet.unirioja.es>

Carbone, G. M. (2012). Manuales de educación primaria en Argentina (1984-1993). 1 - De las políticas soñadas a los proyectos inconclusos. 2 - 1984-1993. Una miscelánea de propuestas editoriales en un territorio curricular atomizado. En Kaufmann, C. (coord.). *Textos escolares, dictaduras y después*. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia. Buenos Aires: Prometeo.

Carbone, G. M. (2016). Libros de texto en la era de la información. Una interpretación de su reconocimiento y de sus apropiaciones. Conferencia Regional para América Latina. IARTEM. *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales*. Colombia, 7, 8 y 9 de setiembre de 2016. Universidad Tecnológica de Pereira. Núcleo de Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná (NPPD/UFPR). [www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016](http://www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016)

Castiello, C. (2009). Libros de texto y materiales alternativos: la experiencia del grupo Eleuterio Quintanilla. 10<sup>th</sup> International Conference on Textbooks and Educational Media. *Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media*. Edited by Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley and Susanne Knudsen. September 2009. Santiago de Compostela. Spain. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Chaves, E. A., & Braga Garcia, T. M. F. (2012). Critérios de escolha dos livros didáticos de História: o ponto de vista dos jovens. *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris: Hachette.

Choppin, A. (2016). El libro de texto escolar. Una falsa evidencia histórica. Conferencia Regional para América Latina. IARTEM. *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales*. Colombia, 7, 8 y 9 de setiembre de 2016. Universidad Tecnológica de Pereira. Núcleo de Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná (NPPD/UFPR). [www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016](http://www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016)

Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada*. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto. Buenos Aires: Stella; La Crujía.

Da Silva, A. C., & Braga Garcia, T. M. F. (2012). Recriando Histórias: a produção de materiais didáticos a partir da cultura local. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013.

Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Davis, S. (2013). Digital pre-texts and the creation of 'open' learning resources. *Textbooks and Educational Media in a Digital Age*. The Thirteenth International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. 18-20 September 2013. Ostrava – Czech Republic. The International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM). Edited by: Zuzana Sikorova, Mike Horsley, Tânia Braga Garcia, Jesús Rodríguez Rodríguez. English and publishing editing: Joanne Hughson. Published May 2015. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

De Amézola, G. (2006). Cambiar la Historia. Manuales escolares, curriculum y enseñanza de la historia reciente desde la "transformación educativa". En Kaufmann, C. (dir.). *Dictadura y Educación*. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. UNER: Miño y Dávila. <http://hear.unr.edu.ar>. Edición digital: Kaufmann, C. (dir.). (2018). *Dictadura y Educación*. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Salamanca: Fahren House. (Colección Studio, n.10). <https://dialnet.unirioja.es>

De Amézola, G., Dicroce, C. & Garriga, M. C. (2012). La última dictadura militar argentina en los manuales de Educación General Básica. En Kaufmann, C. (coord.). *Textos escolares, dictaduras y después*. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia. Buenos Aires: Prometeo.

De Campos Hargemeyer, R. (2012). Formação docente e cultura das mídias. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

De Souza, E. L., & Días García, N. M. (2013). The influence of local culture on the choice and use of science textbooks by elementary school teachers. *Textbooks and Educational Media in a Digital Age*. The Thirteenth International Conference for Research on Textbooks and Educational Media. 18-20 September 2013. Ostrava – Czech Republic. The International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM). Edited by: Zuzana Sikorova, Mike Horsley, Tânia Braga Garcia, Jesús Rodríguez Rodríguez. English and publishing editing: Joanne Hughson. Published on May 2015. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y Curriculum*. México: Nuevomar.

Escolano Benito, A. (1997). Introducción. Cap. 1: Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares. Cap. 15: Libros escolares para programas cíclicos. Epitomes, compendios y tratados. Las primeras enciclopedias. En Escolano Benito, A. (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Del Antiguo Régimen a la Segunda República. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Escolano Benito, A. (1998). Introducción. Cap. 1: La segunda generación de manuales escolares. Cap. 5: Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes. Cap.10: Las unidades didác-

ticas y otras modalidades de textos globalizados. Cap. 11: Del imperio a la disolución de la enciclopedia. Los libros por áreas y materias. Cap. 12: Libros de trabajo y cuadernos de ejercicios. En *Historia Ilustrada del libro escolar en España*. De la posguerra a la reforma educativa. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Escolano Benito, A. (2000). Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional. Universidad de Valladolid. En Tiana Ferrer, A. (dir.). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Serie Proyecto MANES.

Ferrarini Gevaerd, R. T. (2012). Conceito substantivo escravidão em MD do ensino fundamental. Um estudo comparativo. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Fernández Reiris, G. (2005). *La importancia de ser llamado libro de texto*. Hegemonía y control del currículum en el aula. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet en la escuela moderna*. México: Siglo XXI.

García Vera, A. B. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1995). Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. En Minguez, J. C., & Beas, M. *Libros de texto y construcción de materiales escolares*. Granada: Proyecto Sur.

Gimeno Sacristán, J. (2009). Grandeza y miseria del libro de texto. 10 th International Conference on Textbooks and Educational Media. *Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media*. Edited by Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley and Susanne Knudsen. September 2009. Santiago de Compostela. Spain. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Gissel, S. T. (2013). Using learning materials for design-based interventions. *Textbooks and Educational Media in a Digital Age*. The Thirteenth International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. 18-20 September 2013. Ostrava – Czech Republic. The International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM). Edited by: Zuzana Sikorova, Mike Horsley, Tânia Braga Garcia, Jesús Rodríguez Rodríguez. English and publishing editing: Joanne Hughson. Published May 2015. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Gómez Mendoza, M. (2016). "Information Literacy": some issues on the building of an information and documentation curriculum. Conferencia Regional para América Latina. IARTEM. *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales*. Colombia, 7, 8 y 9 de setiembre de 2016. Universidad Tecnológica de Pereira. Núcleo de Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná (NPPD/UFPR). [www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016](http://www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016)

Gómez Mendoza, M., Alzate Piedrahita, M. V., & Gallego Cortez, G. N. (2009). *Saber y evaluación de libros de texto escolar*. Una herramienta de reflexión y acción. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Horsley, M. (2014). The development of standards for the use and development of classroom teaching and learning materials. *Orbis Scholae*, 8(2), 83-90. [www.orbisscholae.cz](http://www.orbisscholae.cz)

Kapfidge, G. (2013). Textbook evaluation: A content analysis of selected Social Studies textbooks at stage four level in Zimbabwean primary schools. *Textbooks and Educational Media in a Digital Age*. The Thirteenth International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. 18-20 September 2013. Ostrava – Czech Republic. The International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM). Edited by: Zuzana Sikorova, Mike Horsley, Tânia Braga Garcia, Jesús Rodríguez Rodríguez. English and publishing editing: Joanne Hughson. Published May 2015. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Karayianni, E. (2011). The place of Europe in English history textbooks. The eleventh International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. *Representation of the otherness*. September 2011. Kaunas, Lithuania. English and publishing editing: Vikki Walters. Central Queensland University. Edited by: Natalija Mazeikiene, Mike Horsley and Susanne V. Knudsen. IARTEM. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Kaufmann, C. (2003). Producciones sobre textos escolares argentinos: hitos, tendencias y posibilidades. *AAVV Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, SAHE*, Prometeo, 4, 37-60.

Kaufmann, C. (dir.). (2006). *Dictadura y Educación*. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. UNER. Miño y Dávila. Edición digital: Kaufmann, C. (dir.). (2018). *Dictadura y Educación*. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Salamanca: Fahren House. (Colección Studio, n.10). <https://dialnet.unirioja.es>

Kaufmann, C. (coord.). (2012). *Textos escolares, dictaduras y después*. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia. Buenos Aires: Prometeo.

Kaufmann, C. (2012). La dictadura en los textos de civismo argentinos. En Kaufmann, C. (coord.). *Textos escolares, dictaduras y después*. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia. Buenos Aires: Prometeo.

Kaufmann, C., & Doval, D. (1997). *Una pedagogía de la Renuncia*. El Perennialismo en la Argentina (1976-1983). Paraná. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Cuadernos.

Kaufmann, C., & Doval, D. (1999). *Paternalismos pedagógicos*. Rosario: Laborde.

Kaufmann, C., & Doval, D. (2006). La enseñanza encubierta de la religión: la "Formación moral y Cívica". En Kaufmann, C. (dir.). *Dictadura y Educación*. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. UNER. Miño y Dávila. (2018). Salamanca: Fahren House. (Colección Studio, n.10). <https://dialnet.unirioja.es>

Kaufmann, C. (2015). Manualística escolar en Argentina (2003-2013). *Espacio, tiempo y educación*, 2(1), 69-95. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.005>

Knudsen, S. V. (2011). Power, procedures and a practical phonetic approach in studying of the textbook/reader. The eleventh International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. *Representation of the otherness*. September 2011. Kaunas. Lithuania. English and publishing editing: Vikki Walters. Central Queensland University. Edited by: Natalija Mazeikiene, Mike Horsley and Susanne V. Knudsen. IARTEM. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Lorentzen, S. (2007). Ninth International Conference on Textbooks and Educational Media. *Peace, Democratization and Educational Media*. Edited by Mike Horsley and Jim McCall. September 2007. Tonsberg. Norway. IARTEM

Martínez Bonafé, J., & Rodríguez Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto escolar. Una dialéctica siempre abierta. Cap. XII del libro Gimeno Sacristán, J. (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Madrid: Morata.

Miquelin, A. F. (2012). A formação de professores, relações de poder. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Moraes, M. A. B., & Braga Garcia, T. M. F. (2016). A (in)visibilidade do guia do livro didático de História no processo de escolha do PNLD. In Mendoza, M. A. G., Garcia, T. B.; Rodríguez Rodríguez, J. (comp.). Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales. *Memorias/Conferencia Regional para América Latina de la International Association for Research on Textbooks and Educational Media IARTEM*. Colombia, 2016. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Moore, T. (2011). Textbook identities: Constructing Indigenous students as "other" in educational texts that promote inclusion and diversity. The eleventh International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. *Representation of the otherness*. September 2011. Kaunas. Lithuania. English and publishing editing: Vikki Walters. Central Queensland University. Edited by: Natalija Mazeikiene, Mike Horsley and Susanne V. Knudsen. IARTEM. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Nassem. (2012). En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Oxfelt, E. (2011). Aspects of Orientalism in Nordic Countries. The eleventh International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. *Representation of the otherness*. September 2011. Kaunas, Lithuania. English and publishing editing: Vikki Walters.

Central Queensland University. Edited by: Natalija Mazeikiene, Mike Horsley and Susanne V. Knudsen. IARTEM. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Pasquale, R. (2006). Culture nationale et culture étrangère dans les manuels contextualisés. In *Actas Electrónicas del IX Congreso Nacional de Profesores de Francés*, San Luis. (pp. 237-244).

Pasquale, R. (2007a). La enseñanza del francés lengua extranjera a través de los manuales contextualizados: rupturas y continuidades. En Klett, E. (dir.). *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras* (pp. 81-91). Buenos Aires: Araucaria Editora.

Pasquale, R. (2007b, enero). Innovations et continuités dans l'enseignement du FLE en Argentine: le cas des manuels contextualisés. *Dialogues et Cultures*, 52, 102-106, Bélgica, Revue de la FIPF.

Pasquale, R. (2009). *Les manuels contextualisés de FLE en Argentine: aspects éditoriaux, didactiques, discursifs et idéologiques*, ISSN 0294-1767. Atelier National de Reproduction des Thèses, Université de Lille III.

Pasquale, R. (2010). De espejos y eclipses. Cultura nacional y cultura extranjera en los manuales de francés contextualizados. In Spregelburg et al. *La lectura en manuales escolares: textos e imágenes* (pp. 71-83). Imprenta de la Universidad Nacional de Luján.

Pons, J. de P. (1996). *Tecnología y Educación (una aproximación sociocultural)*. Barcelona: Cedecs.

Ramírez Orellana, E. (1996). La evolución de las concepciones de la Tecnología Educativa en el desarrollo del currículum. Universidad de Salamanca. *Revista de Educación*, 309.

Reints, A. (2012). Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Reints, A. (2013). What works and why? Educational publishing between market and educational science. *Textbooks and Educational Media in a Digital Age*. The Thirteenth International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. 18-20 September 2013. Ostrava – Czech Republic. The International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM). Edited by: Zuzana Sikorova, Mike Horsley, Tânia Braga Garcia, Jesús Rodríguez Rodríguez. English and publishing editing: Joanne Hughson. Published May 2015. [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Rodríguez Regueira, N., & Rodríguez Rodríguez, J. (2013). The digital textbook under analysis: A case study. *Textbooks and Educational Media in a Digital Age*. The Thirteenth International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. 18-20 September 2013. Ostrava – Czech Republic. The International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM). Edited by: Zuzana Sikorova, Mike Horsley,

Tânia Braga Garcia, Jesús Rodríguez Rodríguez. English and publishing editing: Joanne Hughson. Published May 2015.

Rodríguez Rodríguez, J. (2016). IARTEM y los estudios sobre el libro de texto escolar y los medios en educación. Conferencia Regional para América Latina. IARTEM. *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales*. Colombia, 7, 8 y 9 de setiembre de 2016. Universidad Tecnológica de Pereira. Núcleo de Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná (NPPD/UFPR). [www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016](http://www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016)

Romais Leonardi, S. E., & Bufren, L. S. 2012. Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Romero, L. A. (coord.). (2004). *La Argentina en la escuela*. La idea de Nación en los textos escolares. Buenos Aires: Siglo XXI.

Saana Neto, A. L., & Antunes, R. (2012). A formação continuada para o uso da TV multimídia: a visão dos professores de História do litoral paranaense. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Selander, S. (2007). Designs of democracy in contemporary learning resources. Ninth International Conference on Textbooks and Educational Media. *Peace, Democratization and Educational Media*. Edited by Mike Horsley and Jim McCall. September 2007. Tonsberg. Norway. IARTEM.

Urbinatti Carrhete. (2012). Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas. En Braga Garcia, T. M. F., Picanço, D. C. L., Bufren, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (orgs.). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR. 2013. Publicado en 2013 pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, en asociación con IARTEM. [www.nppd.ufpr.br](http://www.nppd.ufpr.br); [www.iartem.org](http://www.iartem.org)

Wainerman, C., & Barck de Rajjman, R. (1987). *Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Ediciones del IDES. <http://hear.unr.edu.ar>





## 2

## LA INVESTIGACIÓN SOBRE LIBROS DE TEXTO Y MATERIALES DIDÁCTICOS EN IARTEM. UNA MIRADA RETROSPECTIVA Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

---

A PESQUISA SOBRE MANUAIS ESCOLARES E MATERIAIS DIDÁTICOS NO MARCO DA IARTEM: RETROSPECTIVA E PERSPECTIVAS

---

RESEARCH ON TEXTBOOKS AND DIDACTIC MATERIALS IN THE CONTEXT OF IARTEM. A RETROSPECTIVE AND PERSPECTIVES VIEW

---

*Jesús Rodríguez Rodríguez  
Tânia Maria F. Braga García*

### RESUMEN

---

En la última década, en el ámbito de la International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM), se han llevado a cabo varias acciones para aproximar a investigadores de América Latina que estudian las temáticas de los libros de texto y otros recursos didácticos. Entre las acciones, se organizó en 2018 la Conferencia Regional para América Latina en Argentina, un escenario de referencia en el ámbito educativo internacional y en particular en el ámbito investigativo sobre los manuales y libros de texto escolares. Lo que pretendemos situar en nuestra conferencia es el panorama de una asociación que celebra 25 años de existencia, poniendo de relieve sus objetivos, sus líneas de investigación, sus pretensiones y metas. La idea es explicar los ciclos de vida de la organización y las etapas por las que ha pasado IARTEM, en el momento en que hacemos un gran esfuerzo para consolidar su acción en la América Latina y señalar algunos desafíos que pueden estimular nuevos debates y temas de investigación a nivel regional, encuentros entre investigadores, así como estudios comparativos que involucren a grupos de diferentes países de la región.

*Palabras clave:* Libros de texto y Recursos didácticos. International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM). Conferencia Regional para América Latina. Desafíos para investigación en la América Latina.

## EXTENDED ABSTRACT

---

In school cultures, textbooks are recognized as a pedagogical invariant. The concept was used by Escolano (2006) to show that textbooks have remained a part of school life, despite successive education system changes and innumerable education reforms. Certainly, textbooks have undergone adaptations and changes – such as those influenced by new information and communication technologies – and this guarantees their permanence. In addition to textbooks, a long list of didactic materials are also used in schools as resources to help organise teaching and facilitate learning, thus, constituting forms of teaching and learning in school and extracurricular spaces. Some of these revolve around school textbooks, while others are relatively independent; yet all of them are objects that make up the material culture and, therefore, constitute challenging objects of study for researchers. Over the last decade, several initiatives within the scope of the International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM) have aimed to bring together researchers from Latin America who study textbooks and other didactic resources. For example, in 2018 the Regional Conference for Latin America was held in Argentina, a benchmark scenario in the international educational field and research on school textbooks in particular. We should point out that this coordinating role among Latin American researchers began in 2012 with a regional conference held at the Federal University of Paraná in Curitiba, Brazil, organized by Dr. Tânia Braga García and continued at the University Tecnológica de Pereira, Colombia by Dr. Miguel Angel Gómez Mendoza. Intense work by our colleague Dr. Graciela María Carbone's group led to a new forum for scientific debate and of academic exchange on Argentine soil. Here we aim to describe the panorama of an association celebrating its 25<sup>th</sup> anniversary by paying special attention to its aims, lines of research, aspirations and the direction it is heading. The idea is to explain the life cycles of the organization and the stages IARTEM has gone through, at a time when great effort is being made to consolidate its activities in Latin America. Our ideas are based on information appearing in the 25<sup>th</sup> Anniversary publication (Rodríguez Rodríguez, Braga Garcia & Bruillard, 2019). This work included texts by the founders and other association contributors who give an account of IARTEM's history and development stemming from the activities of many researchers over more than two decades. Here we aim to summarize the main areas of focus and research methodologies as well as show some of the contributions to general research on the subject of textbooks and teaching materials. The referred association publications are listed on the IARTEM website ([www.iartem.org](http://www.iartem.org)), and most are freely accessible. We conclude by pointing out challenges that could stimulate new debate and research topics at the regional level, researcher meetings, and comparative studies involving groups from

different countries in the region. In this sense, specific topics generate context-related research questions which in turn suggest research pathways that can help answer those questions. As Choppin (2004) already warned insofar as school textbooks and relationships sustained in different disciplinary fields, the epistemological challenges are made diverse and instigating by the complexity of research objects. The Argentina conference (2018) was a stimulus for debate on assumptions and procedures. It also helped open a precious space for the construction of collaborative projects, joint publications, tools for disseminating research results while respecting the contribution that each group, institution and country can make. The inequalities that characterize Latin America, the cultural differences that demand respect and attention for native populations, and the stories that built countries with similarities as well as differences, are fertile ground for planting academic seeds and planning future collaborative work which will undoubtedly make significant contributions to the development of IARTEM.

## NOTAS DE INTRODUCCIÓN

---

En las culturas escolares, los libros de texto se reconocen como una invariante pedagógica. El concepto fue utilizado por Escolano (2006) para mostrar que, a pesar de los sucesivos cambios en los sistemas educativos y las innumerables reformas que se han producido a lo largo del tiempo, los libros de texto han permanecido presentes en la vida escolar. Ciertamente, han sufrido adaptaciones y cambios –y más recientemente se han visto afectados por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación– garantizando así su permanencia.

Sin embargo, junto a ellos, también circulan en las escuelas otros innumerables materiales didácticos, utilizados como recursos para organizar la enseñanza y facilitar el aprendizaje, constituyendo formas de enseñanza y aprendizaje en espacios escolares y extraescolares. Algunos de ellos orbitan alrededor de los libros de texto escolares, otros tienen una relativa independencia; pero son, todos ellos, objetos que configuran la cultura material y, por lo tanto, un objeto de estudio desafiante para los investigadores interesados en el tema.

En la última década, en el ámbito de la *International Association for Research on Textbooks and Educational Media* (IARTEM), se han llevado a cabo varias acciones para aproximar a investigadores de América Latina que estudian libros de texto y otros recursos didácticos. Entre las acciones, se organizó en 2018 la Conferencia Regional para América Latina, realizada en Argentina, un escenario de referencia en el ámbito educativo internacional y en particular en el ámbito investigativo sobre los manuales y libros de texto escolares. Así, es un privilegio para nosotros presentar este texto, que

resume nuestra contribución a partir de los elementos presentados en la apertura de la Conferencia.

Es importante señalar que este trabajo de articulación entre investigadores de América Latina se inició en 2012 con una conferencia regional realizada en la Universidad Federal de Paraná, en Curitiba, Brasil, coordinada por la Dra. Tânia Braga García y que tuvo su continuación en la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, coordinado por el Dr. Miguel Ángel Gómez Mendoza. Como fruto del intenso trabajo de un grupo coordinado por nuestra colega la Dra. Graciela María Carbone, se demarcó un nuevo momento de debate científico e intercambio de experiencias académicas en suelo argentino.

Lo que pretendemos situar en nuestro texto es el panorama de una asociación que celebra 25 años de existencia, prestando especial atención a cuáles han sido sus objetivos, sus líneas de investigación, sus pretensiones y hacia dónde quiere llegar. La idea es explicar los ciclos de vida de la organización y las etapas por las que pasó IARTEM, en el momento en que hacemos un gran esfuerzo para consolidar su acción en la América Latina. Pero también queremos señalar algunos desafíos que, en nuestra percepción, pueden estimular nuevos debates y temas de investigación a nivel regional, encuentros entre investigadores, así como estudios comparativos que involucren a grupos de diferentes países de la región.

## ¿QUÉ ES IARTEM?

---

Estamos hablando de una asociación nacida en el contexto de los países nórdicos, sin ánimo de lucro, independiente de cualquier institución o interés comercial, una comunidad de investigadores/as centrada en promover la investigación sobre los libros de texto y "*educational media*". Entre sus asociados no solamente están científicos que actúan en las universidades, sino también otros interesados en el tema, profesores y maestros, estudiantes, consultores independientes y otros profesionales. Además, se pretenden establecer contactos entre países y con este objetivo, representantes de diferentes países forman parte del cuerpo directivo. Es de gran interés para la asociación que el conocimiento producido sobre el tema de los libros escolares y los medios educativos sea parte del proceso de formación docente.

Desde luego hay que tener en cuenta que se trata de una asociación de carácter internacional, una confluencia de diversidad de países y realidades y esto supone un enriquecimiento y un cruce de perspectivas, pero supone sobre todo tener en cuenta que a veces los tiempos de generación del conocimiento, de organización, son diferentes en cada una de las realidades particulares.

Además de buscar elementos comunes a diferentes grupos y países, es necesario trabajar con diferencias. No debemos olvidar que cada país es un deudor de una historia, y así también de una historia de la pedagogía que ha determinado diferentes formas de comprensión de los contenidos necesarios para las nuevas generaciones, los modos de enseñar y de aprender, y el propio significado y significado de los libros de texto y de los materiales didácticos.

La diversidad de países, de investigadores, de instituciones es, así, una característica que marca el desarrollo de IARTEM. En las memorias de las conferencias bianuales, en las miniconferencias o en las regionales se publican textos de autores de diferentes países, que cuando son leídos muestran la diversidad y la abrangencia las contribuciones que se dan al conocimiento del tema de los manuales y medios educativos en el ámbito de la asociación.

La Conferencia Regional que tuvo lugar en Buenos Aires (2018) ha permitido conocer una parte de la investigación que se produce a nivel internacional en relación a los libros de texto y los materiales didácticos. Fue una oportunidad pertinente a los investigadores que se preocupan por seguir con sus estudios y avanzar en este tema, sobre todo si tenemos en cuenta la dispersión temática y conceptual señalada por Choppin (2004). Según el autor, tras haber sido descuidados "tanto por historiadores como por bibliógrafos", los manuales despertaron el interés de los investigadores en los últimos treinta años, marcando algunas dificultades para realizar el balance entre la producción existente y sus resultados. El autor apunta:

Desde entonces, la historia de los libros y de las ediciones didácticas se ha convertido en un campo de investigación en pleno desarrollo, en un número cada vez mayor de países, y sería poco realista intentar dibujar un estado del arte exhaustivo sobre lo hecho y escrito y, incluso más, de lo que se investiga y se escribe actualmente en todo el mundo. (Choppin, 2004, p. 549, en traducción libre).

Además de otras dificultades señaladas para mapear la producción científica sobre el tema, es interesante recordar la barrera del idioma, también considerada un factor limitante en estos proyectos. Para Choppin, aunque las publicaciones suelen presentar un resumen en inglés, los textos están escritos "en idiomas poco conocidos por la mayoría de los investigadores", lo que dificulta la "lectura del original". En cuanto a los inventarios, el autor analiza que en general son incompletos y que el conocimiento de lo que se escribe en el exterior sobre algunos temas –como la historia del libro didáctico– ocurre de forma "parcial y aleatoria" (Choppin, 2004, p. 550).

Por estas razones, además de la sana convivencia académica que podemos disfrutar en las conferencias, se señala la importancia de realizar encuentros regionales que permitan aproximaciones entre investigadores, debates sobre los temas que tienen significado para los diferentes grupos que desarrollan sus actividades en la región y, finalmente, eso conlleva como resultado la publicación de textos de investigación para ser compartidos en comunidades más amplias. Dichos objetivos están directamente relacionados con afrontar algunas de las dificultades señaladas por el especialista francés.

En este sentido, este texto reproduce parte de la presentación que realizamos en la Universidad de Buenos Aires, con la intención de exponer ideas sobre cómo vemos la investigación sobre manuales escolares y otros materiales didácticos, dando a la exposición una cierta visión personal de los ponentes. Pero se trata de una exposición que sin duda se sustenta en fuentes de opiniones, de actas de congresos y también respaldada por lo que hemos hecho hasta ahora, como miembros de la junta directiva de IARTEM y como profesores investigadores del tema.

Conviene destacar que tomamos como fuente fundamental de discusión un libro que organizamos sobre los 25 años de IARTEM (Rodríguez Rodríguez, Braga García & Bruillard, 2019) y que hace un recorrido por los orígenes de IARTEM y las razones que motivaron su origen y desarrollo. La obra también presenta algunas reflexiones sobre los principales temas de investigación tratados durante estos años y las voces y opiniones de algunos de los participantes en los encuentros que se realizaron en diferentes lugares del mundo. A lo largo de la exposición, combinamos síntesis, algo de interpretación, alguna referencia personal o grupal que ayuda a explicar la propia historia de IARTEM. También haremos algunas consideraciones sobre la presencia de Iberoamérica en este panorama.

Luego comenzamos una parte de la presentación en la que inicialmente desentrañaremos y de manera sintética cómo nace IARTEM, cómo evoluciona y cómo se ubica la investigación en su transcurso. La idea es que de esta manera podamos entendernos mejor, y entender nuestro rol en este espacio colaborativo que se construye y fortalece a partir de la Conferencia Regional de la Argentina.

## **LOS PROLEGÓMENOS DE IARTEM (1988-1991)**

---

IARTEM comienza desde el principio con la visión de combinar la investigación y la visualización de la investigación en los países nórdicos con la investigación en el ámbito internacional. En 1988, en la Universidad Mid-Sweden, fue creado por Steffan Selander el Instituto para la investigación del texto. El foco principal se centraba en la "comunicación pedagógica" y en el análisis de contenido.

Se establece por este entonces una red denominada "PEXU", con investigadores nórdicos y en contacto con *Georg Eckert Institute for International Textbook Research* (GEI – con sede en Braunschweig, Deutsch), Institut National de Recherche Pédagogique (INRP – París, France), el American Textbook Council (New York, United States of America) y el Centro de Investigación del Libro de Texto (Japón).

Como resultado de esta red, se derivan diversas investigaciones sobre los libros de texto centrados en la aproximación histórica, pedagógica, didáctica, lingüística y aproximación multimodal. Entonces se plantea un congreso en Härnösand, en el año 1991, no sólo con investigadores de Suecia, Dinamarca, Noruega, Finlandia como también de Alemania, Inglaterra, Holanda, Canadá y Australia.

Se observa que en este escenario la presencia latina no se ve en la estructura y acciones de la asociación. Al mismo tiempo, es necesario decir que este período coincide en nuestros contextos con una gran evolución en el campo de la tecnología educativa en nuestros países. Sólo a modo de ejemplos muy puntuales, Manuel Area había publicado en el año 1991 su libro *Los medios, los profesores y el currículo*. En Brasil, la obra *Las Belas Mentiras* (1979), de María Lourdes Chagas, mostró las ideologías presentes en los libros escolares. En Colombia, William Mejía publicaba en la revista *Educador* su texto titulado *Ojear o Hojear?* (1991) y en la Unesco había publicado sus módulos sobre el diseño y uso de textos escolares. En Honduras en el año 1992, Luis Felipe Ulloa publicaba el libro *Si va a escribir para campesinos..., ¡Hágalo bien!* y el gallego Luis Fortunato Iglesias presentaba su libro sobre guías didácticas, publicado en 1988 por Ediciones Pedagógicas en Argentina.

En España, en 1992 se inició el proyecto interuniversitario de investigación sobre los manuales escolares españoles, MANES, con sede en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, Madrid) y varias Universidades latinoamericanas mostraron su interés por la temática y establecieron convenios de adhesión al proyecto (Ossenbach, 2000).

También se puede señalar que coincide con un momento en que en España la Red de Tecnología Educativa (RUTE), está dando pasos muy importantes en su constitución y desarrollo. Igualmente, en Brasil, se consolida un programa del Gobierno Federal para la distribución de libros a estudiantes de escuelas públicas, que se inició en 1985 y avanzó hasta la década de 1990, hacia la evaluación de la calidad de los libros y en la proposición de la participación de los profesores en la elección de las obras para el uso en las escuelas, factor que estimula el crecimiento de la investigación en el país.

Obviamente, al señalar la ausencia de estos países en la estructura del IARTEM, no se pretende criticar a la asociación, sino registrar una observación lo más objetiva posible sobre cómo han evolucionado los hechos. Simultáneamente, en diferentes



países y continentes, se produjeron procesos de valorización de la temática de los manuales escolares en la investigación y en la formación de los profesores y distintas iniciativas pueden relacionarse con este movimiento, pero siempre entendidas en sus expresiones particulares en cada tiempo y lugar.

## LOS AÑOS DE ESTRUCTURACIÓN DE IARTEM (1991-1995)

---

Después de Härnösand, la siguiente conferencia se organizó en Finlandia y allí se planteó el paso fundamental para crear una asociación de estas características. En el congreso surge una doble preocupación: los libros escolares y los medios digitales. En Estados Unidos se inicia el uso de internet con la función de conectar laboratorios de investigación, y con su uso comercial lanzado en 1987 en el mismo país, el inicio de la década de 1990 está marcado por el surgimiento de varias empresas proveedoras de acceso a internet. En 1992, el Laboratorio Europeo de Física de Partículas (CERN) inventó la *World Wide Web*.

Así, en Finlandia, la asociación establece una discusión sobre quienes querían extender la investigación hacia los libros de texto impresos y quienes querían extenderla hacia los medios digitales. Este punto se convertirá en una cuestión de análisis que ocupará espacio, en las próximas décadas, en la organización de las conferencias, en sus principales temáticas y en sus títulos, como ocurrió en Caen, Francia, en 2005, que lleva por título *Caught In The Web or Lost In The Textbook?* (Bruillard, Aamotsbakken, Knudsen & Horsley, 2006).

Durante los años 90, el Center for Pedagogic Texts and Learning Process se establece en Tønsberg, y luego Noruega se convierte en el centro de referencia para la administración y desarrollo inicial del trabajo de IARTEM durante los primeros años. En 1995 tiene lugar la conferencia en Dinamarca, con participantes de la Europa Occidental y países nórdicos, pero también de Bulgaria, Estonia, Israel y Japón.

En este encuentro, Egil Børre Johnsen es nominado como primer presidente. (1995-1997), cuya obra de Referencia *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts* fue publicada en 1993 por Scandinavian University Press. El autor explica que "el libro cubrió (...) los resultados y las tendencias más importantes en la literatura y la investigación sobre los libros de texto publicados, hasta entonces, en danés, inglés, francés, alemán, noruego y sueco". (Johnsen, 2019, p. 21, en traducción libre). Según él, su proyecto puede entenderse como parte de los esfuerzos que se estaban realizando, en ese momento, para resaltar la relevancia de este tema de investigación y brindar a los manuales un espacio privilegiado en los procesos de formación y también en el ámbito académico (2019, p. 21).

Este objetivo estuvo presente en las acciones de la asociación en la siguiente década, como se resume a continuación.

## **FASE DE CONSOLIDACIÓN DE IARTEM (1995-2005)**

---

Posteriormente a la conferencia de Dinamarca tienen lugar las conferencias de Oslo (1997), Utrech (1999), Tartu (2001), Bratislava (2003) y Caen (2005). De forma sintética, aquí se pueden destacar algunos puntos.

En los encuentros de finales de los noventa (Oslo, Utrech y Tartu), podemos decir que había tres preocupaciones principales: Los "Nuevos" Medios, el tema de los valores, actitudes y cultura (Susanne Knudsen), Los libros de texto y las reformas educativas y evaluación de los recursos. (Jaan Miik y Arno Reints). En esta etapa, no hay ningún texto de investigadores de España, ni de Portugal o de Brasil en las actas de los encuentros realizados.

En Bratislava, las temáticas del encuentro se basaron fundamentalmente en el tema de la identidad en el mundo global. Igualmente se prestó mucha atención a las cuestiones relacionadas con la calidad, la evaluación y selección de materiales, tema que ha estado presente en los debates del IARTEM desde sus orígenes. La discusión de criterios o parámetros para la evaluación de libros de texto y otros recursos recorre todo el cronograma de existencia de la asociación, revelando las intenciones formativas que marcan sus actividades.

El volumen científico con los textos presentados en Caen, publicado en 2008, incluye el interesante texto de la conferencia de Alan Peacock y Ailie Cleghorn, y en el que ponen de relieve que "La mayoría de nosotros en el mundo occidental nos sentimos inextricablemente atrapados en la red, mientras que en los países en desarrollo (la mayoría del mundo) muchos están perdidos y confundidos en los libros de texto, si es que tienen uno." (2008, p. 35, en traducción libre). Junto a este tema central, cuatro ejes organizaron las discusiones: Cambio de identidades en un mundo global 2. Cambios en el entorno del aprendizaje 3. Mejora de los libros de texto. 4. Diseño. Se contó con una cincuentena de trabajos, entre los que se pueden encontrar encuestas presentadas por investigadores de España, entre ellos Jesús Rodríguez Rodríguez, que coordinará la organización de la Conferencia del 2009 en Santiago de Compostela, a partir de la cual se ganó fuerza y participación iberoamericana en la asociación.

En Tønsberg (Noruega), la Novena Conferencia Internacional se centró en el tema *Peace, Democratization and Reconciliation in Textbooks and Educational Media*, retomando el tema que se había ido fortaleciendo en las conferencias previas a Caen, en 2005, abordado en perspectivas complementarias por los conferenciantes –

Staffan Selander, de Suecia, Muhammad Ayaz Naseem, de Canadá, y Svein Lorentzen, de Noruega. En este evento, además de una sesión específica de discusión teórica y del interés fundamental en la realización de estudios de balance entre los libros de texto y los medios educacionales, también se privilegiaron los workshops sobre temas relacionados con los libros de texto y el aprendizaje, uso y selección. Una vez más en esta conferencia solo se pueden encontrar tres trabajos de investigadores españoles.

Durante este período, uno de los autores de este texto –Jesús Rodríguez Rodríguez– entró en contacto con IARTEM y asistió al congreso de Bratislava. Nuestro deseo era compartir espacios de reflexión internacionales desde diferentes enfoques y perspectivas. En nuestro caso conocimos inicialmente IARTEM a través del libro de Egil Børre Johnsen "Libros de texto en el calidoscopio". De un modo paralelo y en cierta medida contradictorio, encontramos una preocupación en el propio libro que sirvió de inspiración para el recorrido.

En la magnífica revisión de Johnsen, y en otras realizadas por Staffan Salander, Susanne Knudsen, Jaan Mikk, no se recogen alusiones a la producción en España. No obstante, cabe destacar la aproximación de Salander al contexto español, publicando un artículo suyo en la Revista de Educación en el año 90 (*Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación*) sobre nuevas metodologías de análisis de textos pedagógicos; y un capítulo titulado *Análisis del texto pedagógico* en el libro de Minguez y Beas (1995, Granada. Proyecto Sur), *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*.

En cierta medida esta sensación de contextos y realidades en paralelo fue el impulso inicial para tratar de crear sinergias y espacios de interrelación y estudio conjunto entre la investigación existente en diferentes países de Europa, Asia, África e incorporar en el discurso la producción existente en el conjunto del escenario lberoamericano.

En el 2002, se inician las miniconferencias y conferencias regionales que tienen lugar en Sydney (2002, 2004), Seúl (2006), Madagascar (2008), Montreal (2010), Curitiba (2012), Pereira (2016) y esta que tuvo lugar en Buenos Aires, Argentina, en 2018. Aquí ya se puede señalar la expansión de la Asociación a América Latina, elemento que será analizado con mayor atención en la parte final de este texto, con el fin de señalar posibilidades y desafíos para la regionalización.

## **IARTEM Y SU EXPANSIÓN, DESDE 2007 HASTA LA ACTUALIDAD**

---

El período entre 2007 y 2012 estuvo guiado por la identidad y la democracia en los libros de texto y otros recursos, y el desarrollo de conceptos como Nacionalidad, Género, Etnia y Desarrollo Social.

En Madagascar (2008) se contó con la presencia de profesores, más que de investigadores (fue un congreso atípico en este sentido). En el marco de este congreso había una serie de preguntas para la discusión tales como: ¿Cómo pueden ser los libros de texto y medios útiles en el contexto africano, cómo pueden ser los materiales adaptados a las zonas pobres de recursos? ¿En qué medida los libros de texto y los medios ayudan a mejorar los procesos de enseñanza en el aula? ¿Cuál es la importancia de la calidad, evaluación y selección de los libros de texto y medios educativos?

Algunas conclusiones fueron en la dirección de la necesidad de sincronizar y contextualizar los planteamientos. Mientras en el campo político existía un claro interés por conseguir ciertos libros de texto, y gran parte de las editoriales del sector internacional se "peleaban" por entrar en aquel mercado con recursos digitales, la realidad se encontraba con escuelas sin electricidad, con centros de recursos o material con escasa dotación o con total desconsideración de la realidad rural en los centros educativos.

Posteriormente en 2009, en la coordinación del Congreso Internacional de Santiago de Compostela, teníamos dos preocupaciones fundamentales: la primera era discutir las consecuencias de las culturas entre lo local, nacional y transnacional y su presencia en los libros de texto y la segunda desarrollar un encuentro que contase con una presencia relevante de investigadores del contexto Iberoamericano. Igualmente, entendíamos que para avanzar en la transformación de la interpretación del libro de texto necesitábamos contar con la presencia ya no sólo de investigadores y Universidades, sino con instituciones y colectivos que de un modo u otro son determinantes en las decisiones relacionadas con los recursos educativos. Conviene destacar en este sentido, la presencia del Ministerio de Educación, Administración Autónoma (Xunta de Galicia), Movimientos de Renovación Pedagógica y Asociaciones y otros colectivos que de un modo están relacionados con el tema.

El congreso tenía que ser una oportunidad para proyectar investigadores de Iberoamérica que se dedican al tema de los libros de texto y los medios, entre ellos Gimeno Sacristán, Tania Braga García y Manuel Area, quienes fueron invitados a impartir conferencias para la difusión de sus trabajos y de los grupos con los cuales se están articulando.

A la vista de los resultados, se puso en relieve la necesidad de considerar las culturas local, municipal y nacional en los libros de texto y materiales didácticos como muestra de diversidad de estudios en este tema. Además, se consideró la necesidad de analizar desde diferentes puntos de vista, entre ellos el estudio de los planes nacionales de libros de texto, la marginación que sufre la cultura local en la gama de recursos seleccionados y las diferentes formas, a nivel político, en los países en atender esta diversidad, como afecta a los modelos de evaluación, entre otros temas.

En el año 2010, se desarrolló una miniconferencia en Canadá, coordinada por Ayaz Naseem, con el tema *Las minorías en los libros de texto y en los materiales*. Allí fueron presentadas interesantes investigaciones en relación al tema, con conferenciantes de Canadá, Brasil, España, Australia, Noruega. En el año 2011, el tema de la Conferencia de Kaunas fue la *Representación de los Otros*. En este congreso se pretendió poner de relieve la perspectiva de que los "otros" pueden ser discutidos en términos de etnicidad, raza, nación, género, clase y religión, así como en relación a las mayorías y las minorías.

Finalizado el congreso y retomando también los resultados de la Conferencia de Santiago de Compostela se acordó la realización de la Conferencia Regional – anteriormente denominada miniconferencia– en 2012, en Curitiba, Brasil. Había varios temas de interés articulados por el tema central *Retos para la superación de las desigualdades sociales: el papel de los manuales y los medios educativos*. El objetivo del encuentro, además de la presentación de las investigaciones, fue "reunir a un grupo de investigadores que pudiera, en el futuro, continuar con los debates relacionados a los manuales didácticos y los medios educativos y, de manera articulada, establecer redes de trabajo con profesores y escuelas de educación básica".

Obviamente y teniendo en cuenta que Brasil tenía antecedentes notables en el campo de la investigación, con núcleos relevantes de trabajo sobre el tema, fue objetivo nuclear de este encuentro fomentar el intercambio de conocimiento y el diálogo entre investigadores brasileños y de otros países de Iberoamérica y del panorama internacional. En relación con las temáticas abordadas en este congreso, convendría destacar de una manera relevante el estudio de la presencia universalizada de libros didácticos para los alumnos de la escuela pública a través de los Programas Nacionales de Libros Didácticos, y que se plasma por el interés por los procesos de evaluación de los libros de texto, la preocupación por comprender los materiales en los procesos de formación docente a distancia (con alta inversión de recursos públicos), presencia de tecnologías en las escuelas y en la vida social; también se intensifican los debates sobre la relación de los sujetos con los medios en un contexto de acentuada desigualdad social.

La Conferencia en Brasil reunió una gran cantidad de trabajos y permitió a la junta directiva de la Asociación descubrir que América del Sur, y en este caso Brasil, representaba un importante espacio para la expansión de actividades, con la futura realización de nuevas Conferencias Regionales. Particularmente la profesora Susanne Kudsén expresó su sorpresa por la diversidad de temas, sobre todo, y teniendo en cuenta la propia dinámica abordada en el congreso, en que las diferentes disciplinas escolares fueron tratadas en sesiones temáticas, junto a temas de interés más generales.

En 2013, en la Conferencia de Ostrava (República Checa), se pusieron en debate algunas preocupaciones fundamentales. Eric Bruillard articuló algunos problemas básicos relacionados con la introducción de los medios digitales en las escuelas y la investigación sobre el tema:

(...) Ritmo de adopción muy rápido, fuertes expectativas y resultados no del todo convincentes, limitaciones con la apertura de los recursos y los nuevos mercados educativos, etc. Muchas partes interesadas simplemente prefieren creer que funciona y sólo aceptan un modelo de acompañamiento de la investigación para mejorar una tecnología que ya se considera maravillosa y esencial en las escuelas (Sikorova et al., 2015, p. 7).

Por otra parte, Arno Reints, en su conferencia, consideró los cambios en la educación escolar que tienen una gran influencia en los docentes, editores educativos y científicos educativos en relación a los libros de texto y otros materiales de aprendizaje, especialmente los digitales. La tarea principal de las editoriales educativas debería ser hacer libros de texto que respalden el proceso de aprendizaje de los niños y libros de texto de calidad. Una de las principales preguntas planteadas en el documento es cómo la ciencia educativa y la investigación educativa pueden ayudar a los editores y maestros a desarrollar, seleccionar y utilizar libros de texto de calidad. La pregunta vital, dijo Arno Reints, no es "qué funciona", sino por qué funciona, y solo podemos entender el "por qué" cuando tenemos por base una teoría y/o modelo confiable, especialmente una teoría del aprendizaje (Sikorova et al., 2015).

Berlín acogió la Conferencia en el 2015. Por primera vez en la historia de IARTEM, la conferencia internacional de este año se centra en las materias escolares (previamente en la Conferencia Regional de Curitiba ya se había contemplado esta situación). Los expertos que representan una variedad de temas discutirán los medios educativos con científicos de educación general, psicólogos, pero también profesores autores y editores.

Aquí se abre la posibilidad de crear grupos de trabajo en el marco de las diferentes áreas, que reflejan un poco temas de especial interés en el contexto IARTEM. Cabe mencionar en este caso la formación de un grupo de música que desarrolló el *International Symposium of Music Education and Didactic Materials* a finales de Enero 2019 en Santiago de Compostela.

En 2016, se siguió la propuesta de conferencias regionales en América Latina, con el encuentro realizado en la Universidad Tecnológica de Pereira, en Colombia, bajo la coordinación general del Dr. Miguel Ángel Gómez Mendoza. En el punto crucial de este encuentro se pone de relieve la temática de la preocupación por la transición del

libro de texto escolar de lo impreso a lo digital. Hay algunas preocupaciones previas fundamentales que sustentarán la organización del programa del encuentro. Desde un punto de vista económico, lo digital ha conmocionado los mercados; es una de las razones por la cual los editores provenientes del formato en papel empiezan a invertir sumas considerables en el desarrollo de los libros de texto electrónico.

El acceso a Internet, que pone a disposición una suma exponencial de documentos, podría debilitar el mercado. Aparece en medio el asunto de la validez de las informaciones difundidas, del tipo y parcialidad de los documentos seleccionados. La función del profesor y la naturaleza de sus conductas profesionales son puestas en tela de juicio. Las informaciones que contienen estas herramientas no tienen la misma función que aquellas que se presentan en los libros de texto escolar impresos. Los docentes no parecen ser ya los mediadores de la verdad. "El ejemplo de lo digital discute la relación que existe entre el saber, la enseñanza y lo enseñado" (Gómez Mendoza, García & Rodríguez Rodríguez, 2017, Prólogo).

En el desarrollo del congreso, se pone de relieve que el uso de los soportes digitales en contextos escolares sacude la didáctica. Las herramientas ocupan su espacio. Los docentes y los alumnos buscan sacar el mejor provecho posible propio del uso de estos productos. Igualmente, se pone de relieve la necesidad de realizar estudios con el propósito de acompañar de mejor manera a los usuarios de estos medios. En el encuentro se pone en evidencia que estamos ante una realidad en la que la sociedad convivirá durante varios años con los impresos y los digitales.

Las preocupaciones en este sentido son semejantes a las que existen en otros proyectos de investigación. Coincide por ejemplo con el momento en que el profesor Manuel Area Moreira es el responsable, en España, de la realización de un proyecto de investigación titulado *Escuel@ Digit@l. Los materiales didácticos en la Red* que presenta como objetivo fundamental el análisis y propuestas para la producción y uso de los contenidos digitales educativos. Este proyecto de investigación se centró en el análisis del estado actual de la producción, distribución y utilización pedagógica en las aulas de los contenidos digitales educativos o materiales didácticos online destinados a la Educación Primaria en una muestra de tres comunidades autónomas de España - Canarias, Galicia y Valencia (Area et al., 2020).

Las cuestiones colocadas en el proyecto incitan numerosas preguntas entre las que destacan: ¿Qué materiales educativos se ofertan digitalmente en el contexto español para la Educación Primaria? ¿Qué modelo pedagógico subyace a los mismos? ¿Qué diferencias existe entre las plataformas comerciales y las institucionales? ¿Qué representaciones tienen los distintos agentes educativos y sociales implicados? ¿Cómo se utilizan y qué impacto tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje en el aula? ¿Qué recomendaciones pueden hacerse a los distintos agentes y sectores implicados

para la producir y utilizar con calidad educativa los recursos y contenidos escolares distribuidos online?

Cuestiones como estas también guiaron la organización de la *14th International Conference* de 2017, en Lisboa, Portugal: *¿New media, new schools?* Las pretensiones eran abrir las puertas al contexto lusófono, especialmente a Portugal, Angola, Mozambique y otros teniendo en cuenta el escenario privilegiado de Lisboa. Diríamos que en parte se consiguió ampliar la participación de investigadores en este contexto. También supuso la primera vez que un representante de la red REUNID (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa), la profesora Juana Sancho, presidenta de la Asociación en aquel momento, asiste a la Conferencia de IARTEM y participa en la mesa *Media diversity in schools and learning*.

Los temas de los trabajos presentados en Lisboa fueron sintetizados por los organizadores del volumen científico (Bruillard et al., 2019) de la siguiente manera:

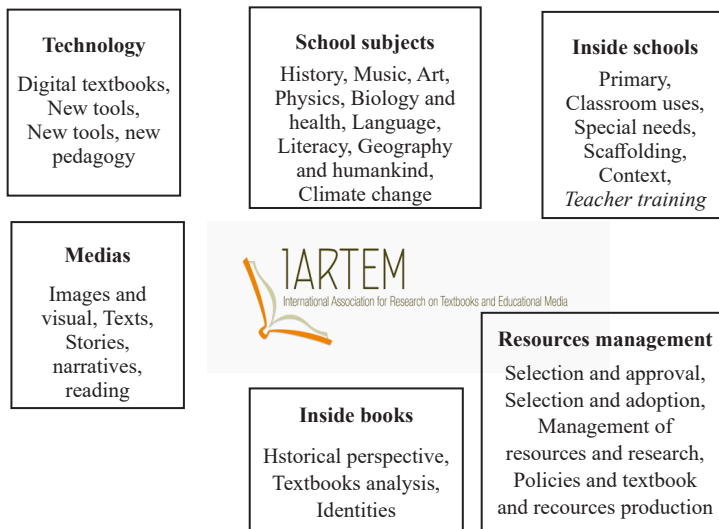


FIGURA 1 – Overview of Lisbon IARTEM conference themes (Bruillard, 2017).

En este congreso se han destacado los estudios relacionados con las diferentes disciplinas escolares así como la atención continuada de los investigadores a los libros impresos, tanto en el análisis de su contenido como en los procesos de selección y uso en escuelas y aulas.

En el momento de clausura del congreso, se presentó por parte de la Dra. Graciela María Carbone la propuesta de realizar la Conferencia Regional en Argentina.



La trayectoria de investigación sobre el tema de los manuales y de las tecnologías educativas en el contexto argentino es conocida y reconocida, en España y en otros países de Latinoamérica. Así, la posibilidad de realizar el encuentro en el ámbito de IARTEM fue una oportunidad para contribuir a la consolidación del espacio de la Asociación en América Latina, de acuerdo con las metas establecidas por la junta directiva en 2015, en la Conferencia de Berlín.

Sin embargo, más allá de este objetivo, lo que se está anunciando en esta conferencia regional es una oportunidad única para fortalecer los lazos entre investigadores e investigadoras que desarrollan trabajos sobre el tema de los manuales y de los medios educativos en el continente. Ellos y ellas son los responsables de una vasta producción bibliográfica, para la defensa de disertaciones y tesis en muchas universidades, producción todavía poco referenciada en los estudios de revisión en función del idioma en que están escritos - español y portugués. Se reanudan las consideraciones de Choppin (2004) sobre el problema de los mapeos y estados del arte realizados por investigadores europeos, especialmente orientados a revisar investigaciones publicadas en inglés, lo que limita la circulación de producciones realizadas en muchos países y difundidas en sus idiomas específicos.

Los textos resultantes de la Conferencia de Buenos Aires, por lo tanto, siguiendo la decisión tomada en Colombia, representan parte de esta rica producción del continente ya que en los textos redactados en español y portugués se garantiza la inclusión de un *extended abstract*. De esta forma, se amplían las condiciones de alargar la circulación de los resultados de las investigaciones en otros países.

## **DESAFÍOS A PARTIR DE LA CONFERENCIA REGIONAL DE ARGENTINA**

---

El desarrollo de las actividades de IARTEM en los últimos años, como hemos tratado de presentar de forma sucinta, ha hecho posible algunos logros importantes para los investigadores que desarrollan su trabajo en contextos iberoamericanos. Además de las publicaciones en inglés que contaron con la participación de investigadores de países de habla hispana y portuguesa, como las actas y libros temáticos ya mencionados, deben ser resaltadas las publicaciones de monografías en revistas como *Orbis Scholae* (2014), *Profesorado - Revista de currículum y formación del profesorado* (2016), *Educar em Revista* (2019), entre otras.

El reto de poner en circulación la producción originalmente realizada en español y portugués también ha sido entendida como relevante por el IARTEM *e-journal*. En este sentido, desde 2016, la revista de la asociación ha abierto espacio para publicar textos también en estos idiomas, junto a artículos escritos en inglés, si es de interés para los investigadores e investigadoras. Es una decisión que se sustenta

desde la perspectiva de la multiculturalidad, tomada por algunas revistas en diferentes campos del conocimiento, y en el respeto a la diversidad de los contextos en los que se produce la investigación sobre manuales y medios educativos.

Aún sobre este tema, también hay otro desafío que ha ocupado la atención de los autores de este artículo y que se colocó en la apertura de la conferencia regional IARTEM para América Latina que tuvo lugar en Buenos Aires. Apoyando argumentos en las dimensiones sociales e históricas de la ciencia (Bourdieu, 2002) y en la idea de que "todos los estudiosos tienen sus raíces en un ambiente social determinado" (Wallerstein, 1996, p. 99), hemos llamado la atención sobre la importancia de los encuentros regionales como espacios de discusión de los elementos constitutivos de la vida social específica de la región. Dichas cuestiones plantean temas particulares de interés para los investigadores que deben ser investigados en estudios locales y en estudios comparados, asegurando la discusión de aspectos que permitan establecer relaciones entre lo local y lo global.

En esta perspectiva, los temas específicos generan preguntas de investigaciones situadas, que a su vez sugieren formas o caminos de investigación que pueden contribuir a dar respuesta a tales preguntas. Dada la complejidad de los objetos de investigación, como ya había advertido Choppin sobre los manuales escolares, particularmente en lo que se refiere a las relaciones que se sustentan en diferentes campos disciplinarios (Didáctica, Sociología, Lingüística, Historia, Ciencias Naturales, Matemáticas y otros), los desafíos epistemológicos son diversos e instigadores.

Cuando se admite que los temas, problemas, preguntas y caminos de investigación deben enraizarse en la experiencia social, en la vida cotidiana (Wolcott, 1991) la perspectiva de los debates en los ámbitos latinoamericano e iberoamericano gana fuerza, buscando aproximaciones entre las diferentes culturas e historias que los constituyen pero también especificidades locales y sus relaciones con otras culturas e historias. Esta perspectiva epistemológica, sin negar elementos universales que constituyen la práctica científica, abre espacios para la producción de formas específicas de pensamiento y hace más complejo el conocimiento sobre aquellos objetos científicos.

En el marco de la publicación de este trabajo, es posible destacar, sólo para marcar algunos ejemplos, los aportes que los investigadores argentinos han presentado, en el contexto de la Historia de la Educación, sobre los manuales escolares y las prácticas de lectura escolar, incluso durante los períodos de la dictadura militar; los aportes de investigadores de Colombia sobre los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo; o los estudios en Brasil, Chile y México sobre las políticas estatales de evaluación, producción y distribución de libros, cada uno con sus propias especificidades.

Aceptadas tales consideraciones, la conferencia de Argentina ha sido un estímulo para el debate de suposiciones y procedimientos, pero, más allá, puede ser la apertura de un espacio precioso para la construcción de proyectos colaborativos, de publicaciones conjuntas, de la organización de instrumentos para colocar en circulación los resultados de los trabajos realizados, respetando la contribución que cada grupo, institución y cada país pueda aportar.

Las desigualdades que caracterizan a la América Latina, las diferencias culturales que demandan respeto y atención a las poblaciones originarias y las historias que construyeron países con similitudes, pero con muchas diferencias, también son entendidas por los autores como una tierra fértil para lanzar semillas académicas y proyectar futuros trabajos colaborativos los cuales, sin duda, harán contribuciones significativas al desarrollo de IARTEM.

## REFERENCIAS

---

Area Moreira, M. (dir.). (2020). *Escuel@ Digit@l. Los materiales didácticos en la Red*. Barcelona: Graó.

Ayaz Naseem, M., Arshad-Ayaz, A., & Rodríguez Rodríguez, J. (Org.). (2016). *Representation of minorities in textbooks: international comparative perspectives*. 2010 Mini Conference Montreal, Canada. Santiago de Compostela: IARTEM/Tórculo Comunicación Gráfica.

Bourdieu, P. (2002). A causa da ciência. Como a história social das ciências sociais pode servir ao progresso das ciências. *Política & Sociedade*, 1, 143-161.

Bruillard, E., Aamotsbakken, B.; Knudsen, S. V., & Horsley, M. (2008) *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* 2005 Conference Caen, France. Kongsberg, Norway: IARTEM.

Bruillard, E., Anichini, A., Baron, G.-L. (eds.). (2019). *Changing media – changing schools?* 2017 Conference Lisbon, Portugal. Kongsberg, Norway: IARTEM.

Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 549-566.

Escolano Benito, A. (2006). El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción. In Escolano, A. (ed). *Currículum editado y sociedad del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. (pp. 13-34). Valencia: Tirant lo Blanch.

García T. B., Picanço, D. C. L., Bufrem, L. S., Rodríguez Rodríguez, J., & Knudsen, S. V. (org.). (2013). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. (Challenges to overcome social inequality: The role of textbooks and educational media), 2012 Regional Conference. Curitiba, PR: IARTEM/NPPD/UFPR.

Garcia, T. B., Rodríguez Rodríguez, J., & Anichini, A. (org.). (2019). Pesquisas sobre manuais escolares e mídias educativas: tensões e interações entre impresso e digital. *Educar em Revista*, 35, 9-18.

Gissel, S. T. (org.). (2020) *Researching Textbooks and Educational Media from Multiple Perspectives: Analysing the Texts, Studying their Use, Determining their Impact*. 2019 Odense Conference. Odense, Denmark: IARTEM/UCL University CollegeLaeremiddel.dk.

Gómez Mendoza, M. A., Garcia, T. M., & Rodríguez Rodríguez, J. (org.). (2017). *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira (published with extended abstracts in English).

Horsley, M., & McCall, J. (2009). *Peace, Democratisation and Reconciliation in Textbooks and Educational Media*. 2007 Conference Tønsberg, Norway. Norway: IARTEM/Høgskolen i Vestfold.

Mazeikiene, N., Horsley, M., & Knudsen, S. V. (eds.). (2013). *Representation of Otherness*. 2011 Conference Kaunas, Lithuania. Kongsberg, Norway: IARTEM.

Ossenbach Sauer, G. (2000). La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES. *Historia de la Educación* (Salamanca), 19, 195-203.

Peacock, A., & Cleghorn, A. (2008). What do we believe are the issues with text-based and other learning materials? Are we caught in the web or lost in the textbook. In Bruillard, E., Aamotsbakken, B., Knudsen, S. V., & Horsley, M. (eds.). *Caught in the Web or lost in the Textbook* (pp. 35-48). IARTEM.

Rodríguez Rodríguez, J., Horsley, M., & Knudsen, S. V. (org.). (2011). *Local, national and transnational identities in textbooks and educational media*. 2009 Santiago de Compostela Conference. Santiago de Compostela (ES): IARTEM.

Rodríguez Rodríguez, J., Martínez Bonafé, J., & Garcia, T. B. (2016). Ni la defensa ingenua ni la denuncia vacía: contribuciones para el análisis de las relaciones entre los libros de texto impreso y digitales. *Profesorado - Revista de currículum y formación del profesorado*, 20.

Rodríguez Rodríguez, J., Garcia, T. B., & Bruillard, E. (eds.). (2019). *IARTEM 1991-2016: 25 years developing textbook and educational media research*. Kongsberg: IARTEM.

Rodríguez Rodríguez, J., Bruillard, E., & Horsley, M. (eds.). (2015). *Digital Textbooks: What's New*. Santiago de Compostela: IARTEM/Universidade de Santiago de Compostela. DOI: 10.15304/op377.759

Selander, S. (1990). Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación. *Revista de Educación*, 293, 345-354.

Selander, S. (1995). Análisis del texto pedagógico. En García Mínguez, J. C., & Beas Miranda, M. (comp.). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones S.A. L.

Sikorová, Z., Horsley, M., Garcia, T. B., & Rodríguez Rodríguez, J. (eds.). (2015). *Textbooks and educational media in a digital age*. Ostrava, Czech Republic: IARTEM.

Sikorová, Z., & Dvořák, D. (eds.). (2014). Textbooks and educational media in a digital age. *Orbis Scholae*, 8(2).

Ulloa, L. F. (1992). *Si va a escribir para compesino..., ¡Hágalo bien!*. Honduras: Editorial Guayamura.

Wallerstein, I. (coord.). (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (UNAM).

Wolcott, H. F. (1991). Posturing in qualitative research. In: LeCompte, M. D., Millroy, W. L., & Preissle, J. (eds.). *The Handbook of qualitative research in education* (pp. 3-52). London: Academic Press.

# Parte 2

## *Políticas educativas, proyectos editoriales y prácticas pedagógicas*



## 3

## MERCADO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: GLOBALIZAÇÃO, TECNOLOGIA E CAPITALISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NACIONAL

---

*MERCADO DE MANUALES ESCOLARES EN BRASIL: GLOBALIZACIÓN,  
TECNOLOGÍA Y CAPITALISMO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA NACIONAL*

---

TEXTBOOK MARKET IN BRAZIL: GLOBALIZATION, TECHNOLOGY AND  
CAPITALISM IN NATIONAL BASIC EDUCATION

---

*Célia Cristina de Figueiredo Cassiano*

### RESUMO

---

A partir dos anos 2000, o segmento dos livros didáticos, que tradicionalmente é o mais rentável do mercado editorial brasileiro, passa a contar com a presença de capital internacional e a comercializar outros produtos. Assim, a maior parte das escolas públicas de Educação Básica brasileira continua a receber os tradicionais livros didáticos, mas algumas redes municipais optam por receber esses novos produtos, como os *sistemas de ensino* (em que se vende material didático impresso - sem autoria, formação de professores, assessoria *online* e todo o currículo organizado), por exemplo, que são comercializados por todas as editoras do segmento didático. Como exemplo da força de negócios desses novos produtos educacionais, em 2010, o gigantesco grupo britânico Pearson chega ao Brasil pela aquisição de vários sistemas de ensino. Nesse contexto, apresentamos, de modo geral, como as políticas públicas educacionais e o mercado editorial brasileiro de didáticos impactam o currículo desenvolvido nas escolas públicas do país, à luz de um campo de disputa que se acirra nos anos 2010, em que educação pública e capital privado tem seus limites reconfigurados por uma nova ordenação que apresenta as marcas de um mundo globalizado, tecnológico e capitalista.

*Palavras-chave:* Educação Básica. Livro didático. Políticas públicas. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.



## ABSTRACT

---

Since 2000, the textbook segment, which is traditionally the more lucrative editorial market in Brazil, started to receive international money and sell other products. In this way, most public schools of basic education in Brazil continue to receive the traditional textbooks, but some municipal schools choose to receive these other products, as well as *education systems* (which sell printed teaching material – without authorship, teacher training, online help and an organized school curriculum), for example, that was commercialized for all leading publishers of didactic segment. In 2010, the giant British group Pearson came to Brazil due the acquisitions of several education systems, being the contracting enterprise for organize the Programme for International Student Assessment (Pisa), in 2015 and 2018. The dissemination of recurrent negative results of Brazilian students at Pisa and others appraisals justify, largely, the urge of several curricular changes prescribed for the Law of Directives and Bases of National Education – LBD 9394/96, like the suggested of education system. In such context, we present, in a general form, how the educational government policy and the Brazilian publishing market of textbooks affected the public-school curriculum for all over the country, considering the field of conflict and dispute in 2010, where the public education and private capital has their limits changes by a new sort criterion that presents scars of a globalized, technological and capitalist world.

*Keywords:* Basic Education. Textbook. Government policy. National Program of Textbook – PNLD.

## INTRODUÇÃO

---

Apresentamos, de modo geral, como as políticas públicas educacionais e o mercado editorial brasileiro impactam o currículo desenvolvido nas escolas públicas de Educação Básica do país, em um campo de disputa que se acirra nos anos 2010, com a entrada de outras empresas no país, como a editora inglesa Pearson, pela compra de quatro “Sistemas Apostilados de Ensino”, novos produtos em que se vende um “pacote” contendo material didático impresso (de modo geral, sem autoria), formação de professores, assessoria *online* e todo o currículo organizado. Esses “sistemas apostilados de ensino” passam a concorrer diretamente com os manuais escolares, inclusive na rede pública. Nesse processo, educação pública e capital privado tem seus limites reconfigurados com uma nova ordenação, que apresenta as marcas de um mundo globalizado, tecnológico e capitalista.

No mercado editorial brasileiro, o segmento dos didáticos é o mais rentável, ainda que tais livros não tenham prestígio proporcional, pois eles têm sua vida útil atrelada ao ano escolar, não sendo livros que têm status de literatura. Em 2016, a Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), divulgaram o estudo *Produção e vendas do setor editorial brasileiro, ano base 2015* (Fipe, 2016), encomendado para a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE). O estudo indicou que aproximadamente 50% dos livros vendidos e que circularam no Brasil, em 2015, foram didáticos; 19% científicos, técnicos e profissionais; 11% religiosos e 20% obras gerais.

Essa liderança dos didáticos, no segmento editorial, se dá por conta do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, política pública federal de compra e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas públicas do ensino básico do país, criado em 1985.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, surgiu nova orientação curricular para as escolas da Educação Básica no Brasil, que foi implementada, em grande parte, pela distribuição gratuita do livro didático para os alunos dos ensinos fundamental de todas as escolas públicas do país, por meio do PNLD.

De modo geral, essa é a conjuntura que consolidou o governo brasileiro como o maior comprador de livros do país (de acordo com o ano analisado, quiçá seja o maior comprador do mundo, quando se pensa em termos de distribuição) e o ramo dos didáticos como o mais rentável no mercado nacional dos livros.

Esse panorama atraiu a atenção das editoras espanholas, que já estavam consolidadas na maior parte dos demais países da América Latina, mas que ainda não haviam entrado no Brasil, cujo mercado editorial representa, aproximadamente, 40% da América Latina.

No caso da entrada da editora espanhola Santillana, no Brasil (pela aquisição da Editora Moderna, em 2001), entre várias outras possibilidades de análise, vale destacar a edição de "obra coletiva", que é uma modalidade de livro didático comum das editoras espanholas, mas até então, inédita no Brasil. Nesse tipo de obra, os autores passam a ter posição diferente no processo produtivo dos livros, que têm a estrutura predeterminada e pode (ou não) ser escrito por vários autores. Além disso, a editora também passou a comercializar os "sistemas apostilados de ensino", como outras grandes editoras do país. Neste caso, chama a atenção que a Santillana também passou a comercializar este tipo de produto em outros países da América Latina, visto ter a liderança no ramo em boa parte do continente. Esses materiais didáticos que entram em considerável número de escolas sul-americanas, por meio desta editora, implicam alterações significativas para o currículo desenvolvido nessas instituições educacionais e também reconfiguram o mercado editorial, dadas as especificidades desses materiais, que são mais rentáveis para as editoras, como veremos posteriormente.

Vale salientar que a comercialização dos "sistemas apostilados de ensino" para as escolas públicas é fenômeno recente e polêmico, uma vez que, no Brasil, tais materiais são vendidos diretamente às prefeituras, que adquirem esse produto sem nenhum tipo de avaliação desses materiais, sendo que também não há licitação pública para essa compra.

Na década de 2010 pode-se constatar que cada vez mais municípios compram Sistemas de Ensino, com verbas próprias (em detrimento do recebimento gratuito dos

livros didáticos enviados pelo governo federal) e, ao fazerem-no, todo o currículo da educação pública local passa a ser de total competência de instituições privadas, que visam o lucro. Nesse sentido, o poder público “abre mão” de um elemento fundamental de seu sistema educativo, o currículo, para deixá-lo nas mãos de empresas privadas, nacionais e internacionais, o que nos remete a uma reflexão sobre os limites entre o público e o privado na educação pública brasileira.

## O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

No Brasil, como já se disse, praticamente 50% de todos os livros que circulam no país são didáticos, porque por meio do *Programa Nacional do Livro Didático-PNLD*, o governo compra, de modo regular e planejado, livros didáticos de todas as disciplinas para distribuir a todos os alunos que estão na Educação Básica da rede pública de ensino.

Esse expressivo volume de didáticos que circula no Brasil, no início do século XXI – resultante, sobretudo, do PNLD – situa o governo brasileiro, comprovadamente, desde 1996, como o maior comprador de livros do país. Isso ocorre porque os alunos dos dois níveis de ensino atendidos pelo Estado, ou seja, o Ensino Fundamental e Médio, representam, aproximadamente, 90% de toda a Educação Básica do Brasil, que tem números expressivos, como pode ser visto na Tabela 1.

TABELA 1 – Número de Matrículas na Educação Básica do Brasil (Ensino Fundamental e Médio) – 2014

Nível de ensino	Total de matrículas	Rede Pública	Rede Privada
Educação Infantil			
Ensino Fundamental	28.459.667	23.982.657	4.477.010
Ensino Médio	9.033.751	7.963.393	1.070.358
Educação Profissional			
Educação de Jovens e Adultos			
Educação Especial			
Total	37.494.418	31.946.050	5.547.368

FONTE: INEP, 2015. Sinopse estatística da Educação Básica 2014/ Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2015. Dados organizados pela pesquisadora.

Salvo raras exceções, praticamente todos os alunos matriculados na Educação Básica, tanto pública quanto privada, usam o livro didático, e isto justifica o impressionante volume desse produto que circula anualmente no país.

Pode-se observar que, no início dos anos 2015, há 37.494 milhões de alunos matriculados na Educação Básica brasileira (INEP, 2015) sendo que aproximadamente

33 milhões de alunos estão na rede pública, contrapondo-se aos 5.550 milhões matriculados na rede privada de ensino, como pode ser observada a Tabela 1.

Historicamente, considero que há dois marcos que referenciam o PNLD. Em 1985 esse Programa foi criado e fazia parte de outras políticas sociais instituídas pelo governo, que queria dar sua marca na redemocratização do país. Porém, neste período, a aquisição e a distribuição de livros didáticos, apesar de significativas, não eram universais (no sentido de atender a todos os alunos da Educação Básica da rede pública) e sequer tinham regularidade.

O PNLD passa a ter universalidade na distribuição dos livros e regularidade nos recursos aplicados a partir do que considereirei como o seu segundo marco, que se dá em 1996, à luz reformas na educação implementadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, em que se implementa, gradativamente, a compra e a distribuição universal de livros didáticos (de todas as disciplinas escolares e para todos os níveis de ensino) para os estudantes da Educação Básica da rede pública brasileira.

A resolução nº 60, de 20 nov. 2009 (alterada pela resolução nº 10, de 10 mar. 2011), e o Decreto nº 7084/2010 dispõem sobre os Programas de Materiais Didáticos e contemplam todas essas alterações em relação ao Ensino Fundamental de nove anos, e também em relação à ampliação do PNLD em vários programas.

Segundo o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), para o PNLD 2017(cuja compra e distribuição ocorreu em 2016), o governo investiu R\$ 1.230,8 bilhões na compra, avaliação e distribuição de 144,7 milhões de livros didáticos para serem usados pelos alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica pública, vide Tabela 2.

TABELA 2 – PNLD 2017\*

Atendimento	Escolas	Alunos	Exemplares	Valores (R\$)
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	96.042	12.347.961	37.287.311	301.414.704,85
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	48.813	10.238.539	75.602.412	610.272.497,89
Subtotal: Ensino Fundamental	110.961	22.586.500	112.889.723	911.687.2012,74
Ensino Médio: 1ª a 3ª série	19.886	6.830.011	31.878.224	319.160.379,92
Total do PNLD 2017	117.053	29.416.511	144.767.947	1.230.847.582

FONTE: FNDE (2017). PNLD 2017

\* Algumas considerações são importantes:

- Não estão considerados na tabela alunos da Educação de Jovens e Adultos- EJA, também atendidos pelo PNLD.
- Atendimento a todos os alunos das séries finais do Ensino Fundamental com livros consumíveis e reutilizáveis.
- Reposição dos livros consumíveis para os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, campo e Ensino Médio.

Esses dados possibilitam compreender o porquê de nenhum segmento no setor do livro ter um universo tão grande de leitores certos e regulares, como é o caso dos didáticos, constituindo-se, portanto, em privilegiado campo de disputa das maiores editoras do país. Mesmo que usado de diferentes formas por docentes e alunos, certamente pode-se dizer que tais livros dão seu marco nos currículos desenvolvidos nas 117.053 escolas públicas distribuídas por todos os municípios brasileiros, sendo este ainda um dos principais recursos didáticos usados nas escolas de Educação Básica.

Observe-se, ainda, que devido às dimensões do país, que conta com mais de 5.500 municípios, bem como considerando sua diversidade socioeconômica e cultural, há lugares em que o didático é o único livro que algumas pessoas têm acesso na vida, porque, como já vimos, há algumas décadas o governo garante que todos os estudantes da rede pública tenham acesso a tais livros.

Assim, provavelmente, um aluno da rede pública de uma capital terá mais condições de ter acesso a outros recursos – advindos das novas tecnologias, por exemplo – do que um aluno que estuda em municípios mais distantes em que o acesso ao livro entregue pelo correio ainda faz a diferença. Vale destacar que o correio brasileiro já ganhou importantes prêmios mundiais por distribuir, com competência, o impressionante número de livros comprados por meio do PNLD anualmente, para as escolas públicas distribuídas do Oiapoque ao Chuí no Brasil. Ou seja, de uma forma ou de outra (por embarcações, por exemplo) é certeza de que os livros didáticos chegam a todas as escolas públicas do país.

## **MERCADO EDITORIAL BRASILEIRO E OS SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO**

---

Na década de 1990, o mercado dos didáticos se constituía, basicamente, de nove editoras que dominavam o segmento: Saraiva, FTD, Cia. Editora Nacional, Editora do Brasil, Ática, Scipione, Moderna, Atual e IBEP.

A maior parte dessas editoras se caracterizava por serem nacionais, compostas por empresas familiares e terem sua sede em São Paulo (exceção feita à FTD, que é de origem francesa, e pertencente à ordem religiosa dos Irmãos Maristas), tendo suas consolidações na década de 1970, beneficiadas notadamente pelo aumento do alunado da rede pública, em face dos investimentos do Estado em educação no período ditatorial, buscando a ampliação do acesso.

Excetuando-se a Cia. Editora Nacional, as demais editoras têm seu salto quantitativo de vendas de livros didáticos devido às reformas na educação iniciadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4024/61. Paixão (1998,

p.156) relata que essa lei possibilitou a expansão da rede pública de ensino, e, conseqüentemente, incrementou o negócio dos didáticos.

Desde o início do PNLD (1985) há parceria do MEC com as editoras Ática, Scipione, FTD, Saraiva, Ilep, Nacional e, posteriormente, com a Moderna. Exceção feita à editora FTD, as demais pertenciam a empresas familiares que a partir do final da década de 1990, após várias reconfigurações no mercado, passaram a fazer parte de grandes grupos empresariais<sup>1</sup>, a saber:

## 1. Kroton Educacional

Em fevereiro de 2015, a Thunnus Participações, sociedade detida por fundos da *Tarpon*, assumiu a *Abril Educação*, composta pelas editoras Ática e Scipione, pelos sistemas de ensino Anglo, Ser, Maxi e GEO, o Siga (curso para concursos públicos), o Colégio pH, o Centro Educacional Sigma, o Grupo ETB (Escolas Técnicas do Brasil), a Escola Satélite, a rede de escolas de inglês RedBalloon e a Livemocha;

Em uma transação avaliada em R\$ 725 milhões, a Abril Educação anunciou em 18/06/2015 a aquisição de 100% da operação da *Saraiva Educação*, braço do grupo formado por selos como *Atual*, *Benvirá*, *Editores Saraiva*, *Editores Érica* e *sistema de ensino Ético*. Assim, constituiu-se o grupo *Somos Educação*, que passou a deter a Abril Educação e o Grupo Saraiva.

Em abril de 2018, a *Somos Educação* foi comprada por 4.6 bilhões pela *Kroton Educacional*. O Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade) aprovou, sem restrições, essa compra da *Somos Educação* pela *Kroton*.

A *Kroton Educacional* é dona das marcas Pitágoras (Educação Básica) e das faculdades Anhanguera, Fama, Faculdade Pitágoras, Unic, Uniderp, Unime e Unopar, além da rede LFG, de cursos preparatórios para concursos públicos e OAB. (REVISTA VEJA/ Redação/Economia, 2018).

## 2. Grupo Santillana

É o braço editorial do grupo espanhol Prisa, que adquiriu a editora *Moderna*, em 2001. Conta com mais seis empresas no Brasil: a Editora Salamandra, a Santillana Espanhol, o selo Richmond, o Sistema de ensino Uno Internacional, a empresa de avaliação educacional Avalia e a Fundação Santillana.

---

<sup>1</sup> Cassiano (2013) apresenta a história e trajetória de todas as editoras mencionadas, inclusive especificando a reconfiguração do setor, nos anos 2000, e a formação dos grandes grupos no segmento dos didáticos.

### 3. FTD

A educação do Grupo Marista conta com a *FTD* (editora FTD, FTD Sistema de Ensino e Integra - Serv. Educacionais Integrados) e diversas Unidades Educacionais.

### 4. Grupo Ibep

Editora Ibep, Cia Editora Nacional, Conrad Editora, Base Editorial, Ibep Idiomas.

Entre várias e interessantes considerações a serem feitas sobre esta configuração do mercado nacional de didáticos, é importante destacar a entrada da espanhola Santillana no Brasil. A entrada do grupo nacional Positivo no mercado dos didáticos, não mencionado acima, também chama a atenção. Estas editoras, além da gigantesca Kroton Educacional, são novas forças entrando nesse campo de disputa dos didáticos, trazendo outras dinâmicas a esse mercado, inclusive com a inserção dos "sistemas apostilados de ensino" para a rede pública da Educação Básica brasileira, como já se disse. Todos esses grupos reconfiguram o mercado nacional dos livros escolares, com um marketing mais agressivo em relação ao poder público (esferas governamentais e escolas), inclusive em decorrência do poder de investimento que possuem.

Originários dos cursinhos pré-vestibulares, os "sistemas apostilados de ensino" passaram a ser vendidos diretamente às prefeituras brasileiras, na década de 2000, a partir de um "pacote" composto de material didático apostilado (sem autoria), formação de professores e todo o currículo organizado principalmente via web, de modo geral.

No caso desse produto, a questão é polêmica, mesmo com uma gama de opiniões contrárias à implantação desses *sistemas apostilados de ensino* na rede pública brasileira, uma vez que não passam por nenhum tipo de avaliação governamental, diferentemente do que ocorre com os livros didáticos comprados pelo governo, entre outras restrições de cunho pedagógico, a opção por tais *sistemas* não incide em ilegalidade, desde que a prefeitura que opte por tal produto informe ao governo, para que este não envie livros didáticos ao município por ocasião do PNLD, e que use verbas próprias do município para a compra do sistema apostilado.

Assim, ainda que o debate sobre as novas tecnologias em relação ao livro didático impresso tome corpo na mídia e na academia, na década de 2010 podemos observar em muitos municípios a substituição do livro didático pelos "*sistemas apostilados de ensino*", que são vendidos para todos os níveis de ensino, inclusive para a educação infantil.

Tal concepção pedagógica, de certo modo, é contrária a todas as possibilidades de interação e exploração potencializadas pelos novos meios ou por algum tema que interesse aos alunos, inclusive não potencializa que se contemple a diversidade (cultural, pedagógica) existente na escola (principalmente pública), uma vez que nessa metodologia de ensino o conteúdo abordado nas apostilas (impressas) deve ser dado, obrigatoriamente, nas datas previstas pelos docentes que, nesse processo, passam também a ter pouca autonomia em sala de aula. Inclusive, como parte do "pacote", também há todo um processo de formação da editora, via web, bem como amparo pedagógico ao aluno e ao docente (via web, também).

Na matéria publicada na revista Isto É, de 20/12/2006, no artigo intitulado "A didática da esperteza", Chico Silva destaca que "prefeitos encaixotam livros escolares cedidos pelo MEC em troca de um sistema de apostilas caro e de qualidade duvidosa". Para fundamentar essa afirmação, o articulista considerou que 129 municípios do Estado de São Paulo (um quinto dos 645) deixam de usar os livros didáticos enviados pelo MEC (por ocasião do PNLD), optando por *sistemas de ensino*. Os dirigentes dessas localidades conseguiram *bancar* tal opção destinando boa parte dos recursos recebidos em decorrência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef). Por ocorrências dessa ordem, a Resolução nº 60, de 20/11/2009 dispõe sobre a obrigatoriedade de as redes de ensino assinarem termo de adesão para participar do PNLD. Ou seja, a opção por esses *sistemas estruturados de ensino* não incide em ilegalidade, desde que a prefeitura que opte por tal produto informe ao governo, para que este não envie livros didáticos ao município por ocasião do PNLD, e que use verbas próprias do município (Fundeb) para a compra do sistema apostilado.

Isto posto, Silva (2006) acrescentou que o material didático dos sistemas de ensino não passam por nenhum tipo de avaliação governamental, diferentemente do que ocorre com os livros didáticos enviados pelo MEC, sequer são selecionados pelos docentes e profissionais da Secretaria da Educação dos Municípios, uma vez que são comprados nos órgãos centrais das prefeituras. Ainda assim, esse tipo de iniciativa municipal não é ilegal, pois os municípios têm autonomia na gestão e nos métodos de ensino. Nesse artigo, ainda, o articulista apresentou, entre outros, o caso de Taubaté, município localizado a 130 km de São Paulo que, provavelmente, está entre os que justificam o "endurecimento" do governo, com a já citada Resolução nº 60, de 2009.

No segundo semestre de 2005 o prefeito Roberto Peixoto (PSDB) encomendou 35 mil livros ao MEC. Meses depois, estranhamente mudou de ideia e entrou na onda das apostilas. Os livros gratuitos foram despachados para um galpão e os alunos obrigados a se deparar com graves erros como os vistos numa apostila da sexta série. No mapa-múndi, a Antártida foi parar onde é a



Groelândia, o território gelado pertencente à Dinamarca. No mesmo desenho, o Estreito de Bering, o canal que separa o Alasca (EUA) da Sibéria (Rússia), foi grafado como Bening.

A má qualidade da apostila foi atestada por Lisete Arelaro, diretora do Departamento de Administração e Economia da Educação da USP: "O material é de segunda categoria. A estética é pobre e o conteúdo, inadequado para uma criança da sexta série". (...) "Duvido que o prefeito colocasse os filhos dele em uma escola com esse tipo de apostila", completou Arelaro (Silva, 2006).

De acordo com o articulista, esse sistema apostilado foi produzido pela editora curitibana Expoente, que ganhou uma concorrência em Taubaté. A concorrência no segmento dos sistemas de ensino é bastante acirrada, porque conta tanto com empresas tradicionais do setor como Anglo, Objetivo, COC e Positivo, como com os grandes grupos do setor dos didáticos, que também passaram a produzir e comercializar sistemas de ensino.

Esse processo justifica-se, certamente, em decorrência da expansão dos sistemas de ensino, que passaram a ocupar espaços antes destinados prioritariamente ao livro didático – primeiramente, em algumas escolas na rede particular de ensino e, posteriormente, na rede pública, por meio da negociação feita com as prefeituras municipais – somando-se ao potencial de ganhos advindos da venda desse tipo de produto, que impressionam!

A comercialização dos sistemas de ensino em Taubaté, mencionada por Silva no artigo da revista Isto É (20/06/2006), custou aos cofres públicos R\$ 33,4 milhões por três anos. Nesse artigo a prefeitura da cidade justificou o investimento pela contraposição do serviço oferecido pela empresa: material didático complementar, treinamento do corpo docente, acesso a um portal de educação e um disque-dúvidas.

O dimensionamento dos gastos com os sistemas de ensino pode se dar à luz da contraposição do gasto de Taubaté, que é um pequeno município brasileiro (R\$ 33 milhões) com o investimento do governo federal desse período. Ou seja, em 2004, por meio do PNLD de 2005, o FNDE/ MEC investiu R\$ 619 milhões para atender os 31 milhões de alunos de 5ª a 8ª série (livros de todas as disciplinas) e da 1ª série, além de fazer reposição para os alunos de 2ª a 4ª séries das 149.968 escolas do então Ensino Fundamental de oito anos da rede pública (FNDE, 2013). No caso do Ensino Médio, em 2005, para o PNLEM de 2006 (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) – nível de ensino que estava começando a receber livros didáticos por meio das compras governamentais, foram investidos, aproximadamente, 143 milhões, para atender 3.253 escolas públicas brasileiras, com Livros de Português e Matemática para os 7 milhões de alunos dos 3 anos do Ensino Médio, em todo o país.

Em síntese, o governo federal investiu (2004 e 2005) R\$ 762 milhões para enviar os livros supramencionados, de praticamente todas as disciplinas, aos 38 milhões de alunos matriculados nos ensinos Fundamental e Médio das escolas públicas dos 5.564 municípios do país (com poucas exceções, os livros enviados pelo PNLD têm previsão de uso de três anos). Em contraposição, o município de Taubaté, com 278 mil habitantes (IBGE, Censo Demográfico 2010) e, aproximadamente, 40 mil estudantes matriculados, investiu 33 milhões para a compra de um sistema de ensino (por três anos).

Assim, é por conta desse mercado promissor que se estabelece a retirada do livro didático da escola e a entrada dos grandes grupos do segmento dos didáticos nessa disputa, também com a venda desses produtos. Ou seja, o objetivo é não perder mercado, e não defender um ou outro material didático ou metodologia de ensino. Além disso, as editoras também entram legalmente na formação de professores da rede pública, espaço que até então não era ocupado por essas empresas e que também se apresenta como mercado promissor.

Um bom exemplo da força de negócios que representa a comercialização dos Sistemas Estruturados de Ensino no Brasil é a entrada do gigantesco grupo britânico Pearson, que é considerado um dos maiores grupos de educação do mundo. A editora Pearson entrou no mercado educacional brasileiro em 2010, no segmento dos materiais didáticos, ao adquirir os Sistemas de Ensino SEB, (COC, Pueri Domus, Dom Bosco e Nane), além de já ter significativa participação na Companhia das Letras.

De acordo com matéria jornalística de Beth Koike, publicada no jornal Valor Econômico em julho/2013, o Brasil é um dos quatro mercados prioritários, ao lado de China, Índia e África do Sul, para novos investimentos, sendo que a meta da empresa é chegar, em 2018, como um dos cinco maiores grupos educacionais do país por meio de crescimento orgânico de 20% ao ano e aquisições. Hoje, a Pearson já se posiciona entre as dez maiores no mercado brasileiro, sendo este o quarto mais importante mercado para o grupo britânico, que fechou o ano de 2012 com faturamento de US\$ 9,7 bilhões.

Nesta matéria, segundo Juan Romero, presidente da Pearson América Latina, que ocupa a presidência da unidade brasileira interinamente, além de investir no segmento dos sistemas apostilados, a companhia quer expandir negócios relacionados a prestação de serviços como, por exemplo, consultorias pedagógica, estratégica e financeira para escolas.

Hoje, a venda desse tipo de serviço já representa mais de 50% do faturamento no Brasil e quase 40% no mundo. Vale destacar que esse percentual no país é superior devido aos sistemas de ensino.

O diretor presidente da Pearson do Brasil, Guy Gerlach, em declaração para Oliveira (jornal Valor Econômico, de 10/04/2012) diz que "as apostas estão na ampliação

de produtos e tecnologias para a escola pública. Por meio do Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino (Name), a Pearson já atende escolas em 124 municípios do país, somando mais de 200 mil alunos. O plano é chegar agora na gestão dessas escolas." Considerou, ainda, que a empresa *tropicalizou* um produto já amplamente utilizado nos Estados Unidos para as necessidades do país, o *PowerSchool*, um software de gestão que atende mais de 50 milhões em todo o mundo.

Assim, inegavelmente, a meta das empresas que comercializam os sistemas de ensino é o grande mercado representado pela rede pública de ensino brasileira.

Apesar de todo aparato tecnológico no entorno desses produtos, além da obscuridade que atualmente a comercialização dos *sistemas de ensino* apresenta, uma vez que são vendidos diretamente para as prefeituras dos municípios brasileiros, sem passar por nenhuma instância de avaliação, nem pela seleção dos profissionais da educação local, inegavelmente o que se vende é a previsibilidade do trabalho com os conteúdos a partir de um currículo totalmente estruturado.

Na própria origem do material e na sua trajetória dos cursinhos pré-vestibulares para a rede particular de ensino e, desta, para a rede pública, pode-se constatar características do ensino pressuposto nesse produto.

Como já se mencionou, os "sistemas de ensino" são originários dos cursinhos pré-vestibulares, surgidos na década de 1950, quando a concorrência para o acesso às vagas nas universidades públicas aumentou. De acordo com matéria de Camila Pereira e Renata Betti sobre tais instituições, na revista Veja:

Desde que surgiram, eles sempre se concentraram em ensinar macetes das provas e em treinar os alunos para se sair bem nesse tipo específico de concurso. Frases para fixar a tabela periódica, por exemplo, ajudaram gerações a passar no concurso. Como muitos dos vestibulares ainda demandam alta dose de decoreba, técnicas de memorização, à base de músicas e rimas, são até hoje comuns.

Embora muito da essência dos antigos cursinhos permaneça, do ponto de vista dos negócios eles se profissionalizaram. Foi ainda na década de 70 que alguns empresários do setor vislumbraram a chance de se expandir para o ensino básico, depois para o ramo de venda de apostilas e serviços e, finalmente, na década de 90, para o prolífero mercado de ensino superior. Os cursinhos, no entanto, nunca ficaram de lado. Com classes lotadas de alunos e uma infraestrutura simples, oferecem margens de lucro de 20%, em média, segundo um estudo da consultoria Hoper. É o dobro das margens obtidas com escolas de Ensino Médio (Pereira & Betti, 2009).

Como se viu, boa parte destes cursinhos pré-vestibulares expandiu sua força de negócios, na década de 1970, por meio do atendimento ao ensino básico, por suas

escolas próprias (Positivo, Objetivo, Etapa, etc) e pela venda dos sistemas de ensino para a rede privada. A novidade, a partir dos anos 2000, é a venda desses sistemas de ensino diretamente para as prefeituras da rede pública que, em muitos casos, tem a qualidade duvidosa.

Porém, é inegável o apelo que esses materiais têm! Em 2010, foram computados 165 municípios (dos 645 do Estado de São Paulo), que abriram mão de receber gratuitamente os livros didáticos por meio do PNLD para gastarem milhões de seus recursos próprios comprando sistemas de ensino de empresas como *Positivo*, *COC*, *Objetivo*, *Expoente*, entre outros oriundos das grandes editoras de didáticos (Ática, Moderna, Saraiva, Scipione, entre outras). Nesse processo, os interesses comerciais das editoras são muitos e, diga-se de passagem, os ganhos advindos dessa venda são muito maiores do que os gerados pela venda dos livros didáticos, como já foi demonstrado, anteriormente.

De fato, o mercado escolar brasileiro é muito atrativo, não só pelos números que apresenta, mas também pelas suas possibilidades de crescimento, diferentemente dos países europeus, por exemplo, em que as taxas de natalidade, via-de-regra, caem ano a ano. Além disso, o gigantismo das compras governamentais inegavelmente apresenta grande apelo aos interesses comerciais implicados na venda de materiais didáticos e na prestação de serviços para o setor público que, por vezes, extrapolam o interesse meramente pedagógico que deveria balizar a questão do ensino público.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O oligopólio no mercado brasileiro dos livros didáticos passou rapidamente das empresas familiares para verdadeiros impérios midiáticos e grupos empresariais com atuação em vários setores, a partir dos anos 2000. Além da expressiva capacidade de investimento desses grandes grupos, salta aos olhos, também, do fato de, por vezes, ficarem responsáveis pelo desenvolvimento de todo o currículo público de alguns municípios, no caso da comercialização dos "sistemas estruturados de ensino", processo este de terceirização da educação pública que tende a se intensificar.

Assim, há tensionamento dos limites entre o público e o privado que apontam para novas relações doravante instauradas entre grandes grupos que dominam o setor dos didáticos, o Estado e a escola. Tal cenário demanda atenção de amplos setores da sociedade, principalmente porque, ao que tudo indica, é um processo que está se consolidando. Entendemos que compreender os saberes selecionados na sala de aula das escolas públicas brasileiras passa, também, pelo conhecimento desses processos.

## REFERÊNCIAS

---

CASSIANO, C. C. F. (2013). *O mercado do livro didático no Brasil do séc. XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Unesp.

FIPE (2016). *Produção e vendas do setor editorial brasileiro, ano base 2015*. Recuperado em 17 jan. 2017 de [http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Apresentacao-pesquisa-2015-Imprensa\\_OK.pdf](http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Apresentacao-pesquisa-2015-Imprensa_OK.pdf)

FNDE (2013). *Evolução do PNL D Ensino Fundamental – 2004 a 2013*. Recuperado em 30 jun. 2013 de <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>

FNDE. *PNLD 2017/Dados Estatísticos*. Recuperado em 13 jun. 2017 de <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015). *Sinopse estatística da Educação Básica 2014 - Resumo Técnico*. Brasília: INEP.

KOIKE, B. (2013). *Pearson vai acelerar negócios em educação*. São Paulo: Jornal Valor Econômico de 19/07/2013.

OLIVEIRA, R. de. (2012). *Após investimentos de R\$ 1 bilhão, conselho de administração vem ao país em busca de resultados*. São Paulo: Jornal Valor Econômico de 10/04/2012.

PAIXÃO, F. (Org. e coord.) (1998). *Momentos do Livro no Brasil*. São Paulo: Ática.

PEREIRA, C.; BETTI, R. *Os cursinhos correm para mudar*. São Paulo: revista Veja de 29/04/2009.

REVISTA Veja (Equipe de Redação/Economia) (2018). Fonte: Veja/Economia de 19/set/2018. Recuperado em 20 set. 2018 de <https://veja.abril.com.br/economia/cade-aprova-comprada-somos-educacao-pela-kroton-por-r-45-bilhoes/>

SILVA, C. (2006). *A didática da esperteza*. Revista IstoÉ, São Paulo, n. 1939, p. 56-58, 20/12/2006.

## 4

## LA POLÍTICA DE TEXTOS ESCOLARES EN CHILE, UN BALANCE AL 2018<sup>1</sup>

*A POLÍTICA DE TEXTOS ESCOLARES NO CHILE,  
UM BALANÇO ATÉ 2018*

SCHOOL TEXTBOOKS POLICY IN CHILE, A BALANCE TO 2018

*Francisco A. Riveros Ramírez*

### RESUMEN

Los materiales escolares en general, y los libros de texto en particular, han demostrado ser relevantes para apoyar el aprendizaje de las y los estudiantes. El suministro de ellos a cada niña, niño y joven, y su buen uso pedagógico, resulta fundamental en la construcción de aprendizajes de calidad. Sin embargo, en los países de la región, la condición es disímil. El artículo centra su foco de análisis en la política de textos escolares en Chile hasta el 2018 y así, asentar su balance. Primeramente, se exponen conceptualmente los elementos de base de las políticas públicas, y luego estas enfocadas a los libros de texto. Se analiza su resultado en el sistema escolar chileno, basados en las dimensiones que constituyen la política de textos escolares desde su formalización: innovación, calidad y cobertura. De estos, se expone un recorrido general de cada uno, destacando los principales aportes al sistema educativo, por ejemplo, inclusión de medios electrónicos (recursos digitales) complementarios al texto escolar, atención de este a estudiantes con necesidades educativas especiales y la inclusión de pueblos originarios y cultura ancestral, son algunos de estos aportes. A su vez se expone en detalle el mecanismo de adquisición de libros de texto por parte del Estado, reconociendo su complejidad y rigurosidad. Finalmente se exponen algunas consideraciones estimadas relevantes sobre los resultados obtenidos, áreas de mejora como los desafíos hacia delante de la política de textos escolares en Chile en pos de contribuir a una educación de calidad.

*Palabras clave:* Política educacional. Material escolar. Aprendizaje. Libro de texto. Medios electrónicos. Calidad de la educación.

<sup>1</sup> La redacción de este artículo se ha basado en múltiples evidencias expuestas en proyectos e informes de investigación educativa y centra su desarrollo en los procesos de diseño, implementación y evaluación de políticas públicas sobre materiales escolares en Chile, en particular los libros de texto.

## EXTENDED ABSTRACT

---

School learning resources have demonstrated to be relevant to support children and young people learning development at different levels of schooling. Possessing these resources does not guarantee learning, however, other studies have suggested that providing these resources - particularly textbooks - have served as an important guideline to curriculum implementation for teachers and students (UNESCO, 2016, p.117). In this regard, the evidence in Latin America and the Caribbean shows very dissimilar realities in each of the countries that constitute it. Not all students have textbooks, and those who do have, in many countries shared them with other students at the same time, contrary to the need for "one student, one textbook." The 1: 1 ratio, a text to a student, benefits learning, and this worsens in ratios greater than 1: 2 (Fredriksen, Brar & Trucano, 2015). When the ratio is greater, it may cause children to spend a good part of their school hours copying content from the board, which excessively reduces the time available for participatory learning (UNESCO, 2016, p.1).

### Textbooks in Chile

School texts or textbooks in Chile are a pedagogical learning resource oriented to accompany and strengthen students learning process, both in the educational facilities of educational establishments and outside of them. It is a resource widely used by teachers, both in their planning processes and in the development of educational actions in the classroom.

The public policy of the Chilean State regarding textbooks, establishes the systematic and free delivery of quality texts to all students and teachers of educational establishments governed by Decree in force of law N. 2, 1998, of the Ministry of Education and by Law Decree N. 3,166, of 1980.

### Textbooks Policy

In order to institutionalize and formalize the processes of acquisition and delivery of textbooks, by 2008, the Ministry of Education of Chile materialized the policy of textbooks for the subsidized school system. It focuses its attention on promoting constant innovation in direct harmony with the transformations of national society, educational establishments, teachers and students. (p.3)

The guidelines of this policy are principally based on three fundamental pillars: a. Innovation; b. Coverage and c. Quality.

### **a) Innovation**

Innovation is a central axis of the textbook policy, whose purpose is to promote student learning by using the study book<sup>2</sup> (MINEDUC, 2008, p. 2) that supports in greater depth and scope student's development of learning. Consequently, in recent years various actions have been promoted to innovate the textbook proposal, fundamentally encouraging the use of technology.

During 2008, progress was made in the exploration of interactive digital texts, called "hypertexts". These, refer to a text composed of blocks of words (or images) electronically linked in multiple paths, chains or paths in an open textuality, eternally unfinished and described with terms such as nexus, node, network, plot and path (Barthes, 1980, in Calderoni and Pacheco, 1998, p.159).

Since the beginning of 2009, multimedia learning resources and hypertexts associated with school texts for the Second basic cycle courses, 5th to 8th grade, have been published on the web in all learning subjects for which the Ministry delivers textbooks (UCE, 2009). Learning resources based on multimedia systems offer combinations of text, audio and video in the same document that are coordinated (produced, controlled and displayed) by a computer. The main advantage of multimedia resources is that it allows the student to move, anticipate, consult and repeat the concepts that have been presented and those that have been most interesting (García, 2002).

Since 2014, during President Michelle Bachelet's second term (2014-2018), progress was made in the development of digital educational resources that could strengthen, deepen and complement the proposed textbooks, within the framework of digital skills development. The investigated evidence affirms that there are stronger effects when digital is complementary to traditional teaching, instead of being seen as an alternative or substitute. (Hattie and Yates, 2013 in OECD, 2015, p. 163). Therefore, digital learning resources complementary to the school textbook (CDR) were designed and implemented, understood as a virtual educational zone, complementary to the school textbook, administered by the teacher, which proposes an educational action or activity that enriches learning development and construction and, also encourages innovative methodological strategies to be implemented by the teacher.

Follow-up studies about the implementation of complementary digital learning resources, in order to provide feedback and improve the public policy of school resources, revealed some important results (FOCUS, 2017): 1. limitations related to infrastructure and unequal access between public establishments and subsidized private establishments; 2. Lack of guidelines and institutional planning for

---

<sup>2</sup> Política de Textos Escolares. Tu libro, tu apoyo. MINEDUC (2008)



the acquisition Digital Learning Resources (DLR)<sup>3</sup>; 3. Positive assessment regarding the use of DLR in the teaching and learning process of students, in a transversal manner, from the different actors in the educational community (management team, teachers, students); 4. There is consensus among teachers that the use of DLR in the educative process permits the potential of the learning process of the students with diverse abilities and that it supports different teaching styles. (p.147)

### **b) Coverage**

The Chilean General Law of Education (2009), in Article 4, establishes that the Chilean education system is of a mixed nature, including one owned and administered by the State or its organs, and another private, whether subsidized or paid assuring parents and guardians the freedom to choose the educational establishment for their children. (p.2)

Regarding the number of students in the educational system, based on the enrollment registered by educational establishments, about 3.2 million students are placed in subsidized education, which represents about 90% of the total.

The public policy of the Chilean State regarding school texts establishes the systematic and free delivery of quality texts to all students and teachers of subsidized educational establishments, governed by Decree in force of law N. 2, 1998, of the Ministry of Education, and by Decree Law N. 3,166, 1980. Consequently, the delivery of school texts for each of the students of subsidized education in the country, since 1990, has generated increase in terms of delivery, coverage and amounts associated by learning subjects, reaching 17,719,906 million textbooks. A percentage of these texts are modified in their layout so they can be used by students with special educational needs, promoting inclusion actions on the use of educational resources.

On the other hand, the delivery of texts for Chilean native communities and ancestral culture was implemented and incorporated, by adding those that showed a significant presence in the school system, being recognized into it. This is how the Mapuzugún (Mapuche), Quechua, Aymará and Rapa Nui cultures were given textbooks in the first years of schooling, with the coverage of higher levels being projected for the following years.

Efforts to guarantee wide coverage in the delivery of school texts to the subsidized school system have generated significant public expenditures, placing it in one of the programs with the highest cost for the Ministry of Education. This investment increased by about 7% from 2014 to 2018, reaching a budget value of \$ 52,969,730 USD.

---

<sup>3</sup> RDA (DLR) refers to digital learning resources, for short. It points to various digital resources to work with in the classroom, among them, the main ones are the RDC (CDR) to the Textbook.

### c) Quality

The school textbook acquisition system is essentially based on public bidding processes and, in exclusive exceptions, through the figure of direct treatment<sup>4</sup>. These mechanisms are carried out from the Ministry of Education to the publishing industry and University and higher education organizations, which leads to a public-private alliance in the construction, acquisition and placement of textbooks subsidized by the school system in the country. The construction of the terms of reference that comprise it are elements, mainly technical, that pursue to guarantee quality of the resources that will be acquired by the State for students. These are developed by the Coordination of School Texts of the Curriculum and Evaluation Unit (UCE) at the Ministry of Education.

The public tender for school textbooks is a multistage and multivariate process that contains, likewise, public tenders nested in some of its stages; In other words, to comply with the rigorous process of public bidding for school textbooks, there are other bids to proceed with transparency and agility during key stages of this procedure. This way, the rigorousness of the process also ensures a strict quality control of each textbook to be acquired.

## INTRODUCCIÓN

---

Los materiales escolares han demostrado ser relevantes para apoyar el desarrollo del aprendizaje de niñas, niños y jóvenes de los diferentes niveles de escolaridad. La posesión de estos en sí mismo no garantiza el aprendizaje, sin embargo, otros estudios han sugerido que la provisión de estos materiales –particularmente los libros de texto– han servido como una guía importante de implementación curricular para docentes y estudiantes (UNESCO, 2016, p. 117). Cabe mencionar que los materiales escolares, en sí mismos, no garantizan ni promueven el aprendizaje, sino que este se genera a través del uso pedagógicamente adecuado de los mismos (Rivas, 2015 en UNESCO, 2016, p. 117) y que, de esta manera, cobran su relevancia y real apoyo en el desarrollo del aprendizaje a partir de buenos procesos educativos al interior de cada una de las escuelas.

En este contexto, la evidencia en Latinoamérica y el Caribe da cuenta de realidades muy disímiles en cada uno de los países que la constituyen, y si bien en las últimas décadas se han realizado esfuerzos para avanzar en la implementación de mejores condiciones para el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, no es menos cierto que aun queda bastante por hacer para reducir esta deuda educativa, disminuir las

---

<sup>4</sup> It refers to the "direct treatment" by authorization of the General Comptroller of the Republic on the extension of the contract at some point that, for reasons of upcoming curricular change, give merit to extend it for one period to align the change of the school text with the change and implementation of new curriculum.

brechas generadas en el tiempo y avanzar significativamente en una educación que genere aprendizajes de calidad.

Los materiales educativos, y en específico los libros de texto o textos escolares, juegan un rol fundamental en la educación de niñas, niños y jóvenes; apoyan su aprendizaje, pero paradójicamente, al parecer, es una dimensión educativa poco abordada en términos político-públicos al observar evidencias sobre el acceso y asignación de este recurso a cada estudiante en los diferentes países de la región. Así, algunas evidencias, datos e información al respecto son demostrados por diversos organismos internacionales. La misma UNESCO (2016), por ejemplo, en sus Recomendaciones para Políticas Educativas en América Latina en base al Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)<sup>5</sup>, da cuenta de dos fenómenos referidos a textos escolares: 1. La mayoría de los países de la región cuentan con libros de texto para las y los estudiantes de los primeros grados (sobre el 70% de los estudiantes de tercer grado cuentan con un libro de texto para lectura y otro para matemática) y 2. En la medida que avanza los grados de escolaridad, esta asignación disminuye significativamente, como es el caso de sexto grado donde las y los estudiantes declaran disponer de un libro de texto (p. 117-118).

Si los libros de texto son relevantes para apoyar el aprendizaje, entonces se torna clave que estos materiales lleguen a las manos de cada estudiante y que, por tanto, se disponga de una batería de libros de texto que los apoyen, y con uso pedagógico correcto, potencian su aprendizaje. Aun lo anterior, estudios al respecto indican que la relación estudiante-texto escolar, nuevamente es disímil. No todos los estudiantes poseen libros de textos, y aquellos que lo poseen, en gran cantidad de países es compartido por otros estudiantes a la vez, contrariamente a la necesidad de "un estudiante, un libro de texto". Algunos casos en este aspecto son ilustrados por estudios realizados por UNESCO (2016)<sup>6</sup>, por ejemplo, el 31% de los estudiantes en Paraguay utilizan textos de matemáticas en forma individual, los demás los comparten o simplemente no disponen de tal. Por su parte, el 43% de estudiantes de República Dominicana disponen de su propio libro de matemáticas y el 37% lo compartía con sus compañeros<sup>7</sup>.

La relación 1:1, un texto un estudiante, favorece el aprendizaje y esta empeora en relaciones mayores a 1:2 (Fredriksen, Brar y Trucano, 2015). Cuando la relación es mayor, puede hacer que los niños tengan que dedicar buena parte de su horario escolar a copiar contenidos de la pizarra, lo que reduce en exceso el tiempo disponible

---

<sup>5</sup> El TERCE fue un estudio de logro de aprendizaje a gran escala aplicado en 2013 que abarcó 15 países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, más el Estado de Nuevo León (México). UNESCO.

<sup>6</sup> Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Documento de política 23.

<sup>7</sup> Expuesta en el mismo informe extraída de LLECE, 2008.

para el aprendizaje participativo (UNESCO, 2016, p. 1); las actividades que presenta, si bien diversas son participativas, en equipos de trabajo, otras son de carácter individual, presentándose como barrera de entrada en el abordaje de las mismas si son varios estudiantes compartiendo un texto. La intensidad de uso del libro de texto, como la extensión del mismo en el hogar, son situaciones que pueden verse dificultadas o imposibilitadas de desarrollarse.

Por su parte, existen prácticas político-públicas de países de la región que se han comprometido mayormente en la asignación de materiales educativos para el estudiantado. En el caso de libros de texto, es conocido el compromiso que sostiene México sobre la producción y distribución gratuita de textos escolares en los seis primeros grados, llevada a cabo por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). Brasil por su parte, ha desarrollado el denominado Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD) por donde se establecen mecanismos y procesos de adquisición del recurso para extenderse a todas las escuelas públicas y de esta manera, apoyar a las y los estudiantes en su aprendizaje, como también en la labor pedagógica de los docentes (UNESCO, 2016, pp. 118-119). Así es como se asignan libros de texto para las y los estudiantes de educación básica, sin perjuicio que esta política también se ha extendido hacia otros niveles educativos, como la educación de jóvenes y adultos con foco en la alfabetización; la existencia hoy en día de textos para estudiantes con necesidades educativas especiales entre otras. Chile ha adquirido el compromiso de entrega gratuita a la educación pública de libros de textos; esta entrega, con el tiempo, ha logrado cubrir el cien por ciento de todos los niveles, primaria y secundaria, de la educación científico-humanista. Hacia adelante ahondaremos en las características de esta política, objeto del presente artículo.

## **LIBROS DE TEXTO EN CHILE**

---

Los textos escolares o libros de texto para Chile son un recurso pedagógico orientado a acompañar y fortalecer el proceso de aprendizaje de los alumnos, tanto en los espacios educativos propios de los establecimientos educacionales como fuera de ellos. Es un recurso ampliamente usado por los docentes, tanto en sus procesos de planificación, como en el desarrollo de las acciones educativas en la sala de clases.

Los libros de texto, desde la reforma curricular de los noventa en Chile, han cobrado progresivamente importancia en el sistema escolar chileno. Así, como expresa Gysling en Cox (2003):

Las autoridades de los noventa, apostaron por la provisión universal de textos en educación básica, en lenguaje, matemáticas, comprensión de la naturaleza

y de la sociedad, a lo que posteriormente (año 2001) se sumó inglés en segundo ciclo básico. De esta forma, en los años posteriores se sumó la entrega de textos a los cuartos años de educación media en lenguaje, matemáticas, ciencias e inglés; y en primero y segundo medio, ciencias y ciencias sociales. La orientación fundamental de estas medidas se vinculaba con equidad: se trataba de ofrecer a niños y jóvenes que eventualmente no tenían ningún libro en sus casas, un texto que les ayudara en sus estudios. Sin embargo, los textos no son solo recursos culturales para los estudiantes; las y los profesores se apoyan decididamente en ellos para organizar y realizar sus clases, operando en la práctica como instrumentos curriculares, ya que definen qué y cómo se enseña (p. 242).

Los libros de textos, poseen directa relación con el currículum, entregan orientaciones precisas sobre la extensión con que se abordarán los conocimientos y la relación de estos con las habilidades propuestas. De esta forma, estos materiales educativos vienen a complementar de manera concreta y con meridiana claridad el alcance, alineamiento y cobertura curricular del currículum nacional, lo que facilita el trabajo educativo de las y los profesores, como así mismo el desarrollo de acciones educativas que promueven el aprendizaje en las y los estudiantes.

Dada la trascendencia e implicancias que conllevan la entrega de textos escolares en el sistema escolar, y en particular a cada estudiante para apoyar el aprendizaje, y al docente en el apoyo en los procesos de enseñanza, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), avanzó hacia finales de la primera década del siglo XXI, en diseñar y desarrollar una política de este recurso que declarara los principios rectores que justifican la adquisición de textos escolares por parte del Estado y, por consiguiente, la inversión significativa que esto conlleva, en virtud de apoyar el desarrollo de más y mejores aprendizajes de calidad para cada estudiante del sistema educativo subvencionado del país.

Antes de realizar la descripción detallada de las políticas públicas que el Estado chileno ha desarrollado en materia de textos escolares, es pertinente recordar algunos elementos esenciales que constituyen toda política pública. Subirats, Knoepfel, Larrue y Varone (2012) afirman que una política pública es

Una serie de decisiones o de acciones, intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores, públicos y a veces no públicos [...] a fin de resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo. Este conjunto de decisiones y acciones da lugar a actos formales, con un grado de obligatoriedad variable, tendentes a modificar la conducta de grupos sociales que, se supone, originaron el problema colectivo a resolver (grupos-objetivo), en el interés de grupos sociales que padecen los efectos negativos del problema en cuestión (beneficiarios finales) (p. 38).

De esta definición se desprenden, al menos, cinco elementos clave: primero, la existencia de un problema o necesidad pública a atender y resolver; segundo, a partir de identificar el problema o necesidad pública, es necesario establecer ideas coherentes con el problema y que tales generen inclusión en la agenda pública que involucre la búsqueda de posibles respuestas de los poderes públicos a los problemas o necesidades públicas que son reconocidas como objeto de una política; tercero, establecer la formulación y decisión del programa de la política; cuarto, implementación y ejecución de la política que involucre la aplicación de las soluciones seleccionadas como de las acciones de los agentes a cargo de la implementación y quinto, una vez implementada la política, desarrollar su evaluación, determinando los posibles efectos de la misma, su eficacia, eficiencia y pertinencia. Esta última etapa da cuenta de evidencias y/o elementos que alimentarán un nuevo ciclo de las políticas públicas. (Subirats *et al.*, 2012).

La política pública del Estado chileno en materia de textos escolares, establece la entrega sistemática y gratuita de textos de calidad, a todos los estudiantes y profesores de los establecimientos educacionales regidos por el decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación de Chile, y por el decreto ley N° 3.166, de 1980.

Sobre materiales educativos en Chile, se han sucedido los elementos anteriores en la construcción de políticas públicas sobre los libros de texto; y si bien, la acción pública de asignar textos escolares a las y los estudiantes de la educación primaria y secundaria ha sido formalizada por el Estado desde mediados de los noventa, esta, progresivamente ha sido revisada e implementada con miras a una mejora de la misma en función de elevar sostenidamente la calidad del libro de texto, promover su utilidad y uso para apoyar aprendizajes de calidad (Figura 1).

Un aspecto relevante de este proceso político – público de libros de texto, versa en la implementación de esta política educativa. En tal sentido, si el foco es la asignación, por parte del Estado, de libros de textos de calidad a las y los estudiantes del sistema escolar subvencionado chileno, la implementación busca un proceso de cambio intencionado y multidireccional con el objetivo de poner en práctica una política de textos escolares que afecte al sistema educativo en varios niveles (Viennet & Pont, 2017, p. 6) y así promover una mejora en la calidad educativa.

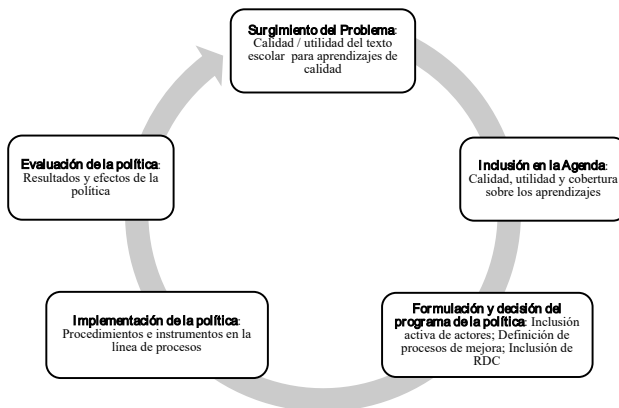


FIGURA 1 – Ciclo de las políticas públicas sobre textos escolares en Chile.  
Elaboración propia a partir de Subirats et al., 2012.

Para la política de textos escolares en Chile, todas las etapas del ciclo son abordadas de forma permanente, siendo el proceso de implementación uno de los más complejos dadas las múltiples variables, elementos y actores que deben ser considerados y que a su vez, estos operen armónicamente para lograr que la política se materialice cada año con elevados niveles de calidad.

## POLÍTICA DE TEXTOS ESCOLARES

Con el fin de institucionalizar y formalizar los procesos de adquisición y entrega de textos escolares, hacia el año 2008, el Ministerio de Educación de Chile materializa la política de textos escolares para el sistema escolar subvencionado.



FIGURA 2 – Documento "Política de Textos Escolares". Ministerio de Educación

Así, esta Política de Textos Escolares (2008) se enfoca:

En promover la constante innovación en sintonía directa con las transformaciones de la sociedad nacional, los establecimientos educacionales, profesores y estudiantes. De este modo, los libros de texto se han ido perfeccionando en su forma y fondo, introduciendo nuevos elementos que potencian el aprendizaje, convirtiéndolo en un proceso más dinámico y participativo para los docentes y estudiantes (p. 3).

De igual manera, expone el rol central del texto escolar a partir de la evidencia declarada desde la década de los noventa, hasta la actualidad. De este modo expone:

El Texto Escolar cumple una función central en la tarea educativa de los docentes, tanto en el aula como en otros espacios de aprendizaje (como la biblioteca o el hogar). Para los estudiantes juega fundamentalmente un rol articulador en el proceso de aprendizaje. Los docentes, en tanto, lo utilizan junto a la guía didáctica para planificar, preparar y desarrollar sus clases. Además, en sectores de mayor vulnerabilidad socioeconómica y cultural, el texto representa un instrumento de equidad y enriquecimiento cultural para sus familias (p. 3).

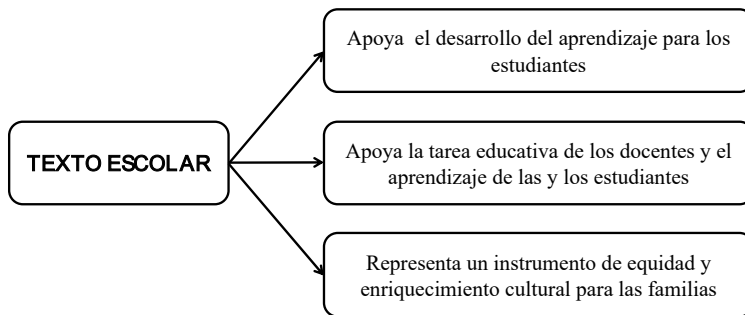


FIGURA 3 – Principales líneas de la política de textos escolares. Elaboración propia.

Los lineamientos de esta política, se basan fundamentalmente en tres pilares fundamentales: a. Innovación; b. Cobertura y c. Calidad.

### a) Innovación

La definición político pública de los textos escolares para el sistema educacional chileno, se basa en un sistema de adquisición de textos escolares por parte del Estado, desde la industria editorial, aun cuando no sesga la opción que otras instituciones educativas o asociadas desarrollen textos escolares para ser adquiridos por la cartera.



Esto significa una alianza público – privada para promover la asignación de textos escolares a las y los estudiantes de la educación subvencionada del país, por medio de sus establecimientos educativos. Esta alianza ha generado un compromiso por parte de la industria editorial, que, para el caso de Chile, es relativamente pequeña. Así, dentro de la última década, el comportamiento de participación de editoriales por cada uno de los años donde se ha desarrollado procesos de licitación pública se puede observar en la figura 4.

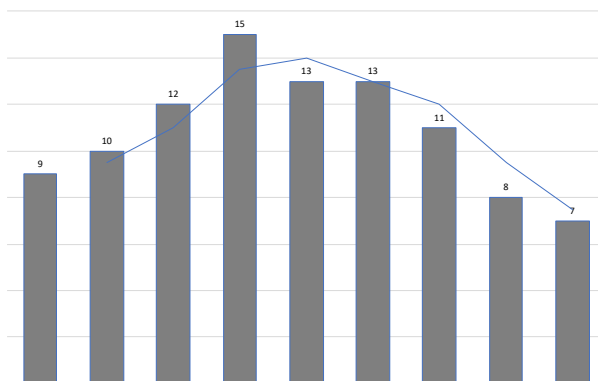


FIGURA 4 – Cantidad de editoriales participantes de procesos de selección y adquisición de textos escolares para el sistema educacional subvencionado del país 2010 - 2018. Elaboración propia.

Uno de los focos fundamentales en la adquisición de textos escolares, refiere a generar innovación en estos recursos educativos. La innovación es un eje central de la política de textos escolares, cuyo fin es potenciar aprendizajes de los estudiantes a través del uso del libro de estudio<sup>8</sup> (MINEDUC, 2008, p. 2) que apoyen con mayor profundidad y alcance el desarrollo del aprendizaje de las y los estudiantes. De esta forma, la política de textos escolares ha puesto en relieve la necesidad constante de la calidad del material educativo a entregar en cada estudiante. El enfoque del Estado chileno sobre la calidad del texto escolar, refiere a la cobertura que este material educativo genera sobre el currículum nacional, ofreciendo propuestas didácticas innovadoras en la disciplina y potenciando procesos de evaluación para el aprendizaje.

Desde la reforma curricular de los años noventa generada en Chile, se ha puesto en el sistema educativo, énfasis en el desarrollo de habilidades, que permiten profundizar significativamente el conocimiento prescrito, y de esta manera, consolidar

<sup>8</sup> Política de Textos Escolares. Tu libro, tu apoyo (MINEDUC, 2008).

los aprendizajes en las y los estudiantes que, en conjunto con el desarrollo de actitudes alcanzan los niveles de calidad deseados. Estas habilidades deben ser puestas en juego de diversas formas, lo que demanda diferentes estrategias pedagógicas y por tanto diseños metodológicos y didácticos múltiples que se ilustran tanto en los mismos textos de estudio como en los diferentes recursos que complementan a estos instrumentos y, por lo tanto, facilitan la implementación del currículum.

Así, durante el año 2008 se avanzó en la exploración y eventual colocación de textos digitales interactivos, denominados "hipertextos". Estos refieren a un texto compuesto de bloques de palabras (o imágenes) electrónicamente unidos en múltiples trayectos, cadenas o recorridos en una textualidad abierta, eternamente inacabada y descrita con términos como nexos, nodos, red, trama y trayecto (Barthes, 1980, en Calderoni y Pacheco, 1998, p.159). En esta estructura, el hipertexto promueve el acceso a una variedad de estímulos a partir de imágenes, sonidos, animaciones, entre otros, que relaciona información verbal con información no verbal posibilitando el disfrutar de ambas al mismo tiempo.

Desde inicios del 2009 se publica en la web materiales multimediales e hipertextos asociados a los textos escolares para segundo ciclo básico, 5º a 8º grado, en todos los subsectores de aprendizaje (asignaturas) para los cuales el Ministerio entrega textos de estudio (UCE, 2009). Los materiales basados en sistemas multimedia ofrecen combinaciones de texto, audio y vídeo en un mismo documento que son coordinadas (producidas, controladas y mostradas) por un ordenador. La principal ventaja del material multimedial es que permite al estudiante desplazarse, adelantarse, consultar y repetir los conceptos que le son presentados y que más le han interesado (García, 2002). De esta manera, la información multimedia refiere a la integración de sistemas expresivos escritos, sonoros, visuales, gráficos y audiovisuales en su sentido plano (Herreros, 2005 en Díaz, 2009, p. 214), es decir, refiere a la integración digital de diferentes tipos de medios dentro de un único sistema tecnológico (Jankowski & Hanssen, 1996, en Díaz, 2009, p. 214).

Las innovaciones anteriores impulsadas, finalmente no se materializaron, dado el costo y condiciones de conectividad en el sistema escolar en aquel tiempo, donde el programa Enlaces<sup>9</sup> del Ministerio de Educación había sido mandatado a mejorar en todo el territorio nacional.

Hacia el año 2012, atendiendo a la demanda de contar con una plataforma dirigida al sistema escolar que promueva la implementación curricular en las escuelas y los recursos asociados a ella, se diseñó, construyó y finalmente levantó el sitio web [www.curriculumenlinea.cl](http://www.curriculumenlinea.cl) hoy [www.curriculumnacional.mineduc.cl](http://www.curriculumnacional.mineduc.cl) a objeto de

---

<sup>9</sup> Programa ministerial cuyo propósito fue establecer conectividad en las escuelas del territorio nacional, como así mismo de proveerlas de equipamiento e implementación digital.

poner a disposición recursos para descargar e imprimir como así mismo los principales documentos curriculares que el Estado promueve para el sistema escolar en general. Con el tiempo, hacia el año 2017, este sitio web logró ser el más visitado por las y los docentes después del portal [www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl).

Posteriormente, desde el año 2014, segundo gobierno de la presidenta Michelle Bachelet (2014 – 2018), se avanzó en el desarrollo de recursos educativos digitales que pudieran reforzar, profundizar y complementar la propuesta de textos escolares, en el marco del desarrollo de habilidades digitales, en el proceso de aprendizaje, dimensión establecida en el currículum nacional chileno. En este contexto, la evidencia indagada afirma que existen efectos más fuertes cuando lo digital se complementa a la enseñanza tradicional, en lugar de verse como su alternativa o sustituto. (Hattie y Yates, 2013 en OECD, 2015, p.163)

Las computadoras son particularmente eficaces cuando se utilizan para (OECD, 2015):

- Extender el tiempo y la práctica de estudio,
- Permitir que los estudiantes asuman el control sobre la situación de aprendizaje
- Apoyar el aprendizaje colaborativo.

En esta línea, luego de una profunda indagación acerca de investigaciones e informes internacionales referentes al ámbito digital, en concordancia con la profundización del uso de las tecnologías de la información y comunicación, TIC, y la necesidad de incorporarlas de manera activa al material educativo tradicional libro de texto, se diseñó e implementaron los recursos digitales complementarios al texto escolar (RDC), abriendo paso a un trabajo multimodal en coherencia con lo abordado en los mismos textos escolares. De esta manera, se potenció el trabajo autónomo de las y los estudiantes, como así mismo, las condiciones de equidad en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los mismos como de su comunidad inmediata.

En el contexto de condiciones de equidad, la entrega de textos escolares por parte del Estado, al sistema escolar subvencionado chileno, acompañados de recursos digitales, promueve oportunidades reales del desarrollo de habilidades digitales en las y los estudiantes, independiente de la condición sociocultural y económica de las familias, lo que permitirá, no solo desarrollar habilidades en este ámbito en la construcción del aprendizaje sino también en extender estas prácticas al entorno inmediato de las y los estudiantes, es decir, sus hogares.

El RDC, en su diseño, fue concebido desde una perspectiva de apoyo complementario al texto escolar, es decir, el medio digital se expone como apoyo al aprendizaje tradicional.

Un recurso digital complementario (RDC) refiere a un espacio educativo virtual, complementario al texto escolar, administrado por el docente, que propone una acción o actividad educativa que enriquece el desarrollo y construcción del aprendizaje y fomenta estrategias metodológicas innovadoras a implementar por parte del docente.

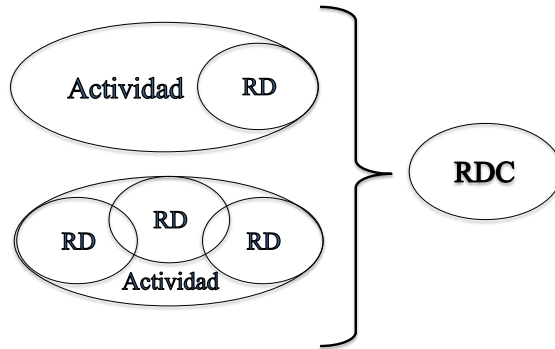


FIGURA 5 – Recursos digitales complementarios son actividades pedagógicas que contienen en su estructura uno o varios recursos digitales asociados en coherencia con la propuesta didáctica.

Los recursos digitales complementarios (RDC) fueron solicitados en los procesos de licitación pública para la adquisición, por parte del Estado, de textos escolares y entregados al sistema escolar durante el periodo 2014 – 2018 e inclusive 2019 en la nueva administración de Gobierno la que finalmente la sustrajo para el 2020 hacia adelante.

La incorporación de estos recursos digitales complementarios (RDC), dio cabida al desarrollo de estudios y seguimientos por parte del Ministerio de Educación, principalmente referidos al uso de los mismos, su impacto y evaluación para la mejora sistemática de la política pública sobre materiales educativos, en particular de libros de texto, y en ello, disponer de retroalimentación directa del sistema escolar, con el objeto de establecer procesos de mejora en la implementación de las políticas públicas sobre materiales educativos. Este estudio se desarrolló por medio de la institución de investigación FOCUS (2017) quien asumió la tarea indagatoria a petición del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y Ministerio de Educación (MINEDUC)<sup>10</sup>.

Las principales conclusiones del estudio en cuestión evidenciaron resultados significativos en cuanto a la necesidad de atender diversas variables que inciden en el proceso de implementación, seguimiento y uso de los recursos digitales por parte de las escuelas y docentes, como así mismo en la valoración de estos en el proceso

<sup>10</sup> Estudios y consultorías Focus, 2017. Estudio recursos digitales para el aprendizaje y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje: Informe final. Encargado por MINEDUC y PNUD, Chile.

de aprendizaje y fomento de la motivación de las niñas, niños y jóvenes del sistema escolar. Una síntesis breve sobre parte de estas conclusiones se expone a continuación (FOCUS, 2017):

- Infraestructura y acceso desigual entre establecimientos públicos (municipales) y establecimientos particulares subvencionados:  
Las limitaciones de recursos disponibles tienen repercusiones en su frecuencia de uso y en los tipos de dinámicas que pueden trabajar los profesores, restringiendo el desarrollo de metodologías que faciliten desarrollar actividades individuales o autónomas por parte de los estudiantes.  
Si bien los establecimientos municipales tienen mayor cobertura en infraestructura y soporte, son los particulares subvencionados quienes otorgan más conectividad de internet a sus estudiantes en espacios libres (p. 144).
  
- Ausencia de lineamientos y planificación institucional para la adquisición de RDA<sup>11</sup>  
La adquisición de RDA por parte de los establecimientos es un proceso que ocurre en ausencia de lineamientos desde los equipos directivos y sin tener una planificación institucional que dé soporte permanente y continuidad a las acciones que el establecimiento desarrolla en relación a la incorporación de estos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (p. 145).
  
- Autonomía en profesores respecto del uso de RDA y aprendizaje colaborativo  
La ausencia de lineamiento técnico-pedagógico y de planificación respecto a la adquisición de RDA, y la ausencia de capacitaciones sistemáticas de uso curricular de RDA, implica que los docentes han asumido de manera autónoma la búsqueda y selección de recursos e instalado como práctica de transferencia de información las instancias de aprendizaje colaborativo, las que operan de manera recurrente e informal y son una instancia fundamental para la incorporación de recursos, auto gestionando la búsqueda de RDA y compartiendo experiencias exitosas con los pares. (p. 145).
  
- Percepción positiva respecto al uso de RDA entre la comunidad educativa  
Existe una valoración positiva respecto al uso de RDA en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, de manera transversal, desde

---

<sup>11</sup> RDA refiere a recursos digitales de aprendizaje, por sus siglas. Apunta a diversos recursos digitales trabajados en aula, dentro de los cuales, los principales son los RDC al Texto Escolar.

diversos actores de la comunidad educativa (equipo directivo, profesores, estudiantes).

El uso de RDA y la tecnología en general, es visualizada por los profesores como acciones pedagógicas innovadoras que contribuyen al proceso de enseñanza principalmente, pero también al aprendizaje de los estudiantes, lo que imprime una auto exigencia a la cultura escolar respecto a la integración de este tipo de recursos y constituye un capital valioso para avanzar en estrategias relacionadas con la didáctica de manera de potenciar su uso (p. 147).

- Valoración positiva del uso de RDA para la motivación y concentración de los estudiantes

Existe consenso entre los profesores en que el uso de RDA en el proceso educativo permite potenciar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con habilidades diversas y que apoya los distintos estilos de enseñanza (p. 147).

- Conocimiento de los RDC por parte de los profesores, pero bajo uso en clases

A pesar de que los profesores declaran conocer los RDC, se constata que existe un bajo nivel de uso de ellos o tienden a no utilizarlos, aduciendo problemas de funcionamiento tanto del recurso como del soporte tecnológico propio del establecimiento (p. 148).

En cualquiera de estos casos anteriormente mencionados, recursos multimediales, hipertextos y recursos digitales complementarios, el impulso hacia la innovación para la calidad de los materiales educativos ha sido una opción permanente por parte del Estado, desde el Ministerio de Educación, en materia educativa y en particular como directriz de la Unidad de Currículum y Evaluación, repartición específica del Ministerio sobre materias curriculares, en la Coordinación Nacional de Textos Escolares.

## **b) Cobertura**

La Ley General de Educación (2009) de Chile, en su artículo 4º, establece que el sistema de educación chileno es de naturaleza mixta, incluyendo una de propiedad y administración del Estado o sus órganos, y otra particular, sea ésta subvencionada o pagada, asegurándole a los padres y apoderados la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos (p. 2).

Este sistema de educación mixto es, entonces, a su vez, clasificable en dos tipos: 1. el subvencionado por el Estado, que incluye a la educación pública (municipal) y a la educación particular subvencionada (compartida entre el Estado y el privado) y 2. Particular pagada (sin subvención del Estado). Esta clasificación, subvencionado o no, es particularmente relevante dado que la subvención otorgada por el Estado, refiere tanto a recursos financieros, como de otro tipo, por ejemplo, de materiales educativos. En la educación particular pagada, el Estado no genera ningún tipo de subvención.

Del sistema educacional chileno, basada en la cantidad de establecimientos educacionales, cerca del 95% corresponde a educación subvencionada, mientras que sólo al 5% restante a la educación particular pagada. En tanto, la relación porcentual de la educación municipal y particular subvencionada, corresponde cerca del 46% de la primera y al 54% de la segunda.

En los últimos años, la cantidad de establecimientos educacionales subvencionados (municipales y particulares subvencionados) se evidencia en la Tabla 1:

TABLA 1 – Número de establecimientos educacionales, periodo 2014 -2018

Año	Establecimientos Educativos						Total
	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Corporación de Adm. Delegada*	Servicio local de Educación**	Total sin Part. Pagado	
2014	5331	6065	595	70		11466	12061
2015	5279	6060	592	70		11409	12001
2016	5234	5950	604	70		11254	11858
2017	5196	5866	617	70		11132	11749
2018	4925	5665	678	70	234	10896	11574

\* Establecimientos públicos que han sido entregados, por parte del Estado, a Corporaciones o Fundaciones sin fines de lucro, según Decreto Ley 3.166 del 29 de enero de 1980, reglamentado por el Decreto N° 5.077 del 19 de junio de 1980. Estos perciben aporte del Estado.

\*\* Establecimientos que han sido traspasados desde las municipalidades a la administración del Estado, por medio de la estructura institucional denominada Servicio Local de Educación.

FUENTE: Estadísticas de la Educación. MINEDUC, 2018.

Referente al número de estudiantes del sistema educacional, basados en la matrícula registrada por los establecimientos educacionales, alrededor de 3,2 millones de estudiantes se ubica en la educación subvencionada, lo que representa cerca del 90% del total. La cantidad de estudiantes y su distribución según dependencia, se exponen en la Tabla 2.

TABLA 2 – Número de estudiantes (matrícula) de Establecimientos Educativos, período 2014 - 2018

Año	Matrícula de Establecimientos Educativos, período 2014 – 2018						Total
	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Corporación de Adm. Delegada	Servicio local de Educación	Total sin Part. Pagado	
2014	1.304.634	1.919.392	270.491	46.802		3.207.828	3.541.319
2015	1.290.770	1.935.222	276.892	45.852		3.271.844	3.548.736
2016	1.273.530	1.942.222	288.964	46.121		3.261.873	3.550.837
2017	1.272.392	1.943.412	296.735	45.603		3.261.407	3.558.142
2018	1.227.163	1.927.242	325.500	44.913	57.533	3.256.851	3.582.351

FUENTE: Estadísticas de la Educación. MINEDUC, 2018.

La política pública del Estado chileno en materia de textos escolares, establece la entrega sistemática y gratuita de textos de calidad, a todos los estudiantes y profesores de los establecimientos educativos subvencionados, regidos por el decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, y por el decreto ley N° 3.166, de 1980.

De esta forma, la entrega de textos escolares para cada uno de las y los estudiantes de la educación subvencionada del país, desde el año 1990, ha generado una evolución en cuanto a la entrega, cobertura y cantidades asociadas por las asignaturas que inicialmente se declararon prioritarias del currículum nacional y a las que, posteriormente, se sumaron otras (Tabla 3) quedando pendiente aun en la actualidad, asignaturas declaradas dentro del currículum nacional, como así mismo en toda la educación técnico profesional.

TABLA 3 – Entrega y cobertura de Textos Escolares 1990 – 2018

	1990	2000	2010	2015	2016	2017	2018
<b>Cantidad de textos</b>	1.920.000	7.500.000	15.253.396	16.443.902	18.364.946	18.175.149	17.719.906
<b>Nivel de Cobertura</b>	E. Básica 85%	Ed. Básica y Media 100%	100% Parvularia, Básica y Media	100% Parvularia, Básica y Media	100% Parvularia, Básica y Media	100% Parvularia, Básica y Media	100% Parvularia, Básica y Media
<b>Cantidad de títulos</b>	14	26	66	67	67	67	67

FUENTE: elaboración propia a partir de información MINEDUC y DIPRES.



La cobertura de textos escolares, durante el periodo 2014 – 2018, fue progresivamente extendida a otras asignaturas y áreas lo que permitió la apertura de un proceso que fuera en beneficio de diferentes estudiantes del sistema escolar. Las asignaturas que poseen textos escolares se muestran en la Tabla 4.

TABLA 4 – Distribución de títulos de textos escolares

TEXTOS ESCOLARES		
Asignatura	Cursos	Cantidad
NT1	NT1	1
NT2	NT2	1
Lenguaje	1° básico a 4° medio	12
Matemáticas	1° básico a 4° medio	12
Inglés	5° básico a 4° medio	8
H,G y Cs Soc.	1° básico a 4° medio	12
Cs. Naturales	1° básico a 8° básico	8
Biología	1° a 4° medio	4
Física	1° a 4° medio	4
Química	1° a 4° medio	4
IMT Inglés	5° básico	1
TOTAL TEXTOS ESCOLARES		67

Estas asignaturas abordan todos los niveles de educación básica y media, incluida Educación Parvularia (NT1 y NT2 equivalente a pre-kindergarten y kindergarten).

FUENTE: Ministerio de Educación.

Si bien, estos títulos de textos escolares son adquiridos por el Ministerio de Educación y entregados gratuitamente a las y los estudiantes del sistema escolar subvencionado, un porcentaje de estos textos son transformados en su formato para que puedan ser utilizados por estudiantes con necesidades educativas especiales, promoviendo acciones de inclusión sobre el uso del material educativo. De esta forma, el Ministerio de Educación, en alianza con instituciones de educación superior, transforman determinados títulos de libros de texto, obteniendo ediciones especiales en formato macrotipo, signografía y braille las que son distribuidas en aquellos establecimientos escolares que registran estudiantes con necesidades educativas especiales.

A las asignaturas ya cubiertas con la entrega de textos escolares, se implementó e incorporó la entrega de textos para las comunidades de pueblos originarios y cultura ancestral, sumando entonces aquellos que evidenciaban presencia significativa en el sistema escolar, siendo reconocidos en el. Es así como a las culturas Mapuzugún (Mapuche), Quechua, Aymará y Rapa Nui, les fue extendidos libros de textos que

contextualizaban conocimientos a desarrollar con elementos, creencias y costumbres propias de tales comunidades. La siguiente tabla, ilustra los niveles de educación básica (primaria) que comenzaron a ser cubiertos desde el 2015 hasta el 2018 (Tabla 5). Desde la óptica de implementación de la política pública de textos escolares, se proyectó para años posteriores, la cobertura de los niveles restantes de educación básica y secundaria respectivamente.

TABLA 5 – Colocación de textos escolares de pueblos indígenas

	2015	2016	2017	2018
Aymará	1° - 2°	1° - 2° act	3°	4°
Mapuzugún	1° - 2° - 3°	1° - 2° act	3° act	4°
Quechua	1° - 2°	1° - 2° act	3°	4°
Rapa Nui		1° - 2°	3°	4°

FUENTE: Elaboración propia

En el caso de los libros de texto para las comunidades de pueblos originarios y cultura ancestral, su diseño y construcción se realizó en conjunto con cada comunidad, respetando su forma de organización y jerarquía existente. Así, por ejemplo, la revisión y validación de las propuestas de libros de texto fueron aprobadas, por una parte, por el Ministerio sobre la cobertura y alineamiento curricular, propuesta didáctica y de evaluación; y por otra, por el consejo de sabios de cada comunidad en lo referente a la correcta representación de su cultura y lengua.

Los esfuerzos para garantizar una amplia cobertura en entrega de textos escolares al sistema escolar subvencionado han generado un gasto público significativo, ubicándose en unos de los programas con mayor costo del Ministerio de Educación. Esta inversión se incrementó cerca de un 7% desde el 2014 al 2018, tal como se ilustra en el comportamiento presupuestario de la Tabla 6.

TABLA 6 – Presupuesto Textos Escolares 2014 – 2018 en dólares

Año	2014	2015	2016	2017	2018
Presupuesto	49.151.750	50.596.780	52.519.460	51.627.420	52.969.730
Ejecución	42.061.960	45.445.640	46.533.160	46.562.590	52.845.000
Costo unitario	2,67	2,76	2,53	2,56	2,98
Cantidad TE	15.780.000	16.443.902	18.364.946	18.175.149	17.719.906

FUENTE: elaboración propia a partir de datos MINEDUC y DIPRES en <http://www.dipres.gob.cl/598/w3-propertyvalue-2129.html>

### c) Calidad

El sistema de adquisición de textos escolares se basa fundamentalmente en procesos de licitación pública y, en exclusivas excepciones, mediante la figura del trato directo<sup>12</sup>. Estos mecanismos se realizan desde el Ministerio de Educación hacia la industria editorial y organizaciones de educación superior, lo que conlleva a una alianza público – privada en la construcción, adquisición y colocación de libros de texto al sistema escolar subvencionado del país.

Sobre la base de la licitación pública, la construcción de los términos de referencia que la constituyen son los elementos, en esencia técnicos, que pretenden garantizar la calidad del recurso que será adquirido por el Estado para las y los estudiantes. El diseño y construcción de las bases de licitación pública que contienen los términos técnicos y económicos de selección (figura, 6) son desarrollados por la coordinación de textos escolares (programa de textos escolares) de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación. Estas bases declaran todo el proceso de licitación pública en cuanto a evaluación, selección y adjudicación de textos escolares. Una vez ocurrida la adjudicación, su adquisición, en términos de producción y demás procesos operacionales logísticos es continuada por una licitación paralela a la anterior que llama a licitación la operación logística de textos escolares para todo el territorio nacional.



FIGURA 6 – Elementos constituyentes de las bases de licitación pública de Textos Escolares del Ministerio de Educación.

FUENTE: elaboración propia.

<sup>12</sup> Alude el "trato directo" mediante autorización de la Contraloría General de la República sobre la extensión del contrato de algún título que, por razones de próximo cambio curricular, dan mérito a extender un periodo más tal contrato para cuadrar el cambio del texto escolar con el cambio e implementación de nuevo currículum.

Es relevante ilustrar el mecanismo y múltiples etapas del proceso de adquisición de textos escolares vía licitación pública (Figura 7). Este proceso multietapa y multivariado contiene a su vez, licitaciones públicas anidadas en algunas de sus etapas; es decir, para que se cumpla el proceso riguroso de licitación pública de textos escolares, al interior de esta subyacen otras licitaciones para proceder con transparencia y agilidad etapas clave de la misma.

Publicadas las bases de licitación y posteriormente recibidas las ofertas, la evaluación técnica de propuestas de textos escolares se hace en dos etapas: una desarrollada por el mismo Ministerio de Educación, aplicando criterios y requerimientos de entrada que mínimamente deben contener (evaluación técnica 1), y de resultar satisfactoria, transita a una segunda evaluación técnica más detallada, la que es aplicada por una institución de educación adjudicada en licitación pública específica para el efecto, así busca adjudicar la mejor institución en la actuación de “centro evaluador” de las propuestas de textos escolares. Acá el centro evaluador tiene por objeto ejecutar procesos detallados de evaluación de cada propuesta (evaluación técnica 2), las que, de manera ciega, entregarán sus resultados al Ministerio de Educación. Así, instituciones como Universidades o centros de investigación pueden ser adjudicadas para ejecutar esta etapa. Mismo caso (licitación) para determinar, posteriormente, el centro operador logístico de la cadena de distribución (bodegaje y distribución de textos escolares a escuelas del país). A estos procesos licitatorios que coexisten dentro de un proceso mayor se les denominan “licitaciones anidadas”.

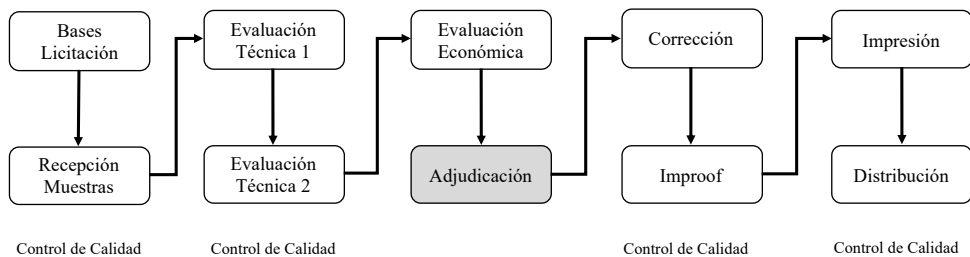


FIGURA 7 – Diagrama de flujo del proceso de licitación pública de textos escolares.

FUENTE: Elaboración propia.

Transitadas entonces las evaluaciones técnicas 1 y 2, el Ministerio procede a la evaluación económica de las propuestas. Ocurridas entonces evaluación técnica y económica, mediante puntaje y algoritmos definidos para el efecto, procede a la adjudicación de las mejores propuestas. Así, los participantes son informados de los resultados, y quienes fueron adjudicados son convocados a revisar la propuesta y corregir los elementos detectados en los procesos de evaluación estimados

necesarios para responder a la demanda de calidad solicitada. La institución (editorial u otra) responsable, procede a corregir y ajustar lo solicitado por el Ministerio, quien, aprobando dichos ajustes, instruye a la institución que le presente una primera impresión (improof), la que, nuevamente es revisada por la cartera pública, a fin de comprobar que el texto impreso responde a todos los requerimientos y solicitudes de corrección solicitados. De ser positiva esta revisión, el Ministerio autoriza a la institución adjudicada, proceda a la impresión masiva del libro de texto, para posteriormente proceder a su bodegaje y distribución con el operador logístico.

El Ministerio de Educación delega completamente en las instituciones adjudicadas, las condiciones y coordinaciones que estimen necesarias con la industria de impresión, de tal forma que la cartera pública se remitirá al levantamiento de la cadena de distribución sobre tiempos y plazos que le exigirá al adjudicado, entregue las cantidades de libros de texto impresas pactadas.

La figura anterior destaca, a la vez, los principales puntos de control de calidad sobre la adquisición de texto escolares. En estos puntos de control de calidad se ejecutan procesos rigurosos de revisión de las propuestas concurrentes a la respectiva licitación, e inclusive posterior a la adjudicación de las mismas (resultado de la licitación pública), lo que da cuenta de la necesidad de asegurar niveles de calidad sostenidos en el recurso educativo a entregar a cada uno de las y los estudiantes del sistema escolar subvencionado del país.

Un breve resumen de la política de textos escolares, sus componentes y acciones desarrolladas se presenta en la Figura 8.

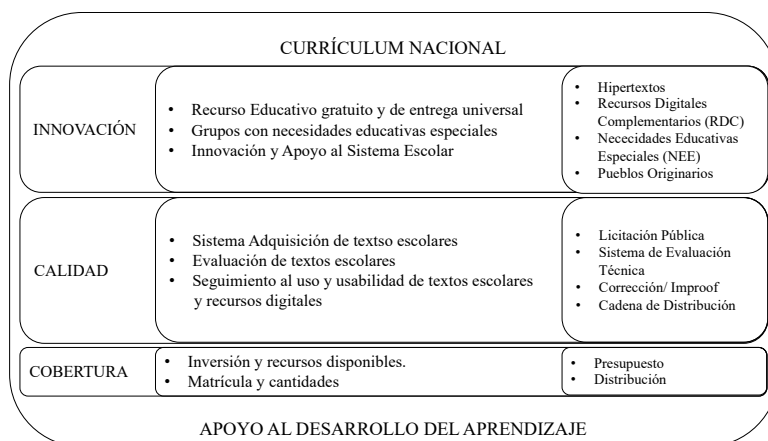


FIGURA 8 – Dimensiones de la política de textos escolares, focos y acciones desarrolladas por cada una.

FUENTE: Elaboración propia, a partir de Política de Textos Escolares (MINEDUC, 2008) e información (MINEDUC, 2018).

## CONSIDERACIONES FINALES

---

Abordar necesidades o problemas públicos manifiestos en la sociedad, es objeto del diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas. En materia de educación, las necesidades o problemáticas son largamente identificadas y estudiadas, con el fin de establecer las mejores políticas que logren elevar sostenidamente los niveles de calidad de la educación en Chile. En este contexto, la calidad de la educación posee varias aristas, las que apuntan siempre a lograr más y mejores aprendizajes en las y los estudiantes.

Bravo & Toro (s/i), refieren a la calidad de la educación centrada en diversas dimensiones, dentro de las cuales, en el contexto de este artículo, es relevante destacar dos. 1. El ambiente escolar y los recursos materiales. Donde el primero debe ser seguro, protector y de respeto de la diversidad, y en el segundo, se debe promover a su acceso, como recursos materiales adecuados (materiales de aprendizaje, aulas, bibliotecas, etc.); y 2. El contenido. El currículo y los materiales de aprendizaje deben propiciar logros relevantes en el ámbito de las competencias esenciales para la vida, de los valores, y de las competencias creativas y afectivas. (p. 3). Por su parte, Rosas & Murueta en Murueta (2010) indican que es difícil hablar de lograr una alta calidad educativa sin un entorno rico en materiales que apoyen los aprendizajes, y sin profesores vinculados, capacitados y comprometidos con el diseño, uso e innovación de estos recursos de apoyo (p. 152). Son entonces, los materiales educativos, un elemento sustancial en la contribución y apoyo de una educación de calidad.

Dentro del amplio espectro de materiales educativos, los libros de texto o textos escolares son un recurso que ha demostrado ser clave en el apoyo del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, y que su efectividad se basa en que cada estudiante tenga su libro de texto. En este contexto resulta fundamental proporcionar las condiciones necesarias para que este recurso sea extendido a todo el sistema escolar.

Chile, como otros países de la región, han asentado una política pública de materiales escolares, basada en la entrega gratuita de libros de texto o textos escolares de calidad a las y los estudiantes del sistema escolar subvencionado del país desde inicios de los noventa; sin embargo, la formalización de una política de textos escolares ocurre años después con el objeto de promover libros de textos que aseguren calidad del material, cobertura al sistema escolar e innovación para potenciar diversas habilidades y apoyar significativamente el desarrollo del aprendizaje en las y los estudiantes.

Expuesta la política de textos escolares en Chile en el presente trabajo, abre dimensiones de su diseño e implementación que deben ser consideradas para su

revisión y evaluación permanente para responder a los requerimientos de las y los estudiantes y del sistema escolar en general.

Un primer aspecto apunta a la revisión permanente de la política, su estructura, diseño, forma de implementarse, de ejecución y mecanismo de evaluación continua. Las políticas públicas en general transitan en un ciclo, como el descrito inicialmente; sin embargo, estas obedecen a determinadas necesidades o problemas públicos, en este caso, del sistema escolar, basados en apoyar el desarrollo y logro de aprendizajes de calidad, por medio del material educativo.

Apoyar el aprendizaje por medio de libros de texto, de la que además subyacen otros elementos o factores a los que contribuye, condiciones de equidad, apoyo a la labor docente entre otros, debiera ser atendida en el contexto que da origen a la necesidad o problema público. Si esta surgió hace más de dos décadas, conviene revisar, evaluar y ajustar, en el transcurso del tiempo, la política inicialmente diseñada e implementada. ¿Es la misma necesidad o problemática actual que hace veinte años en esta materia?, ¿Existen elementos que inciden en la política hoy que anteriormente no eran considerados o simplemente no existían? Se torna necesario evaluar constantemente la política y adecuarla a los tiempos por los que transita, interpretando los nuevos requerimientos, necesidades o problemáticas del sistema escolar, mediante estudios y estrategias de seguimiento en el mismo sistema escolar, desde la escuela, el aula y, en específico, del uso del libro de texto por parte de estudiantes y docentes.

Un segundo aspecto a considerar versa en la innovación del libro de texto, asumiendo este como un material escolar gratuito y de entrega universal, que a su vez promueve la inclusión atendiendo a grupos con necesidades especiales y culturas ancestrales de pueblos originarios. En este marco la innovación juega un rol clave frente a las necesidades y requerimientos del sistema.

Si bien el texto escolar obedece a una estructura tradicional, que aun es valorada y demandada sobre los procesos y metodologías que exige el trabajo con este material, las formas de potenciar el desarrollo de diversas habilidades que difícilmente pueden ser cubiertas desde el papel, o bien, para atender necesidades educativas especiales en grupos de estudiantes, justifican ciertamente la expansión y adaptación del texto escolar más allá de su estructura tradicional. De esta manera, fomentar la innovación, por medio de, por ejemplo, la inclusión complementaria de tecnologías que apoyen diversas habilidades y/o necesidades educativas, a saber, la incorporación de tecnologías de la información y comunicación, recursos digitales que permitan el apoyo más amplio del material en la construcción del aprendizaje, expande las dimensiones que el libro de texto puede apoyar el aprendizaje de las y los estudiantes.

Así como la implementación de medios electrónicos (recursos digitales) complementarios al texto escolar, es fundamental, en términos políticos públicos, que dichas innovaciones, diseñadas e implementadas, sean observadas con detención dentro del sistema escolar, procurando prever demandas que complementariamente serán necesarias de realizar en conjunto con estas; por ejemplo, capacitaciones a docentes sobre el buen uso de estas innovaciones, difusión sobre las formas de aplicación de recursos digitales y su uso complementario al texto escolar, entre otras. Esta observación podrá entregar evidencias significativas sobre el impacto de las innovaciones y su relación con el aprendizaje de las y los estudiantes.

Toda política pública en general, como las educativas en el ámbito de los materiales escolares en particular, se sostienen y mejoran en el tiempo, en la medida en que estas son monitoreadas y consultadas directamente al sistema escolar. Deben ser evaluadas después de un tiempo prudente desde su implementación en el sistema escolar, con el mismo objeto de mejorarlas o bien sustituirlas por otras que aborden de mejor forma los requerimientos del sistema. Así, una buena política pública, se mantendrá por sobre los cambios de administración del Estado (gobiernos). Lo anterior resulta complejo dado que, en cambios de gobierno, que aun más puedan conllevar cambios en la tendencia política del mismo, tienden a transformar, cambiar o sencillamente eliminar procesos políticos públicos que estén en desarrollo. La consideración en este artículo, es procurar respetar los tiempos necesarios e institucionalidad de la política de materiales educativos, precisamente la política de textos escolares para Chile.

Desde la óptica de la calidad del material escolar, el libro de texto, Chile por años ha venido construyendo un aprendizaje bastante robusto en los procesos de adquisición, selección y distribución de textos escolares. Si bien, el universo a atender es pequeño, 3,2 millones de estudiantes, y la cantidad de instituciones relacionadas con la industria editorial, participantes en los procesos de adquisición, son significativamente menores que en otros países, es necesario controlar y resguardar la participación de la industria en los mecanismos establecidos. Asegurar la transparencia y objetividad del proceso, así como el fomento a la mayor participación de instituciones elaboradoras de libros de texto, posibilitará una competitividad del sector que conllevará a una mejora sostenida de las propuestas, tanto en su oferta técnica como en la económica, traduciéndose en material escolar de altos niveles de calidad.

El costo de los libros de texto para el sistema escolar subvencionado en Chile, es significativamente menor que para el sector particular pagado. Esto se entiende por diversos factores. 1. el volumen de textos que adquiere cada año el Estado, 17 millones en promedio, y que se expresa en un costo menor a los 3 dólares por texto, frente a los casi 45 dólares por texto que debe pagar el sistema particular pagado. 2. Existen costos asociados a operaciones y logística, para la distribución, que asume el Estado



a diferencia del sistema privado que debe cargarlos a cuenta de la industria editorial. Además, las editoriales incurren en costos de promoción y otros de agregación de valor, que no son incurridos por el Estado en la entrega de libros de texto para el sector subvencionado.

El proceso de adquisición de libros de texto por parte del Estado refiere a licitación pública. Esta es altamente rigurosa en el control y seguimiento del proceso, aspecto altamente positivo y destacable. Sin embargo, en este proceso licitatorio, u otro anidado, no involucra la regulación de la industria de la impresión, cediendo esta relación y participación directamente a cada institución elaboradora de textos escolares. La relación de las imprentas con el Estado se centra exclusivamente a la entrega de los libros de textos impresos a centros de bodegaje que el Ministerio a acordado con empresas logísticas adjudicadas. Esta ausencia de control, por parte del Estado, puede dar cabida a prácticas sobre aumento de precios de impresión sin mayor justificación o bien espacios de colusión entre empresas impresoras, dado que la industria en Chile es pequeña siendo, en promedio 3 a 4 imprentas las que generan la impresión de todos los libros de texto para todo el sistema escolar chileno.

Finalmente, desde la cobertura, la inversión que realiza el Estado para otorgar libros de texto gratuitos a las y los estudiantes, es significativamente alta a objeto de asegurar un nivel sostenido de calidad del material escolar. Existe un claro esfuerzo por destinar recursos a estudiantes con desventajas socioeconómicas y de esta manera facilitar la asistencia escolar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. El gobierno chileno estableció como objetivo explícito tener un "piso de igualdad de oportunidades" para que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad (Santiago *et al.*, 2017, p.11), así, los 17 millones de libros de texto distribuidos, representan en promedio 6 libros de texto por estudiante.

La cobertura asociada a la cantidad de libros de texto asignada para las y los estudiantes de educación primaria y secundaria, se enfoca en parte del currículum nacional; de esta forma, asignaturas como lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía y ciencias sociales e inglés disponen de libros de texto, más el resto de asignaturas no por lo que se hace necesario considerar la cobertura de estas asignaturas, como la exploración de la educación técnico profesional. Acción similar debe ser abordada para los diversos niveles (cursos) enfocados a los pueblos originarios y cultura ancestral.

Los aspectos y elementos descritos dan cuenta sobre los desafíos que son necesarios de abordar, mejorando procesos dentro de la política de textos escolares con el objeto de fortalecer el apoyo de este material escolar, en el desarrollo y construcción de más y mejores aprendizajes de las y los estudiantes del sistema escolar chileno.

## REFERENCIAS

---

- Bravo, J., & Toro, I. (s/i). Calidad de la educación en Chile: un desafío permanente. Acceso, eficiencia y desempeño de los alumnos de las escuelas primarias. Entre la asistencia y la calidad. *SITEAL, Debate 08*. Recuperado de [http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal\\_debate08\\_12202010\\_bravomiranda.pdf](http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_debate08_12202010_bravomiranda.pdf)
- Calderoni, J., & Pacheco, V. (1998). El hipertexto como nuevo recurso didáctico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos México, XXVIII(4)*, 157-181. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028407>
- Cox, C. (ed.). (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Díaz, J. (2009). Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión. *Revista Científica de Educomunicación. Comunicar, XVII(33)*, 213-219. doi:10.3916/c33-2009-03-013
- Dirección de Presupuestos (DIPRES). (2014). *Ley de presupuesto año 2014 Ministerio de Educación*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. Dirección de presupuestos. Recuperado de [http://www.dipres.gob.cl/597/articles-114706\\_doc\\_pdf.pdf](http://www.dipres.gob.cl/597/articles-114706_doc_pdf.pdf)
- Dirección de Presupuestos (DIPRES). (2015). *Ley de presupuesto año 2015 Ministerio de Educación*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. Dirección de presupuestos. Recuperado de [http://www.dipres.gob.cl/597/articles-130470\\_doc\\_pdf.pdf](http://www.dipres.gob.cl/597/articles-130470_doc_pdf.pdf)
- Dirección de Presupuestos (DIPRES). (2016). *Ley de presupuesto año 2016 Ministerio de Educación*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. Dirección de presupuestos. Recuperado de [http://www.dipres.gob.cl/597/articles-143039\\_doc\\_pdf.pdf](http://www.dipres.gob.cl/597/articles-143039_doc_pdf.pdf)
- Dirección de Presupuestos (DIPRES). (2017). *Ley de presupuesto año 2017 Ministerio de Educación*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. Dirección de presupuestos. Recuperado de [http://www.dipres.gob.cl/597/articles-158418\\_doc\\_pdf.pdf](http://www.dipres.gob.cl/597/articles-158418_doc_pdf.pdf)
- Dirección de Presupuestos (DIPRES). (2018). *Ley de presupuesto año 2018 Ministerio de Educación*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. Dirección de presupuestos. Recuperado de [http://www.dipres.gob.cl/597/articles-172496\\_doc\\_pdf.pdf](http://www.dipres.gob.cl/597/articles-172496_doc_pdf.pdf)
- FOCUS. (2017). *Estudio Recursos digitales para el aprendizaje y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Informe final*. Recuperado de <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/404>
- Fredriksen, B., Brar, S., & Trucano, M. (2015). *Getting Textbooks to Every Child in Sub-Saharan Africa: Strategies for Addressing the High Cost and Low Availability Problem*. Directions in Development-Human Development. Washington, DC: World Bank. Recovered from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/21876>
- García, E. (2002). *Optimización, validación y modelización de un proceso de fabricación de comprimidos*. Desarrollo de una aplicación interactiva multimedia (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.

Ministerio de Educación. (2008). *Política de textos escolares*. Tu libro, tu apoyo. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación. (2018). *Estadísticas de la Educación*. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>

Murueta, M. (2010). *Alternativas para la calidad educativa*. México: Amapasí Editorial.

OECD. (2015). *Students, computers and learning*. Making the connection, PISA. Paris: OECD Publishing.

Santiago, P., Fiszbein, A., García, S. y Radinger, T. (2017). *OCDE Revisión de recursos escolares: Chile*. París: Publicaciones OCDE.

Santiago, P., Fiszbein, A., García, S. y Radinger, T. (2017). *OECD. Reviews of School Resources: Chile 2017*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264285637-en>.

Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., y Varone, F. (2012). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Editorial Ariel.

UNESCO. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*. Santiago: OREALC/UNESCO

UNESCO. (2016). Cada niño debiera tener un libro de texto. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, documento de política 23*.

Unidad de Currículum y Evaluación. (2009). *Unidad de Currículum y Evaluación (UCE). Memoria 2006-2010: Funciones, Organización y Agenda*. Santiago: UCE.

Viennet, R. y Pont, B. (2017). Education policy implementation: a literature review and proposed framework. *OECD Education Working Paper No. 162*.

## 5

## LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA NO BRASIL: ARTICULAÇÕES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E PRODUÇÃO DIDÁTICA

---

*LIBROS ESCOLARES DE FÍSICA EN BRASIL: ARTICULACIONES ENTRE  
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONALES Y PRODUCCIÓN DIDÁCTICA*

---

PHYSICS TEXTBOOKS IN BRAZIL: ARTICULATIONS BETWEEN  
EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES AND DIDACTIC PRODUCTION

---

*Alisson Antonio Martins  
Nilson Marcos Dias Garcia*

### RESUMO

---

Apresentam-se resultados de uma investigação cujos objetivos foram caracterizar e interpretar as influências das políticas públicas sobre a elaboração e a produção de livros didáticos de Física brasileiros. Pressupõe-se que estes livros estão inseridos em uma estrutura social em que se destacam, em seu processo de produção e consumo, quatro segmentos: instâncias governamentais, editoras e autores, instituições escolares e grupos de pesquisa, que concorrem para a elaboração e a definição das políticas públicas relativas aos livros. Para compreender e interpretar como ocorreram as influências destes segmentos no estabelecimento de tais políticas e na produção dos livros de Física, recorreu-se a estudos sobre suas características na história educacional brasileira. Como resultados, percebeu-se que os livros didáticos de Física utilizados ou produzidos no Brasil passaram por quatro grandes momentos, permeados por contradições. Num primeiro momento, apresentaram características enciclopédicas, sem distinção entre livro do aluno e livro do professor, resultado da ausência de normatizações de políticas públicas sobre sua produção. Num segundo, passaram a apresentar atividades experimentais e exercícios algébricos, com descentralização do professor no processo de ensino-aprendizagem como expressão das reformas educacionais e das primeiras políticas relativas aos livros. Num terceiro, centralizaram-se no preparo profissional dos alunos, marcado pelas tecnologias de ensino e demandas do setor produtivo, com ampliação da presença do Estado brasileiro na edição das obras didáticas. Por fim, caracterizando um quarto momento, mantendo certas características anteriores e com os livros inseridos no contexto das políticas públicas, neles foram introduzidas orientações teórico-metodológicas, como material suplementar ao livro dos alunos, configurando-se na principal alteração na produção didática desta disciplina em relação aos outros momentos. Assim, embora com desigualdades, as influências das políticas sobre a produção de livros didáticos de Física são percebidas pelas formas assumidas pela organização didáti-

co-pedagógica das obras em cada momento e pelo papel atribuído por esta organização a estudantes e professores.

*Palavras-chave:* Livro didático de Física. Ensino de Física. Legislação educacional. Políticas públicas do livro didático.

## EXTENDED ABSTRACT

---

Physics textbooks have been present in school life since the early days of Brazilian education. However, they started to appear explicitly in public educational policies only in 2009, when they were incorporated in the Brazilian National Textbook Program – PNLD, and started to be distributed to students and high school teachers in Brazilian public schools, modifying the dynamics of production, distribution and use of these didactic publications.

To understand these dynamics, according to Megid Neto and Fracalanza (2003), it is necessary to analyze the participation of the following segments in the elaboration and definition of educational public policies: government departments, publishers and authors, school institutions and research groups.

Understanding the social structure since Bourdieu (2013), the social agents participating in these processes presents different degrees of involvement, depending not only on the positions occupied in the structure, but on the provisions incorporated and mobilized by them, both in the political field and in the field of cultural production. This interpretation allows us to understand the reasons that lead agents to be in polarized positions: on the one hand, in relation to public policies, between the makers and the public of such policies, and, on the other hand, in relation to didactic production, between producers and consumers of textbooks and other materials.

The consideration of these elements gave rise to an investigation of the most significant changes in the production of textbooks of the school subject of Physics after their incorporation into educational public policies for the purchase and distribution of textbooks, as opposed to other historical periods in which their production was not linked to any specific public policy

Through research supported by documentary analysis of texts related to educational policies on textbooks throughout the historical period between the beginning of the 20th century and the first decades of the 21st century, some Physics textbooks used and/or produced in that period were identified and analyzed.

Currently, the vast majority of Brazilian textbooks are produced in accordance with the public notices of the PNLD, a public educational policy linked to the National Education Development Fund (FNDE), developed with resources from the Ministry of Education (MEC) under the Annual Budget Law (LOA).

As a public policy, it fits into a broader context, understanding that it represents a "State in action", since it is "the State implementing a government project, through programmes, actions aimed at specific sectors of society" (Höfling, 2001, p. 31).

Considering that in Brazil the institutional concern with programs of production and distribution of textbooks dates back to 1937, authors such as Saviani (2011) and Libâneo (2010), reflecting on the history of Brazilian education, identify, respectively, the influences of pedagogical conceptions or pedagogical trends on their development. These authors, however, differ in relation to the axis that leads their theoretical constructions. Saviani (2011) conducts an analysis of pedagogical ideas linked to historical developments. Libâneo (2010), in turn, operates a concatenation between central political conceptions and pedagogical trends.

Saviani (2011) identifies himself more with the idea of pedagogical conceptions, pointing out the existence of three central conceptions: traditional, scholastic and productivist, nuanced in four periods by the forms assumed by them in historical time. Libâneo (2010) presents the idea of pedagogical trends, with two central trends: liberal and progressive, with developments concerning certain political and educational perspectives.

It must be considered, however, that these characteristics result from the demands and pressures imposed from increasingly complex social relations, so that current textbooks acquire these characteristics according to their necessary insertion, and not by chance, to the processes that occur in society as a whole.

Explaining these central characteristics of textbooks on Physics in each period of Brazilian education history will allow us to interpret how the production of textbooks on Physics articulates with each moment historically considered, issues that will be addressed in the sequence.

Between the beginning of the last century and the present day, the textbooks of Physics have gone through a wide development, being possible to recognize, in general lines, four great moments that influenced its production.

At first, the Physics textbooks were, with rare exceptions, translations of French works, with no distinction being made between textbooks produced for students and teachers, i.e. without versions exclusive to one or the other.

In a second moment, the Physics textbooks produced in Brazil began to express an English and North American influence, due to the diffusion of the "science teaching projects", anchored in assumptions of the pedagogical conception of the New School (Saviani, 2011).

A third moment is characterized by an intensification of the relations between the processes of schooling and the demands of the labor market, as an expression of

the economy of education and, more specifically, of the influence of Human Capital Theory (Schultz, 1973).

At a fourth moment in the production of textbooks on Physics, where certain characteristics of previous moments are maintained, the books are fully inserted in the context of public policies, with the participation in the public notices of the PNLD.

Looking for a synthesis, it can be verified that the textbooks of Physics produced and/or that have circulated in Brazil between the 19th Century and the present day, because they present the same order of necessary relations, must be understood in function of the relations that they kept and that they keep with the historical-social context in which they are inserted, that is, these books can only be understood on the basis of their belonging to a certain cultural, economic, historical, political and social context, an understanding that can contribute to research on the characteristics of the works most chosen by teachers and to the analysis of the results of research in Physics teaching present in these works.

## INTRODUÇÃO

---

Os livros didáticos de Física estão presentes no cotidiano escolar desde os primórdios da educação brasileira, passando a figurar explicitamente nas políticas públicas educacionais somente em 2009, no extinto Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), sendo incorporados, na sequência, ao Programa Nacional do Livro Didático e, mais recentemente, ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)<sup>1</sup>. O PNLEM vigorou entre 2004 e 2012 com produção didática focada no Ensino Médio e o PNLD, desde 1985, distribui livros didáticos aos alunos do antigo 1º grau e atual Ensino Fundamental, ampliando seu escopo a toda Educação Básica a partir de 2012.

De acordo com Megid Neto e Fracalanza (2003), para se compreender a dinâmica da produção de publicações didáticas é necessário analisar a concorrência de pelo menos quatro segmentos na elaboração e na definição das políticas públicas educacionais e da produção e de consumo de livros didáticos, ou seja, instâncias governamentais, editoras e autores, instituições escolares e grupos de pesquisa. Cada segmento expressa interesses específicos e realiza ações determinadas relativas às políticas públicas e aos processos de produção e de consumo dos livros didáticos, variando-se o nível de participação em função da posição ocupada por seus agentes numa estrutura social amplamente considerada.

---

<sup>1</sup> Por meio do Decreto nº 9.099/2017, o Governo Federal dispôs sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, nova nomenclatura do até então denominado Programa Nacional do Livro Didático, permanecendo, entretanto, a sigla PNLD. Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm). Sobre a trajetória de programas de livros didáticos no Brasil, ver Höfling (2006).

Compreendendo-se a estrutura social a partir de Bourdieu (2013), os agentes sociais participam nestes processos com grau de envolvimento variável, dependendo não apenas das posições ocupadas na estrutura, mas das disposições incorporadas e por eles mobilizadas, tanto no campo político quanto no campo da produção cultural. Esta interpretação permite compreender as razões que levam os agentes a se situarem em posições polarizadas: por um lado, em relação às políticas públicas, entre elaboradores e o público de tais políticas, e, por outro, em relação à produção didática, entre produtores e consumidores de livros didáticos e de outros materiais.

Por meio destas identificações é possível lançar luzes sobre a problemática da produção de livros didáticos de Física que, embora apenas recentemente esteja presente nas políticas educacionais, recebeu influências dos segmentos citados que, em todas as épocas, alguns mais, outros menos, atuaram sobre sua elaboração e definição, enquanto resultados de disputas pela hegemonia das concepções educacionais nos cenários nacional e internacional.

A consideração destes elementos ensejou investigar as alterações mais significativas verificadas na produção dos livros didáticos da disciplina escolar de Física após sua incorporação às políticas públicas educacionais de compra e de distribuição de livros didáticos. Assim, buscou-se identificar as principais características da produção de livros didáticos de Física após esta incorporação, em contraponto aos outros períodos históricos em que sua produção não se vinculava a nenhuma política pública específica, assim como caracterizar os momentos de produção de livros didáticos de Física na história educacional brasileira em função dos possíveis desdobramentos das políticas públicas e das legislações educacionais específicas.

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação desenvolvida por meio da análise documental dos textos relacionados às políticas educacionais sobre os livros didáticos, ou seja, os Editais Públicos do PNLEM e do PNLD, e das principais legislações educacionais nacionais no período histórico compreendido entre o início do século XX e as primeiras décadas do século XXI. Para identificação e análise dos livros didáticos de Física utilizados e/ou produzidos ao longo da história educacional brasileira, recorreu-se a estudos historiográficos, cotejando-se o previsto na legislação com aquilo que se expressou em tais livros.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS E LIVROS DIDÁTICOS**

---

Na atualidade, a ampla maioria dos livros didáticos brasileiros tem a sua produção normatizada pelos editais do PNLD, política pública educacional vinculada



ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com recursos do Ministério da Educação (MEC) previstos na Lei Orçamentária Anual (LOA).

De modo específico, uma política educacional é compreendida como toda e qualquer política desenvolvida de modo a intervir nos processos formativos (e informativos) desenvolvidos em sociedade (seja na instância coletiva, seja na instância individual) e, por meio dessa intervenção, legitima, constrói ou desqualifica (muitas vezes de modo indireto) determinado projeto político, visando atingir determinada sociedade (Santos, 2012, p. 3).

Segundo o autor, algumas características são comuns às políticas educacionais, ou seja, todas possuem intencionalidade, explícita ou implícita, enquanto expressão de um projeto político de poder, devendo ser analisadas em termos do texto e do contexto (relativo ao que se apresenta nos documentos das políticas e às relações de poder e às condições de sua produção e formulação). Além destes aspectos, Santos (2012) aponta que estas políticas são constituídas por três dimensões: administrativa, financeira e educacional/pedagógica.

Essas dimensões têm ênfases diferentes em cada caso, de acordo com a intencionalidade e o tipo de política formulada. Porém, é impossível que uma política educacional seja feita sem envolver em alguma medida uma dessas dimensões. Ao serem implantadas, as políticas educacionais fazem interagir na prática essas dimensões, em um sistema gráfico que poderia ser representado por três círculos (relativos a cada uma das referidas dimensões), cuja intersecção se daria na concretude da prática cotidiana, seja nas salas de aula, seja na escola, seja nos sistemas ou nas redes de ensino (Santos, 2012, p. 3).

Além destes aspectos, ressalta-se que uma política educacional se insere no contexto de uma política pública mais ampla, compreendendo-se que esta representa a noção de um "Estado em ação", isto é, trata-se do "Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade" (Höfling, 2001, p. 31).

Um projeto de governo não se desenvolve de modo descolado da realidade social em que se insere e, portanto, cada segmento social que guarda interesses nos desdobramentos deste projeto buscará influir sobre o mesmo, tanto para defendê-lo quanto para contestá-lo. Deste modo, a discussão sobre as políticas públicas educacionais articula-se com os pressupostos pedagógicos que orientam a formulação de tais políticas em cada período histórico considerado, enquanto expressão de sua dimensão educacional/pedagógica (Santos, 2012).

Analisando-se estritamente a dimensão educacional/pedagógica, em sentido teórico-metodológico, o exercício historiográfico de identificação de períodos ou de momentos de expressão dos pressupostos pedagógicos que orientaram a construção de políticas públicas educacionais apresenta duas possibilidades.

Por um lado, corre-se o risco do reducionismo, uma vez que determinados fatores podem escapar à análise empreendida, generalizando-se a partir de noções hegemônicas, em detrimento de alternativas menos expressivas. Por outro, esta identificação permite analisar as características centrais de cada período, possibilitando identificar as fontes teóricas de um “Estado em ação” pautado, contraditoriamente, sobre aspectos hegemônicos, pois estes forneceriam os subsídios teóricos ao exercício do poder político àqueles que formulam as políticas públicas.

Autores como Saviani (2011) e Libâneo (2010), refletindo a respeito da história da educação brasileira, identificam, respectivamente, concepções pedagógicas ou tendências pedagógicas sobre o seu desenvolvimento. Entretanto, estes autores divergem em relação ao eixo que conduzem suas construções teóricas. Se, por um lado, Saviani (2011) realiza uma análise das ideias pedagógicas atreladas aos desdobramentos históricos, Libâneo (2010), por outro, opera uma concatenação entre concepções políticas centrais e as tendências pedagógicas. Ou seja, enquanto o primeiro busca a elucidação de um desenvolvimento histórico mais amplo, a partir da influência de aspectos de ordens filosófica, social e política sobre as concepções pedagógicas, o segundo adota uma perspectiva centrada, estritamente, nos fatores políticos que caracterizariam determinadas tendências pedagógicas.

Saviani (2011) se identifica mais com a ideia de concepções pedagógicas, apontando a existência de três concepções centrais: tradicional, escolanovista e produtivista, nuançadas em quatro períodos pelas formas por elas assumidas no tempo histórico. Libâneo (2010), por sua vez, apresenta a ideia de tendências pedagógicas, com duas tendências centrais: liberal e progressista, com desdobramentos relativos a determinadas perspectivas políticas e educacionais.

A análise de Libâneo (2010) traz importantes chaves interpretativas sobre as políticas educacionais, permitindo, a partir de uma visão politicamente polarizada entre liberal e progressista, classificar as tendências educacionais. Porém, ao se considerar que a realidade educacional é multideterminada, não há como se assumir um fator determinante exclusivo, preponderante sobre os demais, sejam eles econômicos, filosóficos, políticos ou sociais, entre outros. Tendo isso em vista, Saviani apresenta uma discussão sobre as concepções pedagógicas em que, em articulação com os desenvolvimentos políticos e educacionais, se reconhecem as dificuldades postas à periodização, pois esta, “enquanto uma exigência de compreensão do objeto, é, antes, uma questão teórica que se põe para o historiador ao enfrentar a tarefa de

organizar os dados visando explicar o fenômeno que se propôs investigar” (Saviani, 2011, p. 12).

Centrando-se nas noções de predominância ou de hegemonia, Saviani (2011) apresenta um quadro explicativo sobre as conexões entre educação e contexto socioeconômico, identificando as concepções pedagógicas que se expressaram de forma predominante em determinados períodos históricos da organização de nossa sociedade. Para ele,

o primeiro período corresponde ao predomínio da concepção tradicional religiosa; o segundo compreende a predominância da visão tradicional leiga; o terceiro período está referido à concepção moderna; e no quarto período emerge a visão crítica, que se expressa fundamentalmente das concepções dialética (histórico-crítica) e crítico-reprodutivista em contraposição à concepção produtivista, cuja expressão mais característica pode ser encontrada na teoria do capital humano (Saviani, 2011, p. 20).

Esta periodização ocorre pelo tratamento dialético da história educacional brasileira, isto é, considerando-se não apenas as “grandes ideias”, mas entendendo-as como resultado da materialidade da vida social, dos eventos contraditórios e transicionais inseridos entre seus meandros. Estas questões são centrais para a análise da produção de livros didáticos em suas articulações com as políticas públicas educacionais.

Complementarmente, para se compreender como as alterações percebidas nos livros didáticos se expressaram em relação às políticas educacionais, deve-se estabelecer uma distinção teórica referente ao emprego dos termos “desenvolvimento” e “evolução” que, apesar de coloquialmente poderem assumir um mesmo significado, epistemologicamente podem ser problematizados para que enunciem semânticas distintas.

Assim, por um lado, identificando-se desenvolvimento com evolução, poder-se-ia presumir que a dinâmica das formas consideradas se dá no sentido da superação de uma forma mais simples por outra mais complexa. Este é, por exemplo, o sentido do termo na teoria da evolução das espécies que indica, justamente, um desenvolvimento hierárquico, por meio dos mecanismos de mutação, de formas de vida mais simples sendo superadas por outras mais complexas.

Por outro, desenvolvimento pode indicar a superação que ocorre entre fases qualitativamente distintas, sem que exista entre estas uma relação hierárquica. Aqui, implicaria uma mudança que ocorre em determinado aspecto, considerando-se a totalidade, isto é, relacionando-se ao conjunto de elementos que concorrem para que seu conteúdo se manifeste de dada forma. A evolução também se relaciona

com a totalidade, porém, esta implica uma alteração das formas em que se expressa um conteúdo diferenciado, de modo hierárquico e com um ordenamento lógico e cronológico.

Nas relações entre as políticas públicas educacionais e a produção de livros didáticos de Física, em particular, o termo desenvolvimento no sentido de superação de fases qualitativamente distintas é mais apropriado, pois, desde esta perspectiva, tais livros se desenvolveram através do tempo, assumindo formas diferenciadas, sem que, no entanto, sofressem alterações significativas em seu conteúdo que permitissem o reconhecimento de um processo evolutivo. Afinal, em boa medida, muitas das características e conteúdos dos livros didáticos de Física atuais guardam grande similaridade com os livros dos séculos XIX e XX.

Entretanto, esta identificação não pode ser encarada de modo absoluto, sendo necessário relativizar algumas questões. Decorrente de um processo de avaliação que tem se consolidado no âmbito dos programas de distribuição de coleções didáticas, os livros didáticos de Física atuais, em relação aos de períodos anteriores, são mais bem contextualizados, estão cada vez mais livres de visões preconceituosas ou estereotipadas e estão conceitualmente mais adequados e contextualizados.

Há que se considerar, porém, que estas características resultam das exigências e das pressões impostas a partir de relações sociais cada vez mais complexas, em que tais questões permeiam os mais distintos âmbitos, fazendo com que os livros didáticos, enquanto expressão específica de uma produção social mais ampla, estejam integrados a este processo. Deste modo, os livros didáticos atuais adquirem estas características em função de sua inserção necessária, e não casual, nos processos que ocorrem no todo da sociedade.

Explicitar essas características centrais dos livros didáticos de Física em cada período da história da educação brasileira permitirá interpretar como a produção de livros didáticos de Física se articula com cada momento historicamente considerado, questões que serão abordadas na sequência.

## **RESULTADOS E ANÁLISES: A PRODUÇÃO DIDÁTICA EM FÍSICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

---

Entre o início do século passado e os dias atuais, os livros didáticos de Física passaram por um amplo desenvolvimento, sendo possível reconhecer, em linhas gerais, quatro grandes momentos que influenciaram sua produção. Nesta compreensão, o desenvolvimento dos livros didáticos de Física no Brasil se insere em um contexto educacional, histórico e social mais amplo.

Num primeiro momento, os livros didáticos de Física eram, com raras exceções, traduções de obras francesas, com duas características centrais, isto é, por um lado, os conhecimentos físicos eram apresentados de maneira enciclopédica, de modo propedêutico, e, por outro, não havia distinção entre as obras didáticas produzidas a alunos e a professores, ou seja, sem versões exclusivas a uns e a outros.

Os livros produzidos neste momento estabeleciam relação com a concepção pedagógica tradicional que, de acordo com Saviani (2011), predominou entre a chegada dos primeiros jesuítas, em 1549, até a década de 1930. Nesta concepção pedagógica, o professor estaria no centro do processo de ensino-aprendizagem, pois, ancorada em uma visão essencialista de homem, cumpriria à Educação “moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano” (Saviani, 2011, p. 58).

Neste sentido, os livros didáticos de Física deste período manifestavam a centralidade ocupada pelo professor, responsável pela formação do aluno. É importante frisar que a produção de livros didáticos neste período ocorria em um mercado ainda incipiente, não havendo obras alternativas àquelas que eram consideradas de referência, oriundas, centralmente, da França. Do mesmo modo, segundo Romanelli (1986) e Saviani (2011), a educação nacional passou a adquirir traços de organicidade, em termos de um sistema nacional, somente a partir dos anos 1930, o que permite compreender a ausência de políticas públicas educacionais específicas relativas à produção didática.

Neste primeiro momento, em termos do Estado em ação, as políticas públicas que guardavam relações com a produção didática foram propostas na forma de “Decretos-leis”, por meio dos quais se expressavam os direcionamentos do poder executivo, cujos exemplos são as Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e de 1946, também conhecidas como “Reforma Capanema” (Romanelli, 1986), a criação do Instituto Nacional do Livro, em 1937, e da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938.

Num segundo momento, num contexto político e social de maior complexidade decorrente de alterações na infraestrutura econômica e sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961, os livros didáticos de Física produzidos no Brasil passaram a expressar uma influência inglesa e norte-americana, em razão da difusão dos “projetos de ensino de ciências”, ancorados em pressupostos da concepção pedagógica da Escola Nova (Saviani, 2011). Destaca-se que esta legislação demarca as ações do Estado brasileiro em relação ao momento anterior, superando-se a forma decreto-lei pela incorporação do parlamento no debate sobre os assuntos educacionais.

Os projetos de ensino tinham por objetivo propor alternativas às formas de se trabalhar com o conhecimento das ciências da natureza no âmbito escolar.

Dentre estas alternativas, os projetos de ensino de Física apresentavam a utilização de estratégias didáticas como, por exemplo, a experimentação, na qual os estudantes teriam papel ativo na elaboração de seus conhecimentos. Isto é, em termos de concepção pedagógica, as obras didáticas deste período buscavam centralizar o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Há, portanto, uma preocupação em se produzir obras exclusivas em função das demandas específicas de alunos e de professores, estes últimos considerados "colaboradores", descaracterizando-se o papel de "condutor" presente na concepção pedagógica tradicional.

Um terceiro momento é caracterizado por uma intensificação das relações entre os processos de escolarização e as demandas do mercado de trabalho como expressão da economia da educação e, mais especificamente, da influência da Teoria do Capital Humano (Schultz, 1973), que encontraram expressão nas políticas educacionais durante a ditadura militar (1964-1985), mantendo-se presentes, também, com nuances, em políticas mais recentes.

Neste contexto, há uma forte presença no Estado brasileiro na edição das obras didáticas, expressando-se por meio da Comissão Nacional do Livro Técnico (COLTED) e da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Sob a Lei nº 5.692, de 1971, que reestruturou a educação brasileira, criando os níveis de 1º e 2º graus, os livros didáticos de Física produzidos no Brasil centravam-se, por um lado, na preparação profissional dos alunos, com uma forte presença das tecnologias de ensino e de demandas do setor produtivo industrial e, por outro, na preparação para os testes de acesso ao ensino superior.

Esta perspectiva se coaduna com uma concepção pedagógica produtivista que, de acordo com Saviani (2011), possui três vertentes principais: pedagogia tecnicista, pedagogia contra-hegemônica e a concepção neoprodutivista e suas variantes.

Destaca-se que:

Os livros didáticos de Física produzidos sob os pressupostos da concepção tecnicista acentuaram a tendência em se priorizar o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem, sendo significativo o livro conhecido com FAI (Física auto-instrutiva), baseado na instrução programada. Este método consistia em fornecer informações gerais, apresentadas de modo parcelado e fragmentado através de módulos com um conjunto de exercícios que visava à memorização dos conteúdos pelos alunos (Martins & Garcia, 2013).

Com o fim da ditadura militar, a sociedade civil passou a participar dos processos e disputas que culminaram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996. Desta legislação, decorrem

encaminhamentos sobre o papel do Estado frente à produção didática, estabelecendo-se novos parâmetros para a produção de políticas públicas específicas e fortalecendo programas de compra e de distribuição já existentes.

Neste sentido, configura-se um quarto momento da produção de livros didáticos de Física, em que são mantidas certas características de momentos anteriores, estando plenamente inseridos no contexto das políticas públicas, com a participação dos editais do PNLD.

Neste momento, percebe-se que os livros didáticos de Física passam a introduzir, de modo ampliado, orientações teórico-metodológicas e didático-pedagógicas que permitem aos professores compreender as concepções que permearam a produção das obras do ponto de vista dos autores. Estas orientações estão presentes como material suplementar ao livro que é distribuído aos alunos, configurando-se numa das principais alterações na produção de livros didáticos de Física em relação aos momentos anteriores.

Destaca-se que neste quarto momento há uma intensificação da presença da comunidade científica da área de pesquisa em Ensino de Física não apenas na autoria de obras didáticas, mas, também, por meio da constituição das equipes indicadas pelo MEC para a definição dos critérios e para a avaliação das obras submetidas aos editais públicos do PNLD. Como corolário desta presença, as temáticas de pesquisa da área passam a figurar nos critérios dos editais e, por conseguinte, nas coleções didáticas de Física que estarão presentes nas escolas de Educação Básica.

Em linhas gerais, estes elementos permitem compreender que os livros didáticos de Física produzidos anteriormente a sua incorporação oficial às políticas governamentais receberam influências indiretas destas políticas, resultado das tensões que ocorrem no cenário educacional e do papel desempenhado por grupos de pesquisa na área de ensino de Física.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Em trabalho realizado em 2003, Megid Neto e Fracalanza chamaram a atenção para o fato de que, resultado das ações dos agentes sociais, a produção de livros didáticos sofre influências de diversos segmentos da sociedade. A investigação aqui relatada mostrou que essas influências se expressam, entretanto, de modo desigual e com contradições.

Em que pese o fato de haver necessidade de aprofundamento sobre as questões que permeiam as relações entre a produção de livros didáticos e as políticas públicas, dada a dinamicidade com que ambos se alteram e se influenciam, em função das disputas que permeiam os cenários educacionais, políticos, sociais, etc., sob esse

novo olhar, algumas considerações sobre os quatro momentos da produção de livros didáticos de Física no Brasil podem ser feitas a respeito dessas relações.

As instituições governamentais intercambiam a sua ação entre as tarefas de regulação, de participação nos processos editoriais e de indução da produção de livros didáticos, alternando-se esta indução em modo direto (em momentos de centralização do poder político) e em modo indireto (por meio de editais públicos que delimitam a produção de livros didáticos nos interesses do poder público).

Os grupos editoriais e os autores, embora tenham perdido autonomia ao longo do processo histórico, dirigem suas principais produções aos programas governamentais, como meio para se manterem no mercado. Ao mesmo tempo, com destaque para as empresas editoriais, pressionam para que as taxas de lucro sejam ampliadas.

Os grupos de pesquisa em ensino de Física começaram a contribuir de modo sistemático com as políticas públicas relativas à produção de livros didáticos, formalmente, a partir do que aqui consideramos um quarto momento da produção de livros didáticos de Física. Percebe-se, da mesma forma, a existência de um processo de disputas pela hegemonia das concepções educacionais, manifestando-se na presença cada vez mais acentuada dos resultados das pesquisas em Ensino de Física.

As instituições escolares não participam do processo de produção, permanecendo na posição de consumidoras dos livros. Entretanto, mais recentemente, os professores que atuam nas escolas passaram a realizar as escolhas dos livros didáticos com base em seus critérios, construídos de forma complexa, por meio de uma combinação de elementos que dizem respeito aos seus contextos culturais, educacionais, sociais e econômicos (Martins & Garcia, 2019).

Assim, buscando uma síntese, pode-se verificar que os livros didáticos de Física produzidos e/ou que têm circulado no Brasil entre o século XIX e os dias atuais, por apresentarem uma mesma ordem de relações necessárias, devem ser compreendidos em função das relações que guardavam e que guardam com o contexto histórico-social em que se inserem, ou seja, estes livros só podem ser compreendidos em função de seu pertencimento a determinado contexto cultural, econômico, histórico, político e social, entendimento que pode contribuir para as pesquisas sobre as características das obras mais escolhidas pelos professores e os resultados de pesquisa em ensino de Física presentes nestas obras.

## REFERÊNCIAS

---

BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018). In MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Recuperado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>



- Bourdieu, P. (2013). *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Brasil. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>
- Cassiano, C. C. F. (2007). *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*.
- Höfling, E. M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, 21(55), 30-41. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>
- Höfling, E. M. (2006). A trajetória do Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação no Brasil. In Megid Neto, J., & Fracalanza, H. (Orgs.). *O Livro Didático de Ciências no Brasil*. Campinas: Komedi.
- Libâneo, J. C. (2010). As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In Libâneo, J. C., & Santos, A. (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. 3ª ed. Campinas: Alínea. pp. 19-62.
- Martins, A. A., & Garcia, N. M. D. (2013). Características dos livros didáticos de Física no Brasil: influências das concepções pedagógicas. In *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC*.
- Martins, A. A., & Garcia, N. M. D. (2019). Artefato da cultura escolar e mercadoria: a escolha do livro didático de Física em análise. *Educar em Revista*, 35(74), 173-192.
- Megid Neto, J., & Fracalanza, H. (2003). O livro didático de ciências: problemas e soluções. *Ciência & Educação* (Bauru), 9(2), 147-157. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200001>
- Megid Neto, J., & Fracalanza, H. (2006). O livro didático de Ciências: problemas e soluções. In Megid Neto, J., & Fracalanza, H. (Orgs.). *O Livro Didático de Ciências no Brasil*. Campinas: Komedi.
- Romanelli, O. O. (1986). *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes.
- Santos, P. S. M. B. dos (2012). *Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos*. São Paulo: Cengage Learning.
- Saviani, D. (2011). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Schultz, T. (1973). *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar.

## 6

## **PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: O PONTO DE VISTA DE JOVENS DE UM ASSENTAMENTO SOBRE LIVROS DIDÁTICOS PARA ESCOLA DO CAMPO**

---

*PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DE TEXTOS (BR):  
EL PUNTO DE VISTA DE JÓVENES ESTUDIANTES SOBRE  
LIBROS DE TEXTO PARA LA ESCUELA DE CAMPO*

---

NATIONAL TEXTBOOK PROGRAM (BR): THE POINT OF VIEW OF  
YOUNG STUDENTS FROM A SETTLEMENT ON TEXTBOOKS  
FOR THE COUNTRYSIDE SCHOOL

---

*Edilaine Aparecida Vieira*

### **RESUMO**

---

Coloca em debate as relações entre especificidades da escola do campo, jovens alunos e livros didáticos. Assume a concepção de Educação do Campo a partir das discussões dos movimentos sociais, em particular da experiência de educação, construídas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que, entre outras questões, defende a vinculação da escola com a realidade. A pesquisa está articulada ao Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e seu objetivo é compreender relações que os jovens de uma escola do campo podem estabelecer com as demandas por especificidades em sua escolarização, nas condições específicas de ser jovem em uma situação particular – alunos de Escola de Assentamento da Reforma Agrária – para colocar em debate a existência de um programa para a produção de livros específicos para os alunos do campo (PNLD Campo). A pesquisa empírica, em abordagem etnográfica, foi desenvolvida em uma escola específica, a Escola de Ensino Médio Paulo Freire, localizada em um Assentamento de Reforma Agrária de nome José Maria, município de Abelardo Luz-SC. Entre os resultados, apresentam-se elementos da cultura dos jovens que vivem no campo e seus pontos de vista sobre os significados da escolarização, a presença e as contribuições dos livros para sua formação, e suas expectativas enquanto jovens que vivem a sua condição juvenil como alunos de uma escola localizada em um assentamento da reforma agrária, no Sul do Brasil. No conjunto das discussões, ficou fortalecida a ideia da existência de livros comuns às escolas do campo e da região urbana, nos quais sejam contempladas temáticas relacionadas aos elementos da vida e do trabalho rural, eliminando-se estereótipos e preconceitos e buscando uma visão dos problemas globais, como a agroecologia. Os resultados tensionam as políticas públicas como o PNLD Campo, que propôs

a produção de livros específicos para alunos de escolas em áreas rurais. Também se fortaleceu a necessidade de produções alternativas de materiais didáticos a partir da experiência social e da cultura local das comunidades.

*Palavras-chave:* Escola do campo. Jovens do campo. Políticas públicas de livros didáticos. PNLD.

## EXTENDED ABSTRACT

---

This text discusses the relationship between specificities of schools located in rural areas, the ways of being a young student in these locations and the textbooks produced and distributed by the federal government to Brazilian public schools, through the National Textbook Program - PNLD. The research here reported is linked to the discussions of the Center for Research on Didactic Publications (NPPD), from the Federal University of Paraná, Brazil. It is supported by the concept of Rural Education, which began to be used in the 1990s in a context of bringing reassurance of the countryside as a place of life, of subjects, of producing culture. The origin of this concept is in the proposals elaborated in particular by the Movement of Landless Workers (MST), and its incorporation in the Brazilian official documents gained strength in the governing of the Workers' Party (PT), starting in 2002.

The MST is a social movement that started in Brazil in the late 1970s, articulating struggles regarding land reform, in addition to others of equal importance, including struggles for the education of peasants and the working class. Schools linked to the MST can be found in two situations: provisional, in camps, a situation in which the school is built in improvised spaces in the territory occupied by the movement, being able to move along with the families, if necessary; or permanent, in settlements, when families are settled on the land, which occurs after a document issued by the federal government "grants use" of the land for an indefinite period of time, and also allows it to be passed on from generation to generation. Although the MST school withholds its specificities regarding its project, educational conception and pedagogical proposal, it identifies itself as a Countryside School in the general context of Brazilian education, since such schools have participated in the movement for Rural Education since the beginning. This is a broader movement, which articulated different movements and institutions – including universities – regarding the defense of quality public education for rural populations.

It is in this context that this work is theoretically placed, especially within the scope of the production of social movements and the academic production identified as Countryside Education (Caldart, 2012). This movement has been strengthened in recent decades in opposition to the concept of Rural Education, which has characterized education in Brazil, marked especially by the neglect of public policies with the

schooling of the population of rural areas in the country throughout the 20th century. The Countryside Education presents itself as a concept recognized in the context of Brazilian education, and is located in a thematic field related to the critical perspective of education. The project is intrinsically linked to the social practices of collectives (groups and movements) and to the agrarian issue in Brazil, which involves the establishment, production and resistance of families in agriculture, and also the conquest of land. The consolidation of this thematic field has generated political demands and actions and, among these actions, the National Textbook Program (PNLD) Campo stands out. It is a specific program to serve the early grades of Elementary Schools in the countryside, especially the multi-grade schools.

Thus, the central issue of the present research are the discussions held in the country about the need to produce specific books for schools located in rural areas, different from urban schoolbooks in terms of content and form, and the controversies generated by this proposition. The objective was to analyze the presence of textbooks in school life, seeking for evidence of specificities of the school that justify the need or not of books produced especially for such students, who, in this particular condition, are young high school students in contemporary Brazil, living and studying in Agrarian Reform Settlements.

Conceptually, the investigation starts with the understanding of the school as a social construction (Rockwell & Ezpeleta, 2007). According to this perspective, the schooling experience takes place in this social space, which is composed of different elements and processes that intertwine in the dynamics of cultural and social production and reproduction. Among these elements are manuals and teaching materials, which express a particular school form and which are focused on in this study. The empirical field of research is a high school located in an Agrarian Reform Settlement in a municipality in southern Brazil. The school is institutionally linked to the state school system and has a political pedagogical project that reveals the direct relationship with the MST education project and with the principles of Countryside Education. Methodologically, it is an ethnographic research (Garcia, 2001) that used participatory observation, document analysis, interviews and other data production instruments as empirical work procedures.

The analysis evidenced ways of using textbooks in different school situations, meanings attributed to this resource by teachers and students, and revealed the point of view of the subjects regarding the issue of specific books for students who live in rural areas, showing arguments against this proposition. In this text, we explored the results of the analysis developed based on the information gathered through two questionnaires. They were composed of open and closed questions and applied to 91 countryside school students aged between 16 and 29 years old. Among the results,

elements of the culture of young people living in the countryside are presented, as well as their views on the meanings of schooling, the presence and contributions of textbooks to their education, and their expectations as young people living in their youthful condition as students of a school located in an agrarian reform settlement in southern Brazil.

In the discussions, the idea of having textbooks common to both rural and urban schools was strengthened, in which themes related to the elements of rural life and work are contemplated, eliminating stereotypes and prejudices and seeking a view of the problems, such as agroecology. The results raise discussion regarding public policies such as the PNLD Countryside as it proposed the production of specific books for students in schools in rural areas.

## INTRODUÇÃO

---

Este texto coloca em discussão as relações entre especificidades de escolas localizadas em áreas rurais, as formas de ser jovem aluno nessas localidades e os livros didáticos produzidos e distribuídos pelo governo federal para as escolas públicas brasileiras, por intermédio do Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD. A pesquisa relatada se articula às discussões do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil.

O conceito de Educação do Campo começou a ser utilizado nos anos 1990, em um contexto de reafirmação do campo como lugar de vida, de produção de cultura, de sujeitos. Deve-se registrar que a origem deste conceito está nas propostas elaboradas em particular pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e sua incorporação aos documentos oficiais brasileiros ganhou força nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), a partir de 2002. Também se deve apontar, de forma inicial neste texto, que por algum tempo registrou-se a adesão de representantes do agronegócio às propostas de Educação do Campo, por meio da apropriação do discurso político que circulava na sociedade brasileira naquele momento. Do ponto de vista econômico, o interesse em contribuir com o processo de educação certamente mantinha-se articulado à garantia de manutenção do agronegócio e do sistema que o mantém. Na atual conjuntura política, percebem-se indícios de um processo de negação dessa proposta, que passou a ser alvo de constantes críticas, anunciando-se retrocessos em termos de política pública educativa para o campo brasileiro.

O MST é um movimento social organizado no Brasil no final da década de 1970, articulando lutas em torno da reforma agrária, além de agregar outras de igual importância, entre elas a luta pela educação dos camponeses e da classe trabalhadora. As escolas ligadas ao MST podem ser identificadas em duas situações: provisória, em

acampamentos, situação na qual a escola é construída em espaços improvisados no território ocupado pelo movimento, podendo, se necessário, mudar de lugar junto com as famílias; ou definitiva, em assentamentos, quando as famílias são fixadas na terra, ou assentadas, o que ocorre após a emissão de documento pelo governo federal, no qual prevê “concessão de uso” por tempo indeterminado, podendo a terra ser passada de geração para geração.

A escola do MST, embora guarde suas especificidades quanto ao seu projeto, sua concepção de educação e sua proposta pedagógica, no contexto geral da educação brasileira se identifica como Escola do Campo, uma vez que tais escolas participam desde o princípio do movimento por Educação do Campo, neste movimento mais amplo que articulou diferentes movimentos e instituições – inclusive as universidades – em torno da defesa da educação pública de qualidade para as populações do campo.

É neste contexto que este trabalho se situa – teoricamente, em especial no âmbito da produção dos movimentos sociais e da produção acadêmica identificada como Educação do Campo (Caldart, 2012). Este movimento foi fortalecido nas últimas décadas em contraposição à concepção de Educação Rural, que tem caracterizado a educação brasileira, marcada especialmente pelo descaso das políticas públicas com a escolarização da população de áreas rurais no país durante todo o século XX.

A Educação do Campo apresenta-se, então, como um conceito reconhecido no contexto da educação brasileira e se situa em um campo temático que está relacionado à perspectiva crítica de educação. Seu projeto se apresenta intrinsecamente ligado às práticas sociais de coletivos (grupos e movimentos), articulados às lutas no contexto da questão agrária no Brasil, que envolve a fixação, a produção e a resistência de famílias na agricultura, e também a conquista de terra.

A consolidação desse campo temático gerou demandas e ações políticas. Dentre as ações, o Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD Campo passou a ser um programa específico para atender as escolas do campo de Ensino Fundamental Anos Iniciais, em especial as escolas multisseriadas. Assim, a pesquisa realizada tem como problemática central as discussões realizadas no país sobre a necessidade de produzir livros específicos para as escolas situadas em área rural, diferentes em conteúdo e forma dos livros para as escolas urbanas, e as polêmicas geradas por essa proposição.

O objetivo foi analisar a presença dos livros didáticos na vida escolar, buscando evidências da existência de especificidades da escola que justifiquem a necessidade ou não de livros produzidos especialmente para tais alunos nesta condição particular, isto é, para jovens do ensino médio do Brasil contemporâneo que vivem e estudam em Assentamentos da Reforma Agrária.

Conceitualmente, a investigação tem como ponto de partida a escola entendida como construção social (Rockwell & Ezpeleta, 2007). Segundo essa perspectiva, nesse espaço social ocorre a experiência da escolarização, que é composta por diferentes elementos e processos que se entrecruzam nas dinâmicas de produção e reprodução cultural e social. Entre esses elementos estão os manuais e materiais didáticos, que expressam uma determinada forma escolar e que são focalizados neste estudo.

O campo empírico da pesquisa é uma Escola de Ensino Médio, localizada em um Assentamento de Reforma Agrária, em um município do Sul do Brasil. A escola está vinculada institucionalmente à rede estadual de ensino e tem um projeto político-pedagógico que revela a relação direta com o projeto de educação do MST e com os princípios da Educação do Campo.

Metodologicamente trata-se de uma pesquisa de natureza etnográfica (Garcia, 2001) que utilizou como procedimentos de trabalho empírico a observação participante, a análise documental, entrevistas e outros instrumentos de produção dos dados. As análises permitiram evidenciar formas de uso dos livros didáticos em diferentes situações escolares, significados atribuídos a este recurso por professores e alunos e evidenciaram o ponto de vista dos sujeitos sobre a problemática de livros específicos para alunos que vivem em áreas rurais, sustentando argumentos contrários a essa proposição. Neste texto, foram explorados resultados de análises desenvolvidas com base nas informações levantadas por meio de dois questionários compostos por questões abertas e fechadas, aplicados a 91 alunos da escola do campo, jovens com idade entre 16 e 29 anos.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO, JOVENS E OS LIVROS DIDÁTICOS**

---

*Ao dizer escola do MST, afirmamos a relação que a escola deve ter com a luta pela reforma agrária, que vai além das questões localizadas em cada assentamento. Ao dizer escola do campo, estamos assumindo um vínculo mais amplo com o destino do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo, o que exige da escola que também leve novas questões à comunidade, ajudando em seu engajamento a um projeto mais amplo, histórico de futuro. Em qualquer das expressões, o de ou o do pretendem-se afirmativos de uma identidade construída.*  
(MST, 2017, p. 56).

Educação do Campo é um conceito constituído e reconhecido no contexto da educação brasileira e no meio acadêmico, em especial nas duas últimas décadas.

Situa-se na contraposição à antiga Educação Rural oferecida aos povos do campo, que durante todo o século passado foi responsável pelo fortalecimento de desigualdades, preconceitos com base no entendimento da educação no meio rural como uma extensão da educação urbana e na negação do saber historicamente construído por essas populações, entre outras questões.

O marco inicial dos debates sobre Educação do Campo pode ser situado no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras das Áreas de Reforma Agrária (I ENERA) em julho de 1997, em Brasília (Distrito Federal). Este encontro provocou a reunião de diferentes entidades, organizações e movimentos sociais, que juntos organizaram em 1998, em Luziânia (Goiás), a primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo.

A partir de então, sucessivas conferências nacionais e locais passaram a ser realizadas, desencadeando-se um intenso debate sobre a Educação dos sujeitos do/ no campo, mas também um conjunto de ações para levar à frente as reivindicações produzidas no âmbito dessas discussões.

A chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao Governo Federal, no início dos anos 2000, foi um fator decisivo para a definição de ações políticas e administrativas que institucionalizaram proposições dos movimentos sociais, dando encaminhamento a algumas demandas e reivindicações. Em particular, o conceito de Educação do Campo foi incorporado aos textos legais, como diretrizes curriculares, por exemplo; e isso ocorreu não apenas nas normatizações em âmbito federal, uma vez que diferentes estados brasileiros também passaram a reconhecer e regulamentar as necessidades de atendimento à escolarização no campo.

Por outro lado, a proposição de programas específicos para a Educação do Campo abriu espaço para novos debates e novas reivindicações. Durante duas décadas, os movimentos sociais e as universidades públicas estabeleceram e fortaleceram relações de parceria para o desenvolvimento de ações formativas, incluindo-se cursos de formação de professores em licenciaturas específicas para atuação nas escolas do campo e formação de pesquisadores em cursos de pós-graduação.

Este processo envolveu um acúmulo de experiências, inclusive produzindo elementos para pensar a educação no seu âmbito geral, fatos que, acumulados, deram visibilidade para a Educação do Campo em nível nacional, e talvez estas questões estejam relacionadas ao interesse despertado pelo tema entre grupos ligados ao agronegócio, que se apropriaram naquele momento do discurso que circulava no campo educacional. Aponta-se que:

O reconhecimento da Educação do Campo no meio acadêmico e sua incorporação às políticas governamentais tem provocado um tenso espaço



de disputa, que pode ser representado de um lado pelo Estado, com uma gama de programas e políticas educacionais – em resposta à pressão e lutas estabelecidas pelas forças que constituíram o movimento por Educação do Campo, este um movimento ampliado que foi produzido a partir das proposições do MST – e, de outro lado, a resistência dos movimentos sociais para garantir o projeto de educação e sociedade que está na origem do conceito (Vieira, 2018, p. 25).

Durante este processo de construção da proposta de Educação do Campo, nos anos 1990, também foram produzidos processos de disputa, entre diferentes forças, para beneficiar-se das políticas e programas e, nesse embate, foram construídos propostas, legislações e projetos. Sua consolidação como um campo temático de relevância gerou demandas e lutas sociais em torno de políticas públicas, com reflexos também no âmbito acadêmico.

Dentre as ações políticas é possível destacar o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo, incluído no PNLD, que é uma política já consolidada no interior do MEC, seguindo o mesmo desenho quanto à avaliação, à aquisição e à distribuição livros, neste caso, a partir do edital de 2011, com livros específicos para os anos iniciais do ensino fundamental das escolas do campo. O programa teve como objetivo atender reivindicações dos movimentos sociais e da legislação, baseado na defesa de que há “especificidades das escolas do campo”.

A produção de livros específicos, incluídos no PNLD Campo, foi destinada a atender alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, porém, existia no cenário nacional uma tendência de que o programa se estendesse para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Essa perspectiva estava sustentada em vários documentos dos movimentos sociais, do Fórum Nacional de Educação do Campo, além da legislação específica da modalidade, nos quais estavam presentes reivindicações nesta direção. Porém, em 2016 houve um recuo do governo em relação ao programa para escolas do campo e em 2017 o PNLD foi modificado por Decreto Federal, alterando sua denominação e diversos procedimentos, entre os quais os de avaliação das obras e de escolha dos livros para uso nas escolas.

Sobre a descontinuidade do programa, é preciso olhar sob a ótica das mudanças do último período, do ponto de vista conjuntural, num contexto de golpe presenciado em 2016, que tirou do governo a presidente eleita Dilma Rousseff, situação a partir da qual os problemas em vários setores da sociedade ficaram evidentes. Na educação, a retirada de direitos, os cortes em investimento e a descontinuidade de projetos marcaram este período, assim como tem sido recorrente na realidade atual, com desprestígio e retrocessos nas questões educacionais visíveis nas políticas, nas

experiências pedagógicas, na formação de professores, na negação do papel das universidades e da pesquisa.

No que se refere às questões da Educação do Campo, tem-se intensificado a ofensiva sobre os movimentos sociais, tentativas de criminalizar a prática pedagógica desenvolvida em escolas do campo, tentativas mais incisivas de fechamento de escolas do campo<sup>1</sup>, desobedecendo a legislação (Brasil, 1996), cortes de recursos, cancelamento de programas. De acordo com Freitas (2018, p. 10), o ano de 2016 “representa um momento em que sai de cena o desenvolvimentismo, cedendo lugar a uma retomada do liberalismo econômico na política brasileira”.

De toda forma, este é o cenário no qual se insere a pesquisa relatada. As questões que estão postas neste trabalho são as discussões sobre a necessidade de produzir livros específicos para as escolas situadas em área rural, diferentes em conteúdo e forma dos livros para escolas urbanas. E as polêmicas geradas por essa proposição são centrais neste trabalho, seguidas do relevante debate sobre os conteúdos de ensino, especialmente nas tensões entre universal e singular, global e local, gerando a necessidade de investigar os efeitos de políticas educativas de livros didáticos nas práticas escolares.

## **JOVENS, ESCOLARIZAÇÃO E LIVROS DIDÁTICOS: CONTRIBUIÇÃO PARA O DEBATE SOBRE ESPECIFICIDADES DA ESCOLA DO CAMPO**

---

Os jovens são entendidos como categoria social, a partir das teorias de referência assumidas neste trabalho. Juventude e jovens camponeses são compreendidos como sujeitos escolares. O termo juventude está relacionado às discussões sobre diversidade, que marca o conceito com a perspectiva de pluralidade; isto quer dizer que não se fala mais em juventude, mas em juventudes (Novaes, 1998). Os debates são conduzidos para o reconhecimento de que há diferenças, principalmente aquelas relacionadas à classe social, destacando-se a importância de entender a forma como o sistema capitalista provoca dicotomias, polarizações e distanciamentos entre os sujeitos dentro de uma mesma classe.

De maneira geral, os jovens que chegam à escola pública, na sua diversidade, apresentam características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que estabelece diferenças entre eles e as gerações anteriores (Dayrell, 2007). Esse raciocínio se aplica aos jovens, sejam eles jovens camponeses ou não.

---

<sup>1</sup> Art. 28. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 1996).

Estes sujeitos constroem suas vivências a partir das questões locais, mas que se deslocam sob influência global, e que em conjunto vão constituir “um modo de vida”, que por sua vez guarda relações com o modo de produção. Nas palavras de Williams (1969, p. 20), o modo de vida representa não “apenas maneira de encarar a totalidade, mas ainda a maneira de interpretar toda a experiência comum e, à luz dessa interpretação, mudá-la”.

Desta forma, pode-se dizer que os jovens aqui em foco são agricultores, que estabelecem relações sociais com o trabalho no campo, frequentam escolas no local onde moram, quer dizer, em um assentamento de reforma agrária; constroem relações com as diferentes dimensões da vida a partir deste local, que envolve entre outras forças o movimento social, mas também supõe relações com outros espaços – a cidade, por exemplo.

Neste caso em estudo, considera-se como ponto de referência geral o fato de se tratar de uma escola do/no campo, que se identifica como uma escola do MST, mas a proposta de pesquisa foi o deslocamento da análise da escola para os sujeitos jovens, centrando neles o eixo da investigação principal e dando relevância às relações que eles estabelecem com os livros didáticos que usam no ensino médio. A análise ocorreu sob a luz das experiências que constituem estes jovens, considerando que suas vidas são permeadas pela vivência no campo, em comunidade, no movimento social, na escola do campo, entre outros espaços sociais.

Contudo, a escola compõe parte importante nas discussões postas neste trabalho. A respeito dela considera-se que historicamente foi construída de formas e com objetivos diferentes de acordo com o período histórico, a formação social, o modo de vida e a cultura, constituindo-se como necessidade para determinadas sociedades ou, em outras situações e a partir de outras perspectivas, como um produto destas. Assim, segundo Enguita (1989, p. 129), deve-se compreender a história da escola no Ocidente como uma história de conflitos e embates, e não na perspectiva de desenvolvimento progressivo ou de evolução: “mais do que uma evolução, a história da educação é a de uma sucessão de revoluções e contrarrevoluções”.

Teoricamente, na perspectiva aqui assumida, a escola é entendida como uma construção social (Ezpeleta & Rockwell, 1989). Entende-se que este conceito pode contribuir para explicar elementos presentes na experiência escolar que foi originada nas lutas do movimento social, que não aceita reproduzir a escola capitalista, evidenciando-se assim a força que os sujeitos da educação imprimem em suas ações. Mas, ao mesmo tempo e apesar dos avanços, devem-se considerar as determinações estruturais e conjunturais que dificultam a realização das propostas e que criam embates e tensões.

Assim, a pesquisa está sustentada na pressuposição de que a escola tem sua história documentada, oficial, que necessita ser compreendida, mas que para além dela há uma história não documentada, que é construída cotidianamente pelas ações dos sujeitos, neste caso os sujeitos do campo. A experiência escolar vai sendo produzida nos embates, nas apropriações e nas resistências, uma vez que as normatizações e as definições legais são apenas uma parte da construção social que se realiza em cada escola – e na qual cada escola se realiza.

Neste contexto, a Escola do MST se apresenta como uma proposta ancorada nos princípios do movimento social, que assume uma contraposição ao modelo clássico tradicional de educação, propondo entre outras questões a reestruturação das formas de trabalho escolar, em particular aquelas que afetam os conteúdos e os modos de ensinar.

Nesta mesma direção, a problemática que aqui se coloca toma como referência a existência de um espaço específico de escolarização que vem sendo produzido a partir dos movimentos sociais, que configura o movimento denominado Educação do Campo, e que aponta para a existência de uma Escola do Campo que deve ser pensada especialmente para os sujeitos do campo. No bojo desses movimentos de luta, políticas públicas específicas foram sendo construídas e reivindicações foram fortalecidas no âmbito da Educação do Campo. Entre elas situa-se a da produção de materiais específicos para Escolas do Campo, especialmente durante a primeira década de 2000, com a defesa da ideia de que materiais específicos seriam mais adequados ao desenvolvimento dos conteúdos escolares.

Destaca-se que, no Brasil, existe desde 1985 de um Programa Nacional do Livro Didático, uma política pública de aquisição, avaliação e distribuição gratuita de livros para os alunos das escolas públicas do campo e da cidade. Trata-se de um importante e consolidado programa dentro do MEC, iniciado com essa denominação em 1985, pois em função dele são avaliados, escolhidos, adquiridos e distribuídos livros didáticos para todas as escolas públicas, nos diferentes segmentos e para as diferentes disciplinas escolares. (Vieira & Garcia, 2016).

Nessa direção, os livros didáticos são trazidos para o debate, especialmente porque os livros estão nas escolas, e de alguma forma os jovens se relacionam com este artefato da cultura escolar. Muitas vezes, é por meio desses livros que os jovens têm acesso a determinados conhecimentos considerados valiosos pela sociedade, muitos deles selecionados para compor os exames nacionais e os vestibulares que definem a seleção dos alunos do ensino médio que irão aos cursos superiores. Portanto, interessa conhecer o ponto de vista dos jovens sobre os livros que circulam na escola, sobre os livros que usam nas diferentes disciplinas escolares.

Assim, esta pesquisa vai ao encontro de uma escola de assentamento em particular e dos sujeitos escolares que a constituem cotidianamente, especialmente os jovens alunos, tentando compreender seus pontos de vista sobre a problemática em pauta. Como afirmado, na perspectiva teórica assumida, para além de ser definida como uma instituição social, uma escola deve ser compreendida como resultado de uma construção social (Ezpeleta & Rockwell, 1989).

A Escola de Ensino Médio Paulo Freire está localizada no assentamento José Maria, território de reforma agrária, município de Abelardo Luz, Santa Catarina, local que é berço das primeiras ocupações de terra organizadas pelo Movimento Sem Terra no estado. Portanto, trata-se de uma escola que é produto das lutas da comunidade pela sua existência e por educação para crianças e jovens que ali vivem. O município possui, hoje, 22 assentamentos, 1.500 famílias, com estrutura para atender direitos sociais básicos, entre eles os direitos à saúde, ao trabalho e à educação.

## **RESULTADOS DA PESQUISA: OS JOVENS E OS LIVROS DIDÁTICOS**

---

Trata-se, como já indicado, de uma pesquisa com abordagem etnográfica, com base nos estudos de Rockwell (1987) e Garcia (2001), que utilizou como procedimentos de trabalho empírico a observação participante, a análise documental, entrevistas e outros instrumentos de produção dos dados. Os sujeitos da pesquisa, considerados participantes e colaboradores, foram 91 alunos de ensino médio, entre 16 anos e 27 anos, dos quais 36 são meninas e 55 são meninos; também participaram nove professores. A pesquisa empírica ocorreu entre os anos de 2016 e 2017 e se propõe a evidenciar formas de uso dos livros didáticos em diferentes situações escolares, os significados atribuídos a este recurso por professores e alunos, a ligação que os conteúdos dos livros apresentam em relação à vida destes jovens e, especialmente, trazer o ponto de vista dos sujeitos sobre a problemática de livros específicos para alunos que vivem em áreas rurais.

### **Formas de uso dos livros didáticos na escola**

As pesquisas que investigam o uso dos livros didáticos são as menos numerosas. Algumas mostram resultados que indicam baixa frequência de uso do livro, assim como há situações em que ele orienta boa parte das atividades de ensino. Assim, poucos trabalhos têm registrado situações em que é o livro que regula a organização das atividades, embora ainda não se tenha um acúmulo de pesquisas que permitam um balanço apropriado dessa produção.

No caso em estudo, tratando-se de uma escola de ensino médio, a opinião dos alunos é de que os livros são "muito utilizados", em diferentes áreas do conhecimento e situações. Nos diferentes instrumentos de pesquisa utilizados, eles destacaram o livro de Matemática, seguido pelos livros de Geografia, História e Sociologia como aqueles que são mais utilizados.

Na conversa com os professores foi possível confirmar algumas informações e problematizar outras. Os professores de Geografia, História e Sociologia confirmam que os livros são muito utilizados, porém, juntamente com outras fontes, como internet, por exemplo. A fala do professor que é licenciado em Geografia e ministra aulas na sua disciplina, mas também aulas de Sociologia, registra sua opinião:

*Olha, eu uso bastante, eu me apoio no livro didático, claro que com auxílio da internet, com outros livros, de outras fontes, mas eu me apoio bastante no livro didático. Na minha disciplina ele me ajuda bastante, dá um norte no que tu vais estar estudando, pelo menos eu sigo basicamente ele... não totalmente os assuntos dele, mas eu sigo pela sequência dele... até mesmo para que se o aluno troque de escola tenha uma sequência... então eu me apoio bastante nele (Professor C, em entrevista concedida à autora, em 2017).*

Em relação à Matemática, a professora apresenta outros elementos para explicar a forma como utiliza os livros. Do seu ponto de vista, não é possível utilizar somente o livro porque "*tem que ir adaptando conforme a necessidade do aluno, então você não consegue seguir um livro, né? Então eu me baseio em várias outras coisas...*" (Professora Carla em entrevista concedida à autora, em 2017).

Assim, de acordo com a professora, a depender da turma é possível usar mais ou menos o livro. Ela exemplifica que em turmas de 1º ano praticamente não utiliza, pelas dificuldades que, nos últimos anos, estes alunos têm apresentado quanto aos conteúdos do ensino médio em relação a esta disciplina, e explica:

*Me parece que o livro foi pensado em etapas, pensando no desenvolvimento cognitivo de uma criança que já consegue aprender rapidamente, então ele deveria vir em uma sequência... o livro vem em uma sequência... mas as crianças não se desenvolvem daquele jeito... tem livros aqui que são muito fortes... que se os alunos pegarem, por exemplo, pegar o livro de matemática... não vai conseguir fazer porque ele tem problema na base, então não tem como você usar o livro didático... porque você não consegue fazer com que o aluno retome alguns conceitos que precisa para resolver outros, entende?... então assim, o livro didático é pensado para as crianças que aprendem tudo certinho naquele determinado momento e passando de estágio em estágio e chegando no ensino médio ele irá acompanhar aquele*

*conteúdo, mas isso não acontece* [na realidade] (Professora F, em entrevista concedida à pesquisadora em 2017).

As questões apontadas pela professora são extremamente relevantes e possibilitam refletir sobre problemas que não são particularidades apenas no uso de livros de matemática, mas sim de livros de maneira geral; elas revelam limites que podem ser encontrados em qualquer outro material quando utilizado como fonte única de ensino e aprendizagem. Se o professor considera o aluno real, de uma escola real, não haverá um único caminho, um único material que possa conduzir o ensino. É um processo específico para cada turma, quiçá para cada grupo de alunos.

Para os alunos, os livros são importantes e são utilizados por interesse ou por necessidade, para estudar para a prova, entender o conteúdo, curiosidade em conhecer mais coisas, ler textos, acompanhar as explicações em aula. Do ponto de vista da maioria dos alunos, o livro didático apresenta uma linguagem que facilita o entendimento dos conteúdos. Assim, de forma geral, os jovens não apontaram dificuldades na utilização dos livros e indicaram formas diferentes de uso, inclusive de forma independente dos professores.

Quanto às formas de uso, os jovens alunos indicaram que os livros são utilizados para "*acompanhar explicações, trabalhos em grupo, responder perguntas*", atividades que podem ser associadas à função instrumental, citada por Choppin (2004). Nessa perspectiva, o uso em geral está relacionado a orientações ou solicitações feitas pelos professores, particularmente na execução de tarefas e atividades didáticas propostas pelo autor.

Mas os jovens reconheceram também uma segunda função dos livros, que são usados como instrumento para "*pesquisar, para estudar e esclarecer algumas dúvidas*"; o que indicaria a presença de atividades mais autônomas dos próprios alunos e que apontaria na direção da função documental – considerada por Choppin (2004) como menos frequente porque supõe ambientes de aprendizagem com maior atividade e autonomia dos alunos.

Durante a pesquisa também se perguntou aos alunos por que achavam interessante usar livros didáticos. Entre as respostas, destacam-se algumas: os alunos indicaram com 52% das respostas que por meio do livro didático pode-se fazer leitura para aprofundar os conteúdos ou revisar assuntos; 48% disseram que no livro é mais fácil encontrar respostas para os problemas apresentados pelo professor, por isso ele é interessante; 48% também consideram que com o uso do livro pode-se ter mais conhecimento, além do assunto da aula; para 34% dos alunos os livros são interessantes porque, quando faltam à aula, podem estudar e não perdem o conteúdo; 32%

disseram que o livro é interessante porque possui figuras, desenhos, esquemas que ajudam a entender o assunto.

Os jovens dizem que os livros mudam muito as aulas; desta forma evidenciam a importância deste instrumento na construção do plano de aula dos professores e no desenvolvimento em sala, apontando então para a relevância de se compreender a constituição deste objeto da cultura escolar e seus modos de uso por professores e alunos. É preciso entender em que sentido os livros adquirem a condição de fatores de mudança efetiva nas aulas, destacando-se que 79% dos alunos indicam que para os professores fica mais fácil trabalhar com o livro.

### **Jovens, livros e sua experiência presente**

Os jovens do ensino médio interessam-se pelos livros didáticos. É o que demonstra a pesquisa empírica em questão e esta é a opinião de 80% dos alunos; os demais não responderam ou indicaram não ter interesse neles. Esta questão remete à importância que os livros didáticos desempenham na vida dos alunos, mesmo que isto esteja relacionado a uma condição impositiva, haja vista que os livros fazem parte desta forma escolar, presentes na cultura escolar durante todas as etapas de ensino. Assim, partiu-se do entendimento de que os jovens alunos possuem experiência com livros didáticos e por isso foi aplicado um instrumento para que os alunos realizassem uma análise sobre os livros que utilizam.

Foram listados vários elementos presentes nos livros didáticos e solicitou-se que indicassem entre eles aqueles que mais chamam atenção positivamente, quando utilizam os livros. As respostas indicaram a música como sendo um dos elementos que mais chamam atenção nos livros didáticos, seguida de curiosidades e texto.

A música, durante a pesquisa, já havia aparecido entre as opções dos alunos, quando questionados sobre o que faziam no tempo em que não estavam na escola. Esta incidência evidencia a necessidade de discutir e entender como é possível utilizar esta linguagem na escola, tanto na produção de materiais pedagógicos quanto na constituição dos planos de aula, nas diferentes disciplinas.

Para os jovens, os livros didáticos podem ser interessantes. Do ponto de vista deles, os livros deveriam abordar assuntos que sejam úteis para suas vidas e de acordo com eles alguns livros já fazem isso. Do ponto de vista dos jovens, o livro didático que mais trabalha temas que são e serão úteis para suas vidas no cotidiano é o livro de Matemática. Os motivos que levaram os alunos a fazerem esta indicação foram timidamente mostrados nos diferentes instrumentos, e foram assim exemplificados por eles: *"matemática financeira que ajudará futuramente nos negócios; cálculos do dia a dia; porque todo mundo diz que vai ser importante para nós; em contas que utilizamos*



em casa, como porcentagem, medidas". Ainda explicam: "Porque a matemática está em todos os lugares então é preciso aprender lidar com ela, exemplo, usar o dinheiro, comprar, juros". Dois alunos fizeram a relação com projetos pessoais: "faço o curso técnico e utilizo bastante lá"; "... vamos usar se for fazer uma faculdade de Administração". Os demais centraram suas respostas em aspectos mais gerais, dizendo que "pode ajudar em nossa vida", "aborda questões importantes para a vida", "influencia quase tudo". Assim, as repostas não ofereceram outros elementos para se compreender mais profundamente o significado das afirmações.

O livro de Sociologia, de acordo com os dados oferecidos pelos alunos, é o que mais proporciona debates sobre questões e problemas sociais. Entre os exemplos indicados por eles nos instrumentos de pesquisa, destacam-se: movimentos sociais e MST, desigualdade social, política, modo de vida; alimentação saudável, racismo, violência, atualidades, preservação do meio ambiente para o futuro; curiosidades sobre a vida em geral. Os conteúdos listados pelos alunos, de acordo com eles, estão presentes em livros de Geografia, História, Sociologia e Filosofia, que, por hora, são os mesmos oferecidos à escolha de todas as escolas de ensino médio do país.

A escolha dos jovens pelo livro de Sociologia segue com a indicação de um conjunto de conteúdos que, de acordo com eles, estimula o debate, com destaque a: corrupção, estado e democracia, as desigualdades que o capitalismo traz à sociedade, política, trabalho, vida social, consumo, consumismo, ética, moral, homofobia, marxismo, sociedade industrial, a questão da cultura, parentesco, gênero, racismo, classes sociais, movimentos sociais e sociedade diante do estado, como funciona a sociedade, alimentação saudável, assuntos da sociedade em geral.

Do ponto de vista dos alunos, algumas questões e alguns problemas sociais que são tratados no livro da disciplina de Sociologia provocam discussões: "aprendemos a refletir pensar melhor no que fazemos através de textos contidos no livro", expressando a contribuição das experiências que têm com os livros para sua formação. Para eles, "os livros conseguem trazer questões que são atuais que quando colocadas em debates ajudam a pensar".

### **Há necessidade de livros diferentes para alunos do campo e da cidade?**

Durante o trabalho empírico, perguntou-se aos alunos se acham importante ter livros diferentes para alunos do campo e da cidade. Para 63% dos jovens colaboradores, os livros didáticos devem ser iguais para as escolas do campo e da cidade. Os motivos que levam os jovens a oferecer esta resposta podem ser observados nos seguintes fragmentos:

*Eu acho que todos devem ter o mesmo livro, porque todos estão à procura de conhecimento e não importa se estudo em uma escola urbana ou do campo, e sim importa o aprendizado sem diferenças (Aluno A).*

*Os livros têm que abordar o mesmo assunto tanto para cidade quanto para o campo para entender a realidade dos dois lados (Aluno B).*

Como já foi dito, o PNLD ofereceu livros diferenciados até o final de 2018 para escolas do campo no ensino fundamental, porém, para o ensino médio os livros são os mesmos para escolas do campo e da cidade. Ocorre que os livros são produzidos dentro de modelos que privilegiam questões referentes ao meio urbano; esta característica é percebida pelos jovens e está presente em respostas dos alunos do campo.

*Porque como moramos no campo deveríamos ter mais conhecimento sobre o campo e não apenas da cidade como o livro mostra (Aluno C).*

*É que muitos assuntos fogem de nossos interesses que são usados hoje em sala de aula, como moramos no campo deveria ter mais coisas do campo, o livro deveria ser um pouco diferente (Aluno D).*

Nas respostas dos jovens alunos, observa-se a necessidade de reafirmar sua identidade, mas, acima de tudo, reforçar sua capacidade e seu poder, demonstrando o quão difícil é superar as questões que envolvem a dicotomia entre campo e cidade e romper com preconceitos que estão impregnados na sociedade. Muitas das respostas enfatizaram exatamente esse ponto.

*[...] a gente deve aprender as mesmas coisas que todo mundo, afinal a gente não é diferente dos [alunos] da cidade (Aluno F).*

*[...] os livros devem ser iguais, pois onde os alunos da cidade irão aprender, nós do interior também temos a capacidade de aprender (Aluno G)*

Para os professores, os livros deveriam ser diferentes, considerando as especificidades do lugar, revelando uma concordância com o que propõe o movimento por Educação do Campo, demonstrando o alinhamento entre as proposituras. Há de se considerar que os professores da escola em questão, em sua maioria, possuem

especialização em Educação do Campo e participam de constantes movimentos de formação continuada oferecidos não só pela própria escola, como também pelo movimento social. Estes aspectos contribuem para entender o posicionamento dos professores, ao responderem sobre a necessidade ou não de livros diferentes para o campo e para a cidade. No entanto, como se procurou evidenciar, há matizes nessa opinião que apareceram ao longo das entrevistas e que mostram a complexidade da questão envolvida.

De acordo com a professora de Biologia, os livros deveriam ser pensados e construídos *"a partir das especificidades que as diferentes culturas brasileiras apresentam"*. Para ela, *"os alunos do campo necessitam de livros didáticos pensados para eles, que aproximem os conceitos/conteúdos da realidade local, com isso favorecendo a aprendizagem sem deixar de associar tal contexto ao contexto global"* (Professora Carla, em entrevista concedida à autora, em 2017).

Ainda que expressando a defesa de uma perspectiva particular, a professora fez referência às "culturas brasileiras", o que abre outras perspectivas de análise muito mais multiculturais do que por culturas separadas. A preocupação em articular o conteúdo de ensino aos contextos local e global ficou evidente nas respostas oferecidas pelo conjunto dos professores durante os questionários e entrevistas, como se destaca neste fragmento:

*O material deveria ser construído atendendo as diferentes culturas brasileiras e sujeitos históricos. Pensando a partir da realidade do sujeito do campo..., porém da mesma forma em que se pensa em atender as especificidades não [se pode] esquecer do contexto global, pois faz parte do processo de aprendizagem preparar o aluno para outras realidades (Professora E).*

Os alunos, durante o processo de pesquisa, na sua maioria, indicaram que não há necessidade de ter livros diferentes para escolas do campo e da cidade, confirmando o posicionamento oferecido por eles nos diferentes instrumentos de pesquisa utilizados. *"Nós somos diferentes deles? Não, não somos... então?"*, a pergunta lançada pela aluna do 1º ano é completada por uma colega que diz: *"Também acho que deveria ser o mesmo, mas deverá ter mais realidade... a realidade em si e não a fantasia"*.

Durante as conversas com os diferentes grupos, e também nas respostas oferecidas pelos alunos nos questionários, os jovens registraram questões importantes para este debate. A ideia de que os livros devem ser iguais é sustentada com proposições do tipo: *"Na verdade deveria ter um livro que englobasse tanto o campo como a cidade..."* (Aluna H).

Uma das jovens, durante os trabalhos, procurou aprofundar a sua opinião citando exemplos de conteúdos que deveriam estar nos livros, não se limitando ao debate que é feito em algumas escolas do campo. Para ela, os livros deveriam trabalhar de acordo com a realidade de cada escola, porém, algumas questões importantes discutidas nas escolas do campo deveriam estar presentes nos livros para escolas urbanas e assim chegar a ambos os espaços.

*Acho que os livros deveriam trabalhar de acordo com cada realidade, porém há alguns temas que são abordados que poderiam estar presentes tanto na cidade como no campo. A agroecologia poderia ser um dos temas, para conscientização dos jovens, entre tantos outros (Aluna H).*

São sugestões que pautam questões para a Educação do Campo, colocando-as em evidência, em especial quanto à produção de livros, indicando a necessidade de inclusão das diferentes realidades na construção dos conhecimentos das diferentes disciplinas escolares. Retornou-se ao grupo de jovens com esta resposta oferecida pela aluna do 3º ano, perguntando se concordavam, concordavam em parte ou não concordavam com a resposta oferecida pela jovem<sup>2</sup>. Apenas 12% deles disseram não concordar com a afirmação da colega. No conjunto das respostas, fica evidente que, embora a maioria dos jovens entenda que não há razão para a produção de livros específicos, reforçam a necessidade de que questões que envolvem problemáticas como questão ambiental e problemas sociais do país devem ser igualmente conhecidas por todos os alunos, sejam eles do campo ou da cidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A pesquisa evidenciou as tensões entre as políticas de atendimento às especificidades de escolas localizadas em áreas rurais e seus efeitos no cotidiano escolar e especialmente nas formas pelas quais os sujeitos avaliam tais efeitos em suas vidas e em seus projetos.

A partir dos resultados, percebe-se que os livros didáticos são utilizados em praticamente todas as disciplinas, mesmo nesta escola do campo que propõe uma organização pedagógica diferenciada, apoiada nas orientações do MST.

Destaca-se a presença do uso autônomo por muitos alunos, sugerindo a função documental, segundo Choppin (2004), que só ocorre em ambientes educativos que

---

<sup>2</sup> Metodologicamente, este foi um procedimento utilizado com frequência como forma de buscar captar consensos em torno de posições apresentadas pelos jovens colaboradores. O quantitativo, aqui, é expressão de elementos comuns e contribui para fazer a aproximação desejada com as formas de entendimento das questões em pauta.

estimulam a autonomia dos alunos e evidencia resultados das formas de organização do trabalho nesta escola.

A escola evidencia em suas dinâmicas que não usa os livros como único recurso para o desenvolvimento do trabalho, mas os inclui como um dos recursos que contribuem para a organização das aulas. Destaca-se que os livros mais frequentemente utilizados são os das disciplinas das ciências humanas.

Os livros em uso na escola, nas diferentes disciplinas, não têm levado em conta a realidade do campo. Professores e alunos apontam a presença hegemônica de elementos urbanos, também verificada pela pesquisadora. Em relação aos livros hoje disponíveis e em uso na escola, os jovens percebem estereótipos e preconceitos relativos aos moradores de áreas rurais, mesmo naqueles que foram avaliados e aprovados no PNLD.

Um ponto a destacar é que os jovens não aceitam limitações com relação ao conhecimento que devem receber. Para eles, a distinção não deve ser feita separando conhecimentos que devem ser ou não ser ensinados nas escolas urbanas e escolas do campo. Embora manifestem identidade/identificação com a vida no campo, eles também projetam suas vidas – e necessitam projetar em função das condições objetivas atuais nas áreas rurais brasileiras – para além do assentamento em que vivem.

Os resultados fortalecem a ideia de existência de livros comuns às escolas do campo e da região urbana, mas apontam para a necessidade de projetar e realizar produções alternativas de materiais didáticos a partir da experiência social e da cultura local das comunidades, a serem usados nos processos de ensino e aprendizagem ao lado dos livros didáticos.

## REFERÊNCIAS

---

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. (Art. 28).

Caldart, R. A. (Org.). (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular.

Choppin, A. (dez. 2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 30(3). Recuperado em 15 ago. 2017 de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=pt&nrm=iso)

Dayrell, J. (out. 2007). A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, 28(100), p. 1105-1128.

Enguita, M. F. (1989). *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1989). *Pesquisa participante*. Tradução de Francisco S. de Alencar Barbosa. (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Forquin, J.-C. (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freitas, L. C. (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular.
- Garcia, T. M. F. B. (2001). *Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)*. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MST. (2017). Educação no MST: Memória documentos 1987-2015. *Caderno de Educação nº 14*. São Paulo: Expressão Popular.
- Novaes, R. R. (1998). Juventude/juventudes? *Comunicações ISER, 50*, ano 17, Rio de Janeiro: Iser.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. In Alvarez, A. (Ed.). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Rockwell, E., & Ezpeleta, J. A. (2007). Escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras, 7*(2), 131-147.
- Sapelli, M. L. S., Freitas, L. C., & Caldart, R. S. (Orgs.). (2015). *Caminhos para transformar a Escola 3*. (1ª ed.). São Paulo: Expressão Popular.
- Vieira, E. A. (2018). *Jovens, escolarização e livros didáticos: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC)*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Paraná.
- Vieira, E. A., & Garcia, T. F. B. (2016). Educação do Campo e livros didáticos: provocações para a(s) leitura(s) de documentos oficiais. In Garcia, T. F. B., Bufrem, L. S., & Gehrke, M. *Leitura: Escola do Campo e Textos: propostas e práticas*. (1ª ed.). Ijuí: Editora Unijuí. (Vol. 1, pp. 149-195).
- Williams, R. (1969). *Cultura e Sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional.



## 7

## OS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS: PERCEÇÃO DOS PAIS DE ALUNOS DE UMA ESCOLA DO CAMPO

---

*LOS LIBROS DIDÁCTICOS DE CIENCIAS NATURALES: PERCEPCIÓN DE LOS PADRES DE ALUMNOS DE UNA ESCUELA RURAL*

---

THE SCIENCES TEXTBOOKS: PERCEPTION OF THE PARENTS OF STUDENTS FROM A COUNTRYSIDE SCHOOL

---

*Edna Luiza de Souza  
Nilson Marcos Dias Garcia*

### RESUMO

---

São apresentados resultados de investigação que teve como objetivo identificar percepções de pais ou responsáveis por alunos de uma escola do campo sobre os livros didáticos de Ciências por eles utilizados durante sua escolarização, assim como sobre os que são utilizados por seus filhos nos dias atuais. Tomou como pressupostos teóricos a noção de *habitus* de Bourdieu (1974) e que a trajetória escolar traz elementos de uma cultura social que molda as formas de comportamentos, apontado por Pérez Gómez (2004). Pertencentes a uma comunidade rural, os sujeitos participantes da pesquisa concederam aos alunos uma entrevista que contemplava aspectos de sua escolarização, das lembranças mais marcantes vivenciadas nessa fase e no uso do livro didático nas aulas de Ciências. Embora o acesso ao livro didático fosse limitado para muitos dos participantes durante sua escolarização, foi possível constatar nos depoimentos que esse recurso foi e é considerado fundamental para a aprendizagem escolar. Justificada pela disponibilização gratuita desses materiais, os entrevistados apontaram a necessidade da valorização mais expressiva dos livros pelos seus filhos. Percebeu-se também que os livros didáticos de Ciências utilizados pelos alunos atualmente têm presença no cotidiano familiar, desempenhando papel tanto nas atividades diárias formalizadas pela professora como nas interações com os acontecimentos locais.

*Palavras-chave:* Livros didáticos. Memórias escolares. Ensino de Ciências.



## EXTENDED ABSTRACT

---

### Introduction and theoretical framework

This research is part of a broader study carried out by the authors within the Postgraduate Program on Education at the Federal University of Paraná (UFPR). It has aimed at identifying, through the memories of students' parents or legal guardians, their perceptions regarding their schooling, the meanings of Sciences textbooks that they have used, as well as their children's current textbooks in a country school.

It would be fair to say, therefore, that textbooks prove to play a strong role in what concerns the school culture due to their presence in the Brazilian schooling process. Such an assumption shall also be made especially given the access granted to school subjects from the 1980s onwards, as the National Programme of Textbook (PNLD) was implemented.

We have also considered that both school and textbooks constitute important elements, incorporated, to some extent, into the subjects' *habitus* (Bourdieu, 1974). These elements are interwoven, which results in the formation of a network of cultural artefacts present in the experience of distinct social groups. These social groups are, on their turn, influenced by elements of a wider social world, as highlighted by Pérez Gómez (2004). Bearing that in mind, a textbook that is applied within schools located in varied social contexts, as, for instance, in a country school, may be turned into a resource capable of dialoguing in manifold manners with the teachers, students, fathers, and legal guardians, as well as with the very reality itself.

### Methodology

Methodologically, the search for elements that could aid us in testing our research hypotheses has consisted in the proposal of a questionnaire to be answered by students' parents and legal guardians. Such questionnaire has been elaborated and designed as to collect, among other data, some information on subjects' schooling, their memories regarding school, Sciences classes, the textbooks they have used during their schooling, as well as their own considerations concerning these resources as they are applied currently by their children. From the 51 questionnaires that we have sent, 42 were authorised for our analysis.

## Results

Results indicate that the majority of research participants have concluded only the first years of Elementary School. This condition, according to the analysis, is chiefly due to economic difficulties that these subjects have experienced and which would eventually lead to the interruption of their studies, as they felt more driven to meet their families' needs in the daily rural work at that moment. Another evidence that we have been able to identify is the absence of a public policy that turns to the population of rural communities, and which could maybe help ensure these subjects' permanence within the school.

The precarious physical aspects of the schools where parents and/or legal guardians have studied, as well as the difficulties found for accessing them, have both been addressed in the answers of 85% of our research participants. Memories regarding the classroom dynamics have stressed the interpersonal relationships constructed between students and teacher as being something remarkable in the lives of participants, chiefly for activities undertaken inside and outside the school.

Even though the parents and/or legal guardians have left school many years ago, the fact that they remember teachers' names, as well as some of their characteristics, peculiarities, and behavioural attitudes is also worth mentioning. The way we see it, this detail demonstrates how the school operates as a living space for the exchange of experiences. It consists in a scenery where cultural experiences come to the forefront, showing not only how subjects approach one another in such context, but also the meanings of some pedagogical positions taking place therein.

In this regard, some of the experimental activities occurring during Sciences classes have been considered significant – a fact evidenced in these practices detailing. This memory refers to an image indicative of a perception that both the teacher's methodological practices as well as the pedagogical resources applied in the classroom have somehow been noteworthy to the participants.

Concerning the textbooks, the data presented in Chart 1 demonstrates how most participants do not remember what books were used, as well as that there were no specific science books, so to speak, during the years when they have attended school, which can be related to the curricular changes taking place with this subject.

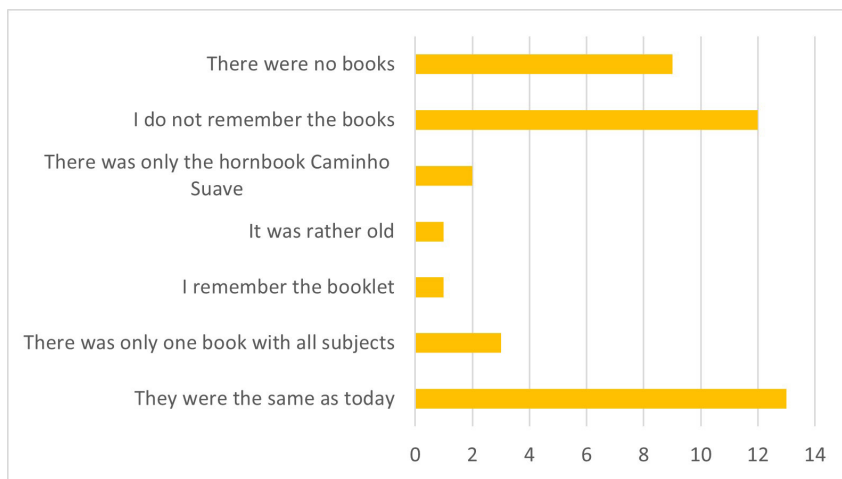


CHART 1 – Memories of the Sciences textbooks

SOURCE: Souza &amp; Garcia, 2016.

The images and experimental activities in the Sciences textbooks were the most frequently mentioned memories by those who have had some contact with these resources. The images in science teaching are sources of knowledge in the diverse concepts. Furthermore, the books contribute to the approximation of these illustrations with the apprehension of these knowledges by the students, besides providing an attractive visualisation for them.

In addition to the images, concepts present in this didactic material have also emerged in these memories, especially in what concerns those related to animals and plants. This finding is certainly related to the fact that these themes have been present in the whole trajectory of the participants, both during the initial and the final school years.

Their perception concerning current textbooks, for the majority of our research participants, confers a considerable level of importance on the learning of school concepts, present both within the school environment as well as outside this environment. Given the answers collected, one could say that the Sciences textbooks used by the students are present in the family everyday life, not only in the daily activities formalized by the teacher, but also when the subjects' interactions with local events are taken into consideration. We have verified that textbooks are taken by the parents as a pedagogical resource that undergoes changes over time, especially in the universalisation of their access, allowing the approximation of scientific concepts for the other members of the family.

## Final remarks

The experience of recollecting the memories of school subjects have informed and reinforced our acknowledgement that textbooks represent an expressive element for the school culture. This is such for, as suggested by the analysis, they play the role of mediators between knowledges that have been historically constructed and the particular local culture wherein the school is inserted.

Nevertheless, an approximation of the meanings constructed by the subjects throughout their educational trajectory in relation to the textbook still proves to be necessary. It is perhaps only this effort that may result in the understanding and the comprehension of the school daily functioning in the most varied social groups of our current times, as well as in what regards the educational discussions that may influence such functioning on the morrow.

## INTRODUÇÃO

---

Dentre os sujeitos sociais do cotidiano escolar, as pessoas com quem os alunos moram, em geral os pais ou seus responsáveis legais, têm papel fundamental na constituição do seu *habitus*. Para Bourdieu (1974), o *habitus* começa a ser constituído por conta dos costumes familiares e é modificado, transformado ou internalizado durante a trajetória social dos sujeitos, pela incorporação à sua vivência de valores, crenças e particularidades do grupo social ao qual se pertence e cujos reflexos dão continuidade às aspirações e às identificações sobre a realidade e sobre si mesmo. Assim, é possível reconhecer na voz da família dos sujeitos escolares a presença de elementos que caracterizam a trajetória local e geral de uma comunidade escolar. De acordo com Pérez Gómez (2004), essas heranças culturais contribuem para o entendimento “das representações e comportamentos produzidos e construídos socialmente num espaço e num tempo concretos” (p. 60).

Especificamente na escola, há que se considerar a cultura que é construída por meio das legislações que normatizam o seu funcionamento e a sua finalidade na sociedade, manifesta, por exemplo, no currículo vigente, que norteia as ações disciplinares e os recursos didáticos. Nela também estão presentes elementos culturais advindos do grupo social em que a escola está inserida, que guiam sua organização interna e identificam de certa maneira os comportamentos e a identidade dos seus sujeitos. Estabelece-se, assim, um entrelaçamento dessas culturas, que provoca, historicamente, modificações que criam tradições no meio escolar que funcionam, segundo Pérez Gómez (2004), como uma rede de significados para aqueles que nele transitam.

Tomando como base essa rede de significados construídos por gerações, este trabalho apresenta alguns elementos culturais apontados pelos pais e/ou responsáveis pelos alunos de uma escola do campo, referentes às lembranças da sua escolarização, do Ensino de Ciências e do livro didático que eles utilizaram enquanto alunos e também dos que seus filhos utilizam atualmente, o que pode contribuir na investigação e na compreensão sobre a organização da disciplina e do livro didático ao longo do tempo, bem como das relações com a cultura local.

## LIVROS DIDÁTICOS NA CULTURA ESCOLAR

---

Os livros didáticos, ou manuais escolares, livros de textos ou livros escolares têm uma forte participação no processo de escolarização brasileira. Sua presença nas salas de aula brasileiras se intensificou com a criação, em 1985, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, segundo histórico registrado no *site* do FNDE<sup>1</sup>, "é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira" tendo se iniciado, "com outra denominação, em 1937". Por meio desse Programa, os livros didáticos são avaliados e os aprovados são distribuídos, após escolha pelos professores, a todos os alunos e professores das escolas públicas brasileiras, abrangendo todo o território nacional.

Dado que o Programa tem abrangência sobre todo o território nacional e que, dadas as características continentais, apresenta aspectos culturais que se diferenciam significativamente, os livros didáticos, além de contemplarem as prescrições nacionais, ao serem utilizados, incorporam, pela ação de professores e alunos, a complexidade de valores, significados e símbolos que permitem, de certa maneira, reconhecer as possibilidades, as fragilidades e os desafios a serem considerados nas discussões acerca da escola em que esses sujeitos se inserem.

Para Batista (1999), o livro didático e a escola estabelecem relações complexas com o mundo da cultura, sendo um campo por excelência da ideologia e das lutas simbólicas. O livro didático é, portanto, como ponderam Garcia & Pivovar (2008), um "artefato cultural", pois suas condições sociais de produção, circulação e recepção estão definidas, referenciando-se às práticas sociais estabelecidas na sociedade, revelando a necessidade e a importância de ser valorizado numa visão abrangente, envolvendo e compreendendo as ações humanas realizadas em escolas diferenciadas culturalmente.

Por constituir-se em um recurso didático presente e pertencente ao cotidiano escolar e por participar da dinâmica da sala de aula e da ação pedagógica voltada para a

---

<sup>1</sup> Detalhes da história do PNLD podem ser recuperados de <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em 30 abr. 2020.

apreensão dos saberes didáticos a serem culturalmente reproduzidos e reconstruídos, é relevante conhecê-lo a partir das diferentes perspectivas temporais dos sujeitos.

## METODOLOGIA

---

Para Bourdieu (1974), o *habitus* se constrói a partir da trajetória de vida dos sujeitos e das relações com o seu meio, com as condições e acontecimentos que esses vivenciam. Assim, a permanência na escola atribui aos sujeitos elementos que vão se incorporando e, sob certos aspectos, influenciando o seu modo de vida e, conseqüentemente, as pessoas ao seu redor.

Sob essa perspectiva, na busca das percepções e das memórias sobre o livro didático presentes em trajetórias escolares, foi realizada uma pesquisa com pais e/ou responsáveis por alunos de duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental<sup>2</sup> de uma escola do campo da rede estadual paranaense, localizada no município de Teixeira Soares, no Estado do Paraná, Brasil. A investigação, cujos dados foram obtidos por meio de uma entrevista estruturada realizada pelos alunos com seus pais ou responsáveis, teve como objetivo captar, junto aos entrevistados, dentre outros aspectos, as suas lembranças da escola, das aulas de Ciências, dos livros didáticos por eles utilizados no percurso da sua escolarização e as suas considerações acerca desses recursos utilizados nos dias atuais pelos seus filhos.

Mediante autorização formal da direção escolar, os roteiros das entrevistas foram entregues aos alunos das turmas. Eles foram orientados sobre como realizar a entrevista com seus pais ou responsáveis<sup>3</sup> e foi estabelecido um prazo de três dias para o retorno dos instrumentos de pesquisa. Ao trazerem de volta os seus registros, os alunos comentaram detalhes da sua aplicação e se manifestaram satisfeitos e felizes em realizar a atividade e também por terem a oportunidade de saberem alguns detalhes a respeito da escolarização de seus pais. Dos 51 roteiros entregues aos alunos, 42 retornaram preenchidos e autorizados para análise, dos quais 34 foram respondidos por pais e mães e oito pelos responsáveis, avós e tios.

## LEMBRANÇAS DA ESCOLA

---

Em sua grande maioria, os participantes declararam ter uma escolarização básica, compreendendo no máximo quatro anos de frequência à escola. O Gráfico 1 apresenta de forma sintética a escolarização dos participantes.

<sup>2</sup> Alunos com aproximadamente 12 anos de idade.

<sup>3</sup> Na prática, nem todos os alunos conseguiram realizar a entrevista conforme o planejado, ou seja, apresentando as questões indicadas no roteiro e registrando as respostas. Alguns dos alunos relataram que os pais ou responsáveis preferiram tomar para si o roteiro e já irem eles mesmos escrevendo as respostas.

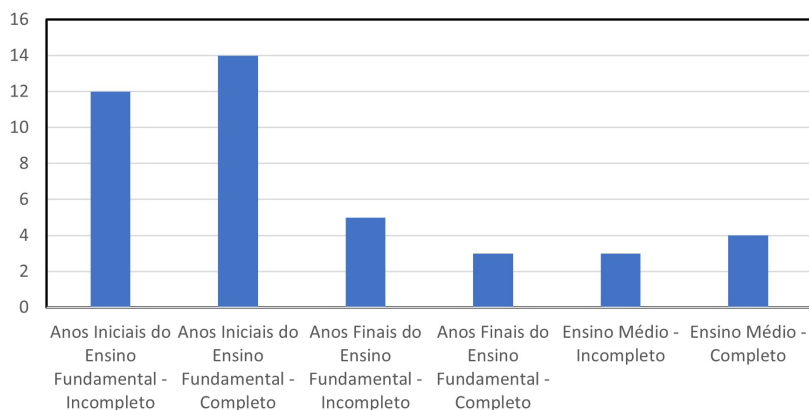


GRÁFICO 1 – Escolarização dos participantes da pesquisa

FONTE: Souza & Garcia, 2016.

Manifestando-se a respeito de sua escolarização, foi evidenciada a dificuldade sentida pelos participantes em frequentar a escola, o que pode justificar a não continuidade dos estudos:

*Estudei até a 2ª série porque lá na casa todos tinham que trabalhar na roça desde bem pequenos para ajudar nas despesas da casa (Família<sup>4</sup> 30, 2016).*

*No meu tempo não tinha ônibus para levar para a escola e tive que parar de estudar. Hoje em dia o ônibus passa em frente da casa para levar os alunos e não precisam andar tanto. Só quando chove a estrada continua muito ruim (Família 05, 2016).*

Foi recorrente a explicitação da necessidade da participação de todos os integrantes das famílias na realização do trabalho para o sustento diário, daí a dificuldade em frequentar a escola por muito tempo, assim como se evidenciou a ausência de uma política pública que atendesse, naquele momento, à população das comunidades rurais. Embora as situações vivenciadas pelos responsáveis tenham sofrido modificações nos dias atuais, como transportes escolares mais acessíveis, ainda é possível perceber que algumas dessas dificuldades ainda permanecem, mostrando que "somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como direito universal, de todos" (Caldart, 2011, p. 150), luta que representa reconhecer

<sup>4</sup> Visando garantir o anonimato dos respondentes, a identificação das falas será feita com a indicação Família seguida de um algarismo arábico e o ano da realização da entrevista.

as pessoas como sujeitos de direitos, como, por exemplo, na permanência em sua localidade, fato verificado para a maioria dos entrevistados, que residiam no campo em sua escolarização e permanecem até os dias atuais.

Quando perguntados sobre como era a escola do seu tempo, as lembranças se focaram mais no aspecto físico das escolas e remeteram para a precariedade dos prédios e para as dificuldades enfrentadas diariamente, tanto pelos alunos como pelos professores:

*Era uma escola pobre, de madeira, que existe até hoje lá na comunidade (Família 21, 2016).*

*Era de alvenaria, mas só tinha uma sala e um banheiro que não funcionava. Tínhamos que usar a privada de fora e a água era de um poço (Família 14, 2016).*

*Só tinha duas salas e uma cozinha; a água era do poço e não tinha energia elétrica (Família 19, 2016).*

*O quadro-negro era bem pequeno e as carteiras eram antigas, de madeira (Família 28, 2016).*

Esses depoimentos, presentes na maioria das respostas, refletem o descaso na manutenção das escolas instaladas no campo, região que tem sofrido um esvaziamento provocado em grande parte pelo êxodo rural relacionado à modernização agrícola intensificada nas décadas de 1970 e 1980. Essa situação tem alterado a configuração da composição do espaço agrário regional, com as pequenas propriedades familiares sendo substituídas pelos grandes latifúndios, cuja produção, apoiada em equipamentos de alta tecnologia, envolve menos trabalhadores. Nesse contexto os investimentos públicos passam a privilegiar as escolas urbanas em detrimento das do campo, o que remete à constatação de que a educação do campo esteve “à margem das políticas educacionais, uma vez que, da ótica oficial, a educação não era necessária aos povos trabalhadores da terra” (Paraná, 2006, p. 14).

Entretanto, por não haver esvaziamento do campo e nem todas as propriedades se transformarem em latifúndios empresariais, buscando garantir os direitos de educação e valorização dos sujeitos do campo, respeitando suas especificidades, garantindo o pertencimento a um espaço geográfico específico e o direito de permanência nessas localidades, diversas têm sido as lutas dos movimentos em defesa desse espaço geográfico.



Sobre as memórias das atividades escolares, as respostas dadas pelos entrevistados remetem às imagens de um passado não tão distante e que são influenciadas pelas heranças que vão construindo e reconstruindo suas histórias de vida e todas suas perspectivas, alcançadas ou não, num movimento dialético articulado com as transformações sociais e com os novos aprendizados apreendidos no mundo escolar:

*O que mais lembro da escola é o teatro que fizemos na 4ª série no Dia do Professor e eu fiz o papel da minha professora [...] (Família 15, 2016).*

*A professora [...] passava exercícios em grupos e fazia muitos trabalhos bem legais de Ciências (Família 11, 2016).*

*Eu estava na 2ª série e a professora contou uma estória de um raio e eu fiquei assustada e lembro até hoje (Família 07, 2016).*

*Lembro de uma viagem que fizemos [...] e a diretora falou que não era para matar os bichos que estivessem lá (Família 41, 2016).*

*Eu gostava muito da minha professora [...] ela ensinava bem e ela colocava no seu carro uma fita de rádio e ensinava os alunos a dançar (Família 17, 2016).*

As falas dos responsáveis expressam as relações interpessoais construídas entre alunos e professores e, ao lembrar os nomes dos professores, os diálogos, o rigor e o respeito dentro e fora do espaço escolar, relatam vivências que remetem às posturas metodológicas, à aproximação aos fatos e situações locais e aos vínculos afetivos. Tais memórias corroboram a ideia expressa por Pérez Gómez (2004) da escola como “um espaço vivo de intercâmbio de experiências, um cenário de vivências culturais, de reprodução tanto como de transformação, de onde o aluno vive ao mesmo tempo que aprende” (p. 197).

## **O ENSINO DE CIÊNCIAS E O LIVRO DIDÁTICO**

---

Em relação ao Ensino de Ciências, 40% dos entrevistados responderam que não lembravam das aulas de Ciências e 19% que não tiveram essa disciplina em sua escolarização, percentual que reflete a escolaridade da maioria dos entrevistados, limitada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase de escolarização em que a

ênfase é dada à/ao alfabetização/letramento em língua materna e em matemática e não ao estudo de Ciências. Há ainda o fato de que somente a partir da década de 1970 a disciplina de Ciências tornou-se componente curricular obrigatório. Mesmo assim, dentre os entrevistados que contemplaram a disciplina em sua trajetória escolar, 79% abordaram as atividades experimentais desenvolvidas em sala de aula.

Perguntados a respeito das lembranças que tinham do livro didático de Ciências por eles utilizado, as respostas dadas estão apontadas no Gráfico 2:

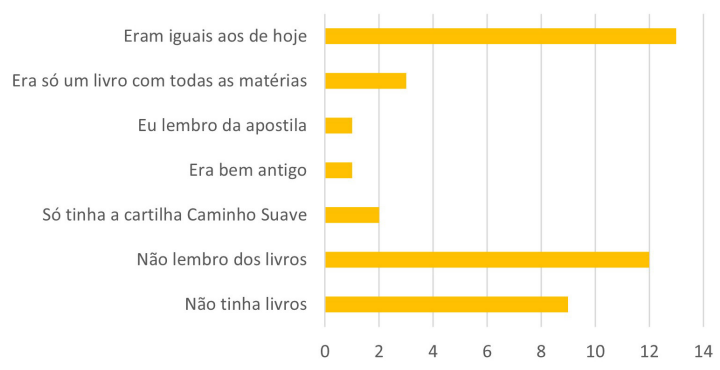


GRÁFICO 2 – Lembranças do livro didático de Ciências

FONTE: Souza & Garcia, 2016.

Há que se registrar que tanto os entrevistados que não possuem lembranças como aqueles que não tinham livros se caracterizam em sua maioria por não terem tido recordações ou contato com a disciplina de Ciências em sua trajetória escolar, conforme se pode depreender pelo nível de escolarização dos participantes apontado pelo Gráfico 1, pois a disciplina de Ciências só é ministrada nos anos finais do Ensino Fundamental. De acordo com eles, *"os alunos não tinham livro, quem tinha era só a professora e ela copiava as coisas do livro no quadro e os alunos copiavam no caderno, mas era só de português"* (Família 9, 2016). Outro aponta que *"a vida era difícil na escola e não tinha nem livro de Ciências"* (Família 21, 2016). Alguns dos que apresentaram lembranças desse recurso didático também complementaram que *"na época não podia levar para casa porque eram poucos livros"* (Família 16, 2016), fato que ainda acontece em algumas escolas do campo, como demonstrado por Souza & Garcia (2013).

Os relatos permitiram corroborar com Bufrem, Schmidt & Garcia (2006), para quem os livros didáticos permitem recuperar uma trajetória histórica e, por apresentarem uma complexidade de valores sociais e culturais, permitem compreender mudanças na ação pedagógica, tanto em relação ao papel do professor como também do aluno.

Sob o aspecto dos conteúdos lembrados, o corpo humano foi o mais citado nas entrevistas, seguido de plantas e animais, temas direcionados para a área disciplinar de Biologia, que é enfatizada desde os primeiros programas curriculares, que apontavam para noções de Ciências Naturais e Higiene. As ilustrações dos livros didáticos foram expressivamente apontadas como importantes para a compreensão desses conteúdos, sendo citadas como "*muito legais para aprender sobre o corpo humano*" (Família 5, 2016) e que "*tinha muitos desenhos das plantas e dos animais que a gente estudava*" (Família, 21, 2016).

Relacionados aos momentos atuais, os entrevistados fizeram algumas ponderações sobre os livros didáticos utilizados pelos seus filhos:

*Eu acho que os livros atuais chamam atenção e eu acho que devemos dar valor, porque tem muitas pessoas que não têm acesso a um livro e à escola. Eu sempre leio um livro (Família 36, 2016).*

*O que mais chama atenção são os textos que estão nos livros, mas não está tudo certo (Família 27, 2016).*

*Acho que são bem diferentes dos meus antigos livros, com o passar do tempo tudo vai melhorando. Só acho que deveria ser cobrado mais capricho dos alunos (Família 40, 2016).*

*Vem mais explicações e é mais colorido que antigamente (Família 21, 2016).*

Por meio dos relatos, foi possível inferir que os livros didáticos atuais usados pelos estudantes são, de alguma maneira, manuseados pelos seus pais e ou responsáveis, pois eles reconheceram as mudanças em relação aos livros por eles utilizados, bem como estabeleceram relações com suas experiências no uso desse recurso. A pesquisa também permitiu que os entrevistados pudessem estabelecer relações entre o presente e suas memórias, o que reforça que "a organização e o relato de lembranças acerca de informações, imagens, ideias, experiências, vivências, emoções e valores" são "selecionados, recriados, ressignificados e preservados por indivíduos ao longo do tempo" (Fernandes, 2002).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Mesmo com limitações, os entrevistados têm acompanhado os estudos dos seus filhos, fato que é explicitado pela percepção de divergências e mudanças em relação aos aspectos metodológicos, aos recursos didáticos, às valorizações e às dificuldades que eles enfrentaram durante sua trajetória enquanto alunos e agora, como pais e responsáveis, enquanto sujeitos que repassam a seus filhos, consciente ou inconscientemente, suas próprias definições e entendimentos preelaborados a respeito das práticas educacionais.

Foi possível constatar nos depoimentos que os livros didáticos foram fundamentais para a sua aprendizagem escolar e também para a de seus filhos. Comparando a sua experiência com a vivenciada pelos filhos, os participantes da pesquisa ressaltaram a necessidade da valorização mais expressiva dos livros pelos seus filhos. Percebeu-se também que os livros didáticos de Ciências utilizados pelos alunos atualmente têm presença no cotidiano familiar, desempenhando papel tanto nas atividades diárias formalizadas pela professora como nas interações com os acontecimentos locais.

Nesse contexto, foi também possível perceber que o livro didático constitui-se um recurso potencial para um despertar do interesse e da motivação em sua utilização não apenas como um "transmissor" de conceitos e saberes, mas também como um elemento que estimulou as relações desses conceitos e saberes com as vivências culturais da comunidade em que se insere a escola na qual ele está sendo usado, o que ressalta a importância de sua compreensão a partir dos sujeitos escolares, de ontem e de hoje, nas mais diversas discussões das políticas educacionais.

Na luta contra as contradições e desigualdades sociais, identifica-se a existência das especificidades nas múltiplas realidades concretas, construídas e reconstruídas pelos sujeitos que vivenciam e se organizam em suas comunidades distintas. A escola inserida nessas comunidades torna-se um espaço dos entrelaçamentos de culturas, na qual o livro didático, historicamente presente na sala de aula, assume importância nas relações culturais que se estabelecem entre os sujeitos escolares e sua realidade local.

## REFERÊNCIAS

---

Batista, A. A. G. (1999). Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In Abreu, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil.

Bourdieu, P. (1974). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

Bufrem, L., Schmidt, M. A., & Garcia, T. M. F. B. (2006). Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 22, 120-130.

Caldart, R. (2011). Por uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção. In Arroyo, M. G., Caldart, R., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Fernandes, A. T. C. (2002). Memória do livro didático. In *Atas do 6º Encontro Nacional de História Oral: tempo e narrativa*, São Paulo: ABHO, Departamento de História da FFLCH-USP, 28 a 31 de maio de 2002 (CD-ROM – ABHO/USP/CNPq).

Garcia, T. M. F. B., & Pivovar, L. E. (2008). Significados das orientações metodológicas nos livros didáticos de Física do ponto de vista dos professores. In *Atas do XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física*. Curitiba.

Souza, E. L., & Garcia, N. M. D. (2016). Livros Didáticos de Ciências: a influência da cultura local sobre a escolha e uso por professores do Ensino Fundamental. In *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC*. Águas de Lindóia.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (2006). *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo*. Curitiba: SEED.

Pérez Gómez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. (4ª ed.). Madrid: Morata.

## 8

## OBJETOS DE ENSINO DIGITAIS (OEDs) SUGERIDOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA DO PNLD E SUAS POSSIBILIDADES DIDÁTICAS

---

### OBJETOS DE ENSEÑANZA DIGITALES (OEDs) SUGERIDOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE FÍSICA DEL PNLD Y SUS POSIBILIDADES DIDÁCTICAS

---

### DIGITAL TEACHING OBJECTS (DTOs) SUGGESTED ON PNLD PHYSICS TEXTBOOKS AND THEIR DIDACTIC POSSIBILITIES

---

*José Leandro Lima de Souza  
Tânia Maria F. Braga Garcia*

#### RESUMO

---

Relata pesquisa sobre a relação dos livros didáticos com outros materiais de ensino, motivada pela necessidade de discutir o ensino de Física para os jovens. Tem como referência os debates atuais sobre as possibilidades de as Tecnologias da Informação e Comunicação tornarem o ensino mais interessante e significativo. O objetivo é analisar recursos digitais sugeridos pelos autores dos livros didáticos de Física, no Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD). Utiliza a análise documental e foi organizada com os seguintes procedimentos: selecionar livros didáticos de Física, oferecidos pelo PNLD à escolha dos professores, que apresentaram sugestões de Objetos de Ensino Digitais (OEDs); localizar recursos sugeridos sobre temas relacionados à Física Moderna; analisar características dos recursos sugeridos. Foi construída uma grade de análise que permite verificar as contribuições que os recursos digitais podem dar ao ensino e à aprendizagem e seus limites. Os resultados apontaram diferenças entre as obras examinadas, evidenciando uma predominância de OEDs passivos, ou seja, com baixa possibilidade de interação com os alunos. Evidenciaram também que as sugestões são majoritariamente apresentadas no manual do professor. Conclui que, apesar da presença de recursos digitais, os livros examinados expressam uma concepção de ensino predominantemente diretiva (Becker, 2001).

*Palavras-chave:* Livro Didático de Física. Programa Nacional do Livro Didático. Objetos Educacionais Digitais.

## EXTENDED ABSTRACT

---

This research was carried out as an activity of the Research Center on Didactic Publications of the Federal University of Paraná (Brazil). Its central theme is the relationship between textbooks and other teaching materials, more specifically, digital teaching objects. It is based on the need to discuss the teaching of Physics to the young, in order to face the difficulties they feel in relation to this school subject, as pointed out in researches. According to Silva (2018, p. 4) "the image of the traditional way of teaching Physics is related to its forms and algebraic calculations, from the chalkboard to the blank sheets of paper. It is often not remembered as a subject with potential for everyday discoveries, and thus becomes one of the most difficult subjects for high school students". In this context, Pereira and Freitas (2009) verified "through teachers' reports the importance of using Information and Communication Technologies (ICTs) to increase students' interest, participation and motivation, more meaningful learning and more productive and dynamic classes, facilitating the problematization of content". With these references, the research focuses on Digital Teaching Objects (DTOs) and their contribution to teach and learn Physics, making the subject more interesting, dynamic and meaningful. In Brazil, Physics textbooks have been available for free distribution to high school students since 2009. This happens through the Brazilian National Textbook Program (PNLD), which was created by the Federal Government in 1985 and whose objective is to evaluate and distribute textbooks to public schools, in a systematic and regular way, at no cost, and to all school subjects. Young students are increasingly closer to technologies, and many of them are already part of their daily lives, such as smartphones and internet networks, which are present in schools and individual equipment used by students. Thus, this research has its justification on the fact that technologies are inserted in social life, are increasingly part of the world of young people and have become accessible even to the poorest layers of the population. They are also present in textbooks, in different ways, and therefore it is relevant to analyze the resources available for public education teachers, due to government programs such as PNLD. The main objective of the research was to analyze suggestions of digital educational objects presented to teachers and students by the authors of Physics textbooks in the Brazilian National Textbook Program (PNLD). The highlighted specific objectives are: to select Physics textbooks offered by the PNLD for teachers' choice, with suggestions of digital educational objects to teach topics related to Modern Physics, a content considered of great difficulty in teaching and learning; to analyze content elements and the way the DTOs are presented, verifying their possibilities of contribution to the teaching and learning of Physics knowledge. The research is documentary and exploratory. It analyzes the content of the textbooks

and the guides for the PNLD Physics teachers. The first step was to analyze the Physics Textbook Guides and official documents of the 2018 notice to identify the books which teachers request the most. The selected books have been read - both the student's edition and the teacher's manual - to find suggestions of websites presented by the authors. The complete reading of four selected works showed that it would be interesting to focus on the themes related to Modern Physics, because it is a difficult subject and because many available technologies rely on scientific knowledge related to this theme. In the final stage, we analyzed the DTOs suggested by the authors, based on the categorization used by Heidemann (2016). The results showed that from the quantitative point of view, the suggestions are mostly of passive DTOs, that is, they require a less active participation of the students; all works present suggestions in the teacher's manual, but only two present suggestions in the student's book, highlighting the quantitative difference among them. One of the textbooks drew attention to the fact that most suggestions were made directly to students and within the active category, which suggests a more active conception of learning and, also, it shows that the books can be used by the students without teachers' supervision. The textbook that most teachers chose presents suggestions only in the teacher's manual and are mostly categorized as passive DTOs, predominantly suggesting videos. The result shows a directive pedagogical conception (Becker, 2001). Despite the limits of this research's exploratory nature, it pointed to results that allowed to establish a relationship between the pedagogical conception of the authors and the preference to active DTOs, which suggests the possibility indicated by Choppin (2004) regarding the documentary role of textbooks. For the author, this role is still little studied because it only occurs in educational systems that value the autonomy of the students. We concluded that the choice of suggesting passive DTOs in a theme such as Modern Physics, besides other existing options, reveals an understanding of the textbook with more traditional roles, such as the programmatic role, because it defines the contents to be taught; and also the instrumental role, which organizes the teaching procedures and the exercises, among other elements.

## INTRODUÇÃO

---

A pesquisa tem como tema central a relação dos livros didáticos de Física com outros materiais de ensino, mais especificamente os objetos de ensino digitais, e foi realizada como atividade do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná (NPPD/UFPR). Parte-se da necessidade de discutir o ensino de Física para os jovens, de forma a enfrentar dificuldades no Ensino Médio



no Brasil, as quais são tradicionalmente reconhecidas e constatadas por diferentes pesquisas sobre fracasso escolar.

Como aponta Silva (2018, p. 4),

já é conhecida a imagem do ensino tradicional de Física, que sempre traz consigo formulários e cálculos algébricos, do quadro de giz para as folhas em branco. Muitas vezes não é lembrada como um espaço de descobertas do dia a dia, e assim se transforma em uma das disciplinas de maior dificuldade dos alunos de ensino médio.

Pode-se concluir, dessa forma, que o tradicionalismo do ensino de Física é um dos fatores que contribui fortemente para o desinteresse dos alunos, especialmente pela forma como os conteúdos são apresentados, em uma concepção diretiva de ensino (Becker, 2001) e, ainda, pouco articulados aos acontecimentos do dia a dia.

Tal problemática quanto aos modelos epistemológicos e didáticos que sustentam o ensino tem sido apresentada também nos documentos oficiais que orientam a organização dos currículos brasileiros. Analisando os documentos curriculares nacionais, Souza (2018, p. 4) ressalta que:

Segundo esses documentos oficiais, é urgente e necessário repensar a forma por meio da qual a escola ensina. Embora incapaz de solucionar todos os problemas, é possível buscar novos instrumentos educacionais que trazem novas soluções e possibilidades. Muitos recursos estão disponíveis, e não são exatamente novos, mas o acesso das escolas públicas a eles nem sempre é fácil, considerando-se as condições em que os sistemas públicos brasileiros funcionam.

Nesse âmbito do debate quanto à necessidade de novos caminhos para o ensino e a aprendizagem, Pereira e Freitas (2010) constataram, por meio do relato dos professores, a importância do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) pelo aumento do interesse, da participação e da motivação dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e a aula produtiva e dinâmica, facilitando a problematização dos conteúdos.

Com essas referências iniciais, propôs-se a pesquisa que busca analisar como os Objetos Educacionais Digitais (OEDs) podem contribuir no ensino e na aprendizagem de Física, tornando a disciplina mais interessante, dinâmica e significativa para os jovens alunos do Ensino Médio.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

No Brasil existe o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que foi criado pelo governo Federal no ano de 1985 com a finalidade de distribuir de forma gratuita livros didáticos para as escolas públicas brasileiras do ensino fundamental e médio. O PNLD está destinado a distribuir e avaliar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas de ensino básico das redes federais, estaduais, municipais e distritais e também a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e subsidiadas pelas autoridades públicas. Deve-se ressaltar que o livro didático de Física é distribuído gratuitamente pelo governo federal desde 2009, o que é bem recente, para um programa que está em vigor desde a década de 1980.

É notório que os jovens alunos estão cada dia mais próximos das tecnologias e muitas já fazem parte de sua vida diária, como os computadores, *smartphones* e as redes de internet, que estão nas escolas e nos equipamentos individuais usados pelos alunos. Assim, a pesquisa tem sua justificativa pelo fato de que as tecnologias estão na vida social, cada vez mais fazem parte do mundo dos jovens e têm-se tornado acessíveis mesmo para as camadas mais pobres da população. Para além desse ponto, justifica-se pela necessidade de analisar os recursos que estão disponíveis para o trabalho dos professores das redes públicas, em função dos programas governamentais como o PNLD.

A revisão de literatura levou à seleção da dissertação de Heidemann (2016). Para o autor, os OEDs possibilitam o desenvolvimento de atividades mais variadas e podem ser categorizados como OEDs ativos, quando propõem atividades a serem feitas pelos alunos, e como OEDs passivos, quando não exigem participação ativa dos alunos (Heidemann, 2016). Ainda para este autor, os OEDs não se contrapõem aos livros didáticos; eles podem contribuir para o aluno aprender de outras e diferentes formas. Entre os OEDs passivos, o autor identificou os vídeos explicativos, os textos informativos, as notícias e as simulações mais simples, que não possibilitam a mudança de parâmetros. E entre os OEDs ativos, identificou atividades experimentais específicas, apresentações de aplicativos e simulações que possibilitam aos estudantes a realização de atividades didáticas (Heidemann, 2016).

O uso de OEDs de um tipo ou de outro está relacionado às formas como se compreende e se propõe as atividades didáticas. No intuito de compreender as concepções pedagógicas presentes em cada obra analisada, a revisão da literatura levou ao texto de Becker (2001). Foi possível destacar que a forma predominante ainda no ensino de Física é moldada na **concepção diretiva**, na qual o professor é assumido como o detentor de todo o conhecimento e o aluno como a “tábula rasa”.

Nessa concepção, Becker (2001, p. 18) diz que “tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc., até aderir em sua mente o que o professor *deu*” (grifo do autor). Os alunos são tidos como coadjuvantes no processo de ensino e aprendizagem e, se assim se entende, o uso dos OEDs talvez não tenha espaço no trabalho a ser desenvolvido. Em direção semelhante, pode-se dizer que, se essa for a concepção dominante, os livros também estarão marcados pela pouca participação dos alunos e, assim, os OEDs também terão pouco espaço nas sugestões apresentadas a alunos e professores.

Para Choppin (2004) os livros didáticos assumem múltiplas funções, entre elas pode-se destacar a função documental, que pode fornecer, segundo o autor, “um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação pode vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (p. 553). Choppin ainda relata que essa função é muito recente, ou seja, não há muitos estudos sobre o assunto e ela só seria encontrada em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa dos alunos para estimular a autonomia dos mesmos. Também se ressalta a função instrumental, na qual “o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos” (Choppin, 2004, p. 553). Ou seja, apresenta de forma organizada a metodologia a ser utilizada.

Os livros têm ainda uma função programática – “desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa” (Choppin, 2004, p. 553), isto é, apresentam de forma estruturada os conteúdos a serem trabalhados. A última função a ser lembrada é a ideológica ou cultural, pois o livro didático se afirmou “como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (p. 553) e, assim, está relacionado à construção de identidades de forma implícita ou explícita.

Com base nas orientações curriculares nacionais, nos documentos do PNL D e nas contribuições de Heidemann, Becker e Choppin, foi desenvolvido o estudo empírico relatado a seguir.

## **OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS**

---

A pesquisa é de natureza exploratória, utilizando a análise documental do conteúdo dos manuais de orientação aos professores, os quais são parte constitutiva dos livros didáticos de Física no PNL D.

O problema de pesquisa foi construído em torno da relação hoje existente entre os livros didáticos de Física e outros recursos digitais de ensino. Nas últimas

edições do PNLD foram ampliadas as exigências quanto à presença de sugestões e orientações para o uso de recursos digitais, seja no livro do aluno, seja no livro do professor. O objetivo geral foi analisar sugestões de objetos educacionais digitais sugeridos aos professores e alunos pelos autores dos livros didáticos de Física, no Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD).

Em seguida se estabeleceu como objetivos específicos: selecionar livros didáticos de Física oferecidos pelo PNLD à escolha dos professores, que apresentem sugestões de objetos educacionais digitais para o ensino de Física; classificar os OEDs sugeridos; e analisar elementos dos OEDs, verificando suas possibilidades de contribuir para o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos físicos.

Do ponto de vista dos procedimentos, a pesquisa foi organizada em etapas. Primeiramente, foi realizada a revisão teórica para construir as referências e fundamentações necessárias para analisar os livros didáticos e sua função na escolarização, assim como o PNLD e suas características, e sobre os OEDs no ensino de Física. Em seguida, foi feita a análise do Guia do Livro Didático PNLD do último edital (2018) para verificar quais livros foram aprovados no programa e quais foram os mais solicitados pelos professores, segundo os dados oficiais.

Foi feita a leitura prévia dos livros selecionados, tanto o exemplar do aluno quanto o manual do professor, para identificar sugestões de *sites* apresentadas pelos autores e, a partir deles, localizar os OEDs sugeridos. Observada a presença de recursos digitais nas diferentes obras, optou-se por desenvolver uma análise aprofundada apenas no volume 3 das quatro coleções, tendo em vista que eles incluem o tema Física Moderna e Contemporânea.

Esta escolha se deve ao fato de que o tema é considerado de difícil ensino e de difícil aprendizagem, mas permite explorar muitas tecnologias disponíveis no cotidiano dos jovens, as quais se apoiam em conhecimentos científicos articulados com esse tema, sejam dispositivos como *lasers*, sensores fotoelétricos, computadores, sejam as tecnologias presentes na medicina, como equipamentos de tomografia computadorizada, raios-x, entre outros. Segundo Custódio Pinto e Zanetic (1999, p. 7), “é preciso transformar o ensino de Física tradicionalmente oferecido por nossas escolas em um ensino que contemple o desenvolvimento da Física Moderna, não como uma mera curiosidade, mas como uma Física que surge para explicar fenômenos que a Física Clássica não explica, constituindo uma nova visão de mundo”.

Na análise dos *sites*, foram elaborados quadros analíticos para evidenciar OEDs sugeridos e classificá-los utilizando as categorias de Heidemann (2016), finalizando as análises sobre a potencialidade de contribuições didáticas desses recursos ao ensino de Física.

## RESULTADOS

---

Como já apontado, foram selecionadas quatro coleções de livros didáticos de Física oferecidos pelo PNLD de 2018: *Física - Ciência e Tecnologia* (obra 1), *Física* (obra 2), *Física para o Ensino Médio* (obra 3) e *Conexões com a Física* (obra 4). Nestas obras, destaca-se que os autores são, em sua maioria, formados em Física, sugerindo sua possível aproximação com as discussões que têm sido realizadas em nível nacional sobre essa disciplina escolar e seu ensino.

Mais especificamente, foi escolhido o livro 3 de cada coleção, visto que o tema a ser focalizado são os OEDs para o ensino de Física Moderna e Contemporânea. No presente trabalho, buscou-se localizar entre os Objetos Educacionais Digitais sugeridos pelos livros didáticos os simuladores (como OEDs ativos) e os vídeos explicativos (como OEDs passivos).

Os resultados foram sistematizados na Tabela 1, que mostra os OEDs localizados nas quatro obras selecionadas, bem como sua categorização, que foi utilizada para avaliar especialmente o grau de participação esperada dos alunos ao propor tais recursos. Tratando-se de objetos digitais, considera-se, com base no trabalho de Heidemann (2016), que uma das possibilidades de uso desses objetos seja estimular a participação dos alunos nas atividades propostas, aproximando-os dos conhecimentos físicos e estimulando uma atitude mais positiva em relação à aprendizagem desses conhecimentos.

A partir da sistematização dos resultados apresentados (Tabela 1) e da análise dos OEDs sugeridos em cada coleção, alguns elementos podem ser sublinhados. Do ponto de vista quantitativo, considerado o conjunto das obras, pode-se constatar que predominam nas sugestões dos autores aos professores os OEDs **passivos** que, como apresentado anteriormente, não exigem uma participação ativa dos alunos.

Outra constatação diz respeito ao fato de que todas as obras apresentam sugestões no **manual do professor**, mas apenas duas apresentam as sugestões no livro do aluno, uma delas com apenas um OED, destacando-se assim a diferença quantitativa entre estas obras. Assim, pode-se entender que a expectativa de uso desses recursos parece estar muito mais associada às decisões e ações didáticas do professor do que a uma opção de atividade de aprendizagem por parte dos alunos.

Ainda do ponto de vista quantitativo, analisando-se as obras com maior número de Objetos Educacionais Digitais, destaca-se a **obra 1**, pela predominância de sugestões diretamente aos alunos e dentro da categoria **Ativo**. Para os objetivos da pesquisa, trata-se de um achado relevante, porque permite associar essa opção dos autores por uma concepção mais ativa de aprendizagem. Ainda, é indiciária de uma expectativa de que os livros podem ser usados pelos alunos de forma autônoma.

TABELA 1 – Obras didáticas do PNLD e OEDs localizados nos temas de Física Moderna

Livro	OED - Manual dos alunos	Categoria	OED - Manual do professor	Categoria
<b>Obra 1</b>	I - Dilatação do tempo - simulador	ativo	I - Documentário Einstein – vídeo	Passivo
	II - Radiações eletromagnéticas - simulador	ativo	II - Efeito fotoelétrico – vídeo	Passivo
	III - Modelos atômicos - simulador	ativo		
	IV- Efeito fotoelétrico - simulador	ativo		
	V - Espalhamento de Rutherford – simulador	ativo		
	VI - Fissão nuclear – simulador	ativo		
<b>Obra 2</b>			I - Imaginando o futuro - vídeo	Passivo
			II - Simultaneidade de acontecimentos – vídeo	Passivo
			III - Einstein e o Universo relativístico - vídeo	Passivo
			IV - A saga do Prêmio Nobel 1, 2 e 3 – vídeos	Passivo
			V - Efeito fotoelétrico – simulador	Ativo
			VI - Difração - <i>blog</i> da PUC-SP	Passivo
			VII - Mecânica quântica - vídeo	Passivo
			VIII - Transmutação – vídeo	Passivo
			IX - Bóson de Higgs - vídeo	Passivo
<b>Obra 3</b>	I- Efeito fotoelétrico- simulador	ativo	I - A saga do Prêmio Nobel – vídeo	Passivo
			II - Modelos atômicos – simulador	Ativo
<b>Obra 4</b>			I- Dilatação do tempo – simulador	Ativo
			II- Efeito fotoelétrico – simulador	Ativo
			III- funcionamento do LHC – vídeo	Passivo

FONTE: Pesquisa dos autores (2018).

A **obra 2**, a mais escolhida pelos professores entre as doze obras de Física aprovadas pelo PNLD 2018, que teve mais de 1,580 milhão de livros distribuídos, segundo os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação (FNDE), apresenta sugestões apenas no manual do professor e com predominância de OEDs que pertencem à categoria **Passivo**. O fato de todos os Objetos Educacionais Digitais estarem no manual do professor também é um resultado interessante a destacar, pois pode ser entendido como elemento indiciário de uma concepção pedagógica diretiva (Becker, 2001), segundo a qual todo o conhecimento emana do professor e, portanto, cabe a ele decidir o que interessa ou deve ser apresentado aos alunos e o que não é relevante no ensino.

As obras com menor número de objetos educacionais digitais (**obras 3 e 4**) apresentam, em sua maioria, OEDs ativos, assim como a obra 1. Contudo, nas duas

obras predomina a presença de OEDs no manual do professor, encontrando-se apenas um recurso no livro do aluno, sugerido pelos autores da **obra 3**.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Apesar dos limites de análise decorrentes de ser um estudo de natureza exploratória, entende-se que há resultados interessantes e relevantes quanto ao fato de que se observou uma relação entre **a concepção pedagógica dos autores da obra e a valorização de OEDs ativos**, como no caso da obra 1. Essa questão aparece nas teorias sobre as funções dos livros didáticos, especialmente em Choppin (2004). Para esse autor, a função documental do livro didático ainda é pouco estudada na literatura e merece atenção, em particular porque ela só se verifica em sistemas educativos que valorizam a autonomia dos alunos.

Independentemente das ações didáticas dirigidas pelos professores, quando os alunos têm o livro em mãos e há espaço para sua ação, nas aulas ou fora delas, há conhecimentos disponíveis no livro didático que eles podem acessar e aprender de forma autônoma. Assim, a presença de sugestões de uso de OEDs no livro do aluno potencializaria esse acesso autônomo aos conhecimentos de Física, permitindo atividades individuais de aprendizagem.

Quanto à obra 2, na qual o autor valoriza os OEDs passivos em um tema como a Física Moderna e Contemporânea, e diante de outras opções existentes, pode-se apontar, de forma indiciária, uma compreensão do livro didático com funções mais tradicionais, como a função programática apontada por Choppin (2004), porque define os conteúdos a serem ensinados, e também a função instrumental, que apresenta de forma organizada e estruturada os procedimentos de ensino, os exercícios, os exemplos, revelando a proposta metodológica do(s) autor(es).

Ao finalizar, entende-se que o estudo permitiu compreender que, de forma geral, o fato de os objetos estarem presentes apenas no manual do professor e não no livro do aluno pode indicar uma expectativa de controle das atividades pelo professor, confirmando uma tendência à pedagogia diretiva em determinadas coleções didáticas. Talvez essa questão contribua para explicar a grande aceitação da obra 2 – a mais escolhida pelos professores –, que não propõe nenhum OED no livro dos alunos. Trata-se de uma questão relevante e que remete ao debate sobre a formação docente e as condições de trabalho nas escolas, ambos fatores importantes para que o ensino de Física seja aperfeiçoado e se torne mais desafiador e significativo, como pretendem as teorias e as orientações curriculares nacionais.

## REFERÊNCIAS

---

- Becker, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: ArtMed.
- Bonjorno, J. R.; Casemiro, R.; Ramos, C. M., & Prado, E. (2016). *Física*. São Paulo: FTD.
- Brasil. (2017). *Guia de livros didáticos PNLD 2018: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado em 23 jun. 2018 de <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>
- Brasil. (2018). *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: dados estatísticos*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado em 01 maio 2020 de <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>
- Choppin, A. (set./dez. 2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Brasil, 30(3), 549-566.
- Custódio Pinto, A., & Zanetic, J. (1999). É possível levar a física quântica para o ensino médio? *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, 16(1), 7-34.
- Forquin, J.-C. (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, Brasil. Pannonica, 1(5), 28-49.
- Fuke, L., & Kazuhito, Y. (2016). *Física para o ensino médio*. São Paulo: Saraiva Educação.
- Garcia, T. M. F. B. (2017). Relações de professores e alunos com os livros didáticos de Física. In Garcia, N. M. D. (Org.). *O livro didático de física e de ciências em foco: dez anos de pesquisa*. (1ª ed.). São Paulo: Editora da Livraria da Física. (Vol. 1, pp. 117-128).
- Heidemann, D. S. (2016). *Entre o impresso e o digital: o papel de materiais digitais mediados pelos livros didáticos de física*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.
- Pereira, B. T., & Freitas, M. C. (2010). *Uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola*. Recuperado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf>
- Sant'anna, B.; Martini, G.; Reis, H. C., & Spinelli, W. (2016). *Conexões com a física*. São Paulo: Moderna.
- Silva, K. G. M. da. (2018). *Relatório parcial de iniciação científica*. PIBIC Ações Afirmativas. PRPPG/UFPR.
- Souza, J. L. L. (2018). *Relatório final de iniciação científica*. PIBIC Ações Afirmativas. PRPPG/UFPR.
- Torres, C. M. A.; Ferraro, N. G.; Soares, P. A. T., & Penteado, P. C. M. (2016). *Física - Ciência e Tecnologia*. São Paulo: Moderna.





## 9

## REPRESENTAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE MÚSICA NOS CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE DO PNLD (2015 A 2017)

---

*REPRESENTACIONES DE LA ENSEÑANZA Y LA APRENDIZAJE DE  
MÚSICA EN LOS CONTENIDOS DEL LIBRO DIDÁCTICO DE ARTES DEL  
PROGRAMA NACIONAL DEL LIBRO DIDÁCTICO DE BRASIL (2015-2017)*

---

REPRESENTATIONS OF MUSIC TEACHING AND LEARNING IN THE  
CONTENTS OF THE ART TEXTBOOK (PNLD 2015-2017)

---

*Karla Beatriz Soares de Souza  
Lília Neves Gonçalves*

### RESUMO

---

Este trabalho se propõe a refletir sobre os desafios que marcam a educação musical escolar contemporânea, sobretudo a importância do livro didático de arte no processo de ensino aprendizagem musical na escola. O objetivo desta pesquisa foi compreender as representações de ensino de música a partir dos conteúdos musicais desses livros no PNLD/Arte (2015 a 2017). Foram analisadas sete coleções didáticas para as aulas de arte, sendo duas do ensino médio, três do ensino fundamental I – 4º e 5º anos – e duas do ensino fundamental II – do 6º ao 9º ano, um total de 13 livros analisados e seus respectivos “Manuais do Professor”. Os referenciais teóricos adotados foram os estudos que compreendem a educação musical como prática social de Jusamara Souza e de representação a partir da perspectiva Roger Chartier. Foi possível identificar que as representações de ensino aprendizagem musical escolar relacionam-se com a concepção de uma identidade, de um domínio, do estabelecimento de uma coletividade através da materialidade do livro didático de arte. As reflexões apresentadas poderão fomentar políticas públicas para ensino aprendizagem de música na escola, a produção de materiais didáticos específicos, além de contribuir para a formação de professores de música.

*Palavras-chave:* Educação musical, educação básica, livro didático, PNLD.

## EXTENDED ABSTRACT

---

The challenges of contemporary music education reflect the different outlines about music teaching and learning in basic education. In the Brazilian education system, textbooks occupy a prominent place regarding the production, diffusion and appropriation of knowledge in the school context.

The history of the Brazilian textbook and of music education unveil the precarious conditions of teachers and the lack of other teaching resources essential to the music teacher. This context made textbooks the main supporting resource in classroom.

Thus, this article discusses art textbooks by presenting important aspects that directly or indirectly highlight or reveal the conjectural condition of contemporary music education in regular schools. This research aims to understand the representations of music teaching in the music content of art textbooks of Brazil's National Textbook Program (PNLD, Programa Nacional do Livro Didático) (2015-2017), which included Art in its curriculum in 2015. Within a public policy from the Ministry of Education (MEC), PNLD was created in 1937 in order to produce, evaluate and freely distribute textbooks for students of the Brazilian public education system. This research focused on art textbooks of the 2015, 2016 and 2017 PNLD for elementary education and high school.

We reviewed the literature on Music Education, specially the literature on education legislation, public policies and music textbooks for elementary education. In this context, we analyzed the content found in the textbooks by investigating how music teaching and learning processes are presented.

The following official documents supported the analysis carried out: Law no. 9.939/96 (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Guidelines and Bases for National Education*) (Brasil, 1996), which is a federal, administrative document that establishes the initial rules for Brazilian Education; the National Curricular Parameters for elementary education and high school (*Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEF and PCNEM, respectively*) (Brasil, 1996; 2000), which guide the pedagogical work in the Brazilian elementary education; and, the 2015, 2016 and 2017 PNLD Textbook Guides. These guides were produced after the evaluation of PNLD to help teachers choose the textbook that supports their pedagogical work for three years.

We based our analysis on the theoretical framework of music education as a social practice (Souza, 2004), since music teaching and the learning process are directly related to cultural dimensions experienced inside and outside school (Souza, 1997). We also perceived the concept of the textbook as a printed object leading to a specific reading. On this aspect, Souza (1997) highlights the influence of the author, the editor and the government (in the case of PNLD textbooks) on the production and

diffusion of discourses that construct the representations of music teaching and the natural representations of the social world themselves, spanning the understanding of relationships between artifacts, practices and social world; in this study: textbook, music and society (Chartier, 1990, 1999, 2002, 2011).

According to Chartier (1999), the representations manifested in everyday practices are expressed by discourses that assure and preserve power relations. The different ways subjects perceive these discourses lead them to see and feel the real world. Chartier (1999) analyzes the productions and appropriations of representations in the form of discourses not from the perspective of explicit context, but from the relation between "material forms and usual practices" (Chartier, 1999, pp. 12-15), since he considers the sources that characterize readers' interpretations insufficient.

According to Chartier (2002), the notion of appropriation is associated with multiple interpretations, understandings and conceptions linked to the reader, that is, to the creative freedom of this cultural agent. The meaning of appropriation permeates the construction of meanings based on how readers or communities of readers understand these discourses and the content of texts and/or books.

Textbooks, as an object of cultural history, aim to construct representations of the social world. These representations can be established based on iconographic or symbolic forms, which are revealed in discourses and texts that create notions of representation and practice. Representations are manifested in discourses and admit several configurations that compete with each other in power relations. Thus, the dominant configuration ends by establishing itself as reality, as truth, as absolutely natural.

Based on the analysis of textbooks approved by PNLD, we identified common tendencies concerning music teaching. This analysis analyzed three categories: curricular organization, contents, musical activities and repertoire (including audio CDs). We noticed a rhizomatic structure (valorization of the non-linear and non-vertical formative dimension of the artistic contents) of the organization of contents, as well as the use Triangular Approach (Barbosa, 1991) as theory that originates in the conceptions of teaching of the visual arts.

The musical contents covered in the collections analyzed are in accordance with the educational legislation. Among them, the "Parameters of sound", the study of the lyrics of Brazilian songs, traditional and unconventional forms of musical spelling, as well as means of music production linked to technology and various forms of approach on the singing, reinforce them as content in the context of the music lesson at school.

As for the activities, we established three musical practices that directed the systematization of the various musical contents approached from the three guiding axes for teaching art: production (interpretation and musical creation), contextualization

(understanding of music as a historical and cultural product) and appreciation (priority for listening, involvement and understanding of the musical language).

The repertoire and the musical examples related to audio CDs are marked by the valorization of cultural diversity in accordance with Laws 10.639/03 (Brasil, 2003) and 11.645/08 (Brasil, 2008a), which requires the teaching of African and Afro-Brazilian culture and history and indigenous culture in basic school.

The overall result of our analysis is an important source to constitute a comprehensive scheme concerning the representations of music teaching and learning. We identified how the representation of music education or music teaching and learning in schools is related to the concept of identity, domain, or establishment of collectivity through Art textbooks. The reflections we present may encourage public policies concerning music teaching and learning in regular schools, the production of specific textbooks, and music teaching training.

## INTRODUÇÃO

---

A arte, mais especificamente a música, ocupou ocasionalmente lugar de destaque no currículo escolar brasileiro. Tal afirmação considera as inconstantes ações político-educacionais no intuito de garantir o seu ensino aprendizagem, a sua ausência em diversas épocas e contextos escolares, a escassez de professores especializados nas diferentes modalidades artísticas para atuar na escola básica, a inexistência de recursos e espaços físicos adequados, entre outros fatores.

Desde a lei 11.769/08, que tornou o ensino de música como conteúdo curricular obrigatório nas escolas brasileiras de educação básica (Brasil, 2008b), a educação musical passou a ocupar espaço importante em debates, pesquisas e discussões. Em seu artigo 3º ficou estabelecido que os sistemas educacionais (municipal, estadual e federal) teriam o prazo de até três anos para que fizessem as adaptações necessárias em seus currículos de modo a cumprir essa exigência legal.

No entanto, pode-se afirmar que não houve muitos avanços em sua implementação nas escolas, e essa lei foi substituída pela lei 13.278/16 que alterou o texto da lei anterior tornando também obrigatórias as demais modalidades artísticas no componente curricular arte: as artes visuais, a dança, a música e o teatro (Brasil, 2016). Há iniciativas muito lentas no sentido da implementação da presença do ensino de música nas escolas brasileiras e há carência de oportunidades para que os alunos tenham professores de músicas orientando experiências musicais em suas trajetórias formativas escolares.

Os desafios que marcam a educação musical contemporânea refletem em algum grau os diferentes delineamentos sobre pensar o ensino aprendizagem em

música na escola de educação básica. E é nesse contexto, inseridos nos sistemas de ensino do país, que os livros didáticos arte, e os conteúdos de música neles contidos, ocupam lugar de destaque na produção, na circulação e apropriação de conhecimentos desse componente curricular no âmbito da educação básica no Brasil.

Considera-se, nesta pesquisa, como livro didático aquele livro que foi produzido, editado, vendido e comprado, destinado ao uso na escola. Nesse sentido, torna-se um instrumento específico e bastante importante no ensino aprendizagem escolar, uma vez que estabelece "um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, normalizados, rotinizados, sob efeitos dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas" (Forquin, 1993, p. 167).

A história do livro didático e da educação musical brasileira revela que a precariedade das condições de exercício do magistério e a falta de recursos didáticos imprescindíveis ao professor de música torna esse o principal material responsável por subsidiar as necessidades pedagógicas em sala de aula tanto de professores quanto de alunos.

Assim, este texto demanda esforços no sentido de discutir o livro didático de arte trazendo aspectos importantes que evidenciam ou revelam, de forma direta ou indireta, a condição conjectural da educação musical escolar na contemporaneidade no país. O objetivo desta pesquisa foi o de compreender as representações de ensino de música a partir dos conteúdos musicais presentes nesses livros no PNLD/Arte (2015 a 2017). Foi de interesse também, compreender como esses materiais caracterizam contextos institucionais e pedagógico-musicais que concebem a música como conteúdo disciplinar e como estes podem subsidiar a qualidade da educação musical almejada para as escolas no Brasil.

Considerado como um marco na política brasileira em relação aos livros e outros materiais didáticos, o PNLD a partir 1985 passou a ter a finalidade de comprar e distribuir obras didáticas de forma sistêmica, regular e gratuita a todas as escolas públicas de educação básica. Entretanto, somente em 1996 foram iniciadas avaliações pedagógicas efetivas desses materiais. Desde esse momento, estabeleceu-se que obras didáticas adquiridas por meio de recursos públicos para distribuição em território nacional, obrigatoriamente, estariam sujeitas a processos de inscrições e avaliações definidas por editais próprios.

Embora o PNLD seja, há décadas, a principal política pública voltada para livros didáticos no Brasil, foi somente no ano de 2015 que livros de arte foram incluídos no rol dos materiais que eram avaliados e distribuídos. Nesse sentido, considerando a inserção do livro de arte nos recursos governamentais destinados à aquisição e distribuição de livros para as escolas públicas brasileiras, as representações contidas

nesses livros devem ser compreendidas não só a partir de sua dimensão histórica, mas também na perspectiva da sua dinâmica editorial, concebendo-o como um produto de atividade social, no qual e a partir do qual se conectam temas específicos de produção, de distribuição e de seus usos por parte dos sujeitos participantes de práticas sociais envolvendo o seu consumo.

A influência do governo na própria seleção dos livros mostra que esses materiais obedecem a um conjunto de exigências dos programas oficiais tanto de produção quanto de avaliação e, deste modo, configuram-se em documentos carregados de ideologias, oficiais ou não.

## **MATERIAL ANALISADO**

---

Em relação aos livros de arte destinados ao ensino fundamental e médio, foram analisadas as obras vinculadas, respectivamente, aos programas do PNLD de 2015, 2016 e 2017<sup>1</sup>. Essas obras compõem um quadro de sete coleções didáticas para o ensino de arte, sendo duas para o ensino médio, três para o ensino fundamental I - 4º e 5º anos - e duas para o ensino fundamental II - do 6º ao 9º ano, gerando um total de 13 livros analisados e seus respectivos Manuais do Professor. Essas coleções que contemplam livros didáticos de arte que contemplam conteúdos das 4 modalidades artísticas: artes visuais, dança, música e teatro.

Cumprе destacar que cada programa é destinado à distribuição de livros a etapas específicas: o programa de 2015 foi destinado à distribuição de livros para os alunos do ensino médio; o de 2016 para os alunos do ensino fundamental I, quarto e quinto anos respectivamente, e o programa 2017 distribuiu livros didáticos de arte para os alunos do ensino fundamental II.

O livro didático de arte com seus conteúdos de música, seus exemplos sonoros, imagens e textos estimulados por meio dele, é concebido como um instrumento de poder que contextualiza e constrói realidades. É exatamente por esta importância que se propõe a ideia de pensar o livro como construtor de realidades em que a relação entre os conteúdos e a materialidade que lhe serve de base estabelecem determinadas práticas.

Como um livro didático não se constitui apenas de linguagem verbal, a análise levou em consideração também as linguagens não verbais (visual, sonora), das quais

---

<sup>1</sup> Esses livros passam, ainda no Ministério da Educação (MEC), por uma pré-análise dos documentos apresentados em relação às obras inscritas. Depois as obras, também sob orientação do MEC, seguem para uma avaliação pedagógica coordenada por instituições públicas de educação superior e realizadas por professores da educação superior e da educação básica, de várias regiões do país. A partir daí as obras aprovadas são apresentadas no "Guia de Livros Didáticos", material que subsidia a escolha das obras didáticas por professores das escolas brasileiras.

esses materiais se valerem. No caso, deste trabalho, os conteúdos musicais, textos, tabelas, imagens, exemplos de trechos musicais e aos CDs de áudio que compunham as coleções tornaram-se também objeto da pesquisa.

## QUADRO TEÓRICO

---

Esta pesquisa teve como fundamento a legislação educacional referente ao ensino nas escolas brasileiras. Esses documentos que subsidiaram a análise foram a Lei 9.9394/96 (Brasil, 1996a) que estabelece as normatizações iniciais para a educação brasileira, documento federal, emitido por esferas administrativas; o conjunto de publicações intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEF, PCNEM (Brasil, 1996b; 2000) que norteavam o trabalho desenvolvido nas etapas de educação básica na época; e os "Guias de Livros Didáticos" do PNLD de 2015, 2016 e 2017, documento elaborado a partir da avaliação do PNLD, que têm como objetivo orientar os professores na escolha do livro didático que subsidiaria seu trabalho pedagógico durante um período de três anos seguintes ao da sua escolha. Essa literatura possibilitou enxergar os livros a partir da ótica do material em que o MEC se apoiava para estabelecer a avaliação dos livros didáticos.

Quando se trata de pesquisas realizadas sobre livros na área da educação musical, entre os diversos tipos de livros estudados, as primeiras pesquisas realizadas no Brasil tiveram como foco o livro de música para escola (Tourinho, 1995; Souza, 1997; Silva, 2002; Garbosa, 2003), os conteúdos de música presentes em livros para escola (Gonçalves e Costa, 1998; Oliveira, 2000; Barbosa, 2013), ou aqueles destinados ao ensino de instrumentos musicais (Reys & Garbosa, 2010; Reyes, 2011). Mais recentemente, houve o aumento do número de pesquisas realizadas sobre o LD didático de arte que foi aprovado no PNLD-Arte em 2015, e sem esgotá-los, podem ser citados aqueles estudos que abordam a arte como componente curricular (Schlichta, Romanelli e Teuber, 2018; Santos e Pereira, 2017), ou têm se detido em estudar aspectos pedagógico-musicais nas coleções aprovadas por esse Programa (Pereira, 2016; 2017; Ferreira, 2018; Gois, Guimarães & Romanelli, 2019).

Conforme Souza (1997, 2004), os livros didáticos de música são aqueles produzidos para a escola de educação básica e que "explicitamente ou implicitamente tem a intenção ou procuram introduzir os alunos de uma maneira sistemática nas teorias e práticas musicais". A autora ainda considera a educação musical como prática social (2004), uma vez que o processo de ensino aprendizagem de música tem relação estreita com as dimensões culturais experienciadas dentro e fora da escola.

Em concordância, Roger Chartier (1990, 1999, 2002, 2011) afirma que os livros didáticos, enquanto objetos da história cultural, têm por finalidade construir



representações do mundo social. Ao considerar o livro didático como um objeto impresso que conduz a uma determinada leitura, o autor destaca o papel que as atuações do autor, do editor e, conseqüentemente, do governo, têm na produção e na difusão de discursos que constroem as representações do ensino de música e as próprias representações do mundo social dadas como naturais, perpassando pelo entendimento das relações entre artefatos, práticas e mundo social, nesse ponto de vista, entre livro didático, música e sociedade.

As representações ideológicas e sistemas de valores de determinada cultura são construídas por grupos sociais específicos e por concepções próprias de cada tempo e de cada sociedade. Ou seja, enquanto o livro organiza a leitura, ele também é organizado pelo que é aceitável em cada tempo e sociedade.

## RESULTADOS: REPRESENTAÇÕES DE ENSINO DE MÚSICA

---

A partir da investigação dos materiais aprovados pelo PNLD foi possível perceber tendências comuns quanto ao ensino de música. Os resultados da análise constituíram-se em uma importante fonte para compor o esquema compreensivo a respeito das representações de ensino aprendizagem de **música** nos livros de arte, que contêm conteúdos das quatro modalidades artísticas: artes visuais, dança, música e teatro.

Sobre essa ótica, busca-se apresentar um mapeamento das coleções aprovadas no PNLD de 2015 a 2017, em função de três categorias centrais de análise: a organização curricular, os conteúdos musicais e as atividades (incluindo o repertório e seus CDs de áudio). Tal processo orientou-se nos aspectos filosóficos-educacionais, didático-metodológicos e nas concepções pedagógicas para o ensino de música que permeiam a constituição dos livros. Para a apresentação de cada uma dessas categorias temáticas procedeu-se um esforço de se afastar de quaisquer naturezas avaliativas ou classificatórias, cabendo ressaltar que tais categorias podem receber outras distintas designações.

Uma das categorias de análise refere-se à organização curricular das coleções aprovadas. Sobre esse aspecto faz-se três considerações pertinentes: uma em relação à estrutura rizomática, outra em relação a principal referência pedagógica na organização dos conteúdos e, por último, indicações às pedagogias musicais expostas pelos respectivos autores das coleções.

No que se refere à estrutura rizomática, há a inclinação, na maioria das obras analisadas, para a valorização da dimensão formativa não linear e não vertical dos conteúdos artísticos, assentando-se em um paradigma no qual os objetivos educacionais estabelecidos tornam-se pontos de partida para a projeção de

conhecimentos artísticos que podem se originar de/em qualquer ponto do livro. Nesse sentido, não há preocupação na organização dos conteúdos no que se refere a uma classificação determinada como ordem de dificuldade ou de importância no quadro das competências artísticas.

A referência pedagógica à "Abordagem Triangular" (Barbosa, 1991), que tem origens nas concepções de ensino das artes visuais, é frequente em todas as obras analisadas. Tal referência está intimamente ligada às políticas públicas, visto que as orientações do ensino da arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais também são exclusivamente centradas nessa mesma referência, bem como os Editais do PNLD, que estabelecem a adequação dos pressupostos metodológicos da submissão das obras didáticas a essa abordagem, como um dos critérios avaliativos.

A despeito das orientações pedagógicas específicas para o ensino da música contidas nos Manuais do Professor, observam-se diretrizes bastante sucintas relacionadas com a cognição e aprendizagem musicais. Há muito que estudiosos vêm se debruçando em pesquisas e discussões que priorizam o "como se aprende música", desviando-se do "como se ensina música". Com base na análise das obras didáticas, algumas diretrizes são explicitamente referenciadas, tais como as pedagogias musicais de Émile Jacques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltan Kodaly, Murray Schafer, além de educadores musicais como Marisa Fonterrada, John Paynter e Howard Gardner. Percebe-se, portanto, a existência de diferentes perspectivas sobre processos de aprendizagem, bem como possíveis ferramentas e saberes musicais que poderão ser importantes na construção da identidade do professor de música.

De forma geral, os conteúdos musicais abordados nas coleções analisadas estão de acordo com a legislação educacional. Dentre eles merecem destaque os "Parâmetros do som" que favorecem o desenvolvimento de algumas habilidades musicais específicas, o estudo da letra de canções brasileiras, formas tradicionais e não convencionais de grafia musical, bem como meios de produção musical ligados à tecnologia e diversas formas de abordagem sobre o canto, reforçando-o como principal conteúdo no contexto da aula de música na escola.

Quanto às atividades, foram estabelecidas três instâncias que favorecem a sistematização dos diversos conteúdos musicais abordados a partir dos três eixos norteadores para o ensino arte: produção, contextualização e de apreciação. As atividades de produção musical consideram a interpretação, improvisação e composição musicais. Nas obras analisadas as atividades de produção baseiam-se na prática musical, a partir de atividades lúdicas e de integração coletiva. A interpretação instrumental e/ou vocal é, na maioria das vezes, sugerida a partir da utilização de instrumentos musicais coletivos e não convencionais que devem ser construídos pelos alunos. Na composição prioriza-se a aprendizagem criativa dos alunos,

oportunizando a manifestação de ideias e pensamentos dos próprios alunos, guiados pela interpretação, a apreciação e o conhecimento das produções musicais. As atividades de contextualização musical compreendem a música como produto cultural e histórico, valendo-se dos conhecimentos sobre música e sons do mundo. Tanto nas coleções destinadas ao ensino fundamental, quanto nas coleções distribuídas para o ensino médio, é possível destacar uma quantidade considerável de textos, atividades e questionários voltados exclusivamente à história da música erudita europeia. As atividades de apreciação musical priorizam a escuta, o envolvimento e a compreensão da linguagem musical. Nos livros analisados é possível encontrar duas propostas metodológicas distintas: uma correspondente aos exemplos sonoros trabalhados nos textos e outra com a sugestão de audição de obras musicais diversas.

Já o repertório, e os exemplos musicais vinculados aos CDs de áudio, são marcados pela valorização da diversidade cultural em consonância às Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008a) que preveem a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira e da cultura indígena na escola básica. Verifica-se, ainda, que praticamente todas as coleções procuram redimensionar a ideia de valoração e julgamentos do que possa vir a ser música boa ou ruim. As obras didáticas organizadas sob essa nova diretriz apresentam diversidade de repertório de músicas folclóricas, músicas populares e músicas eruditas, multiplicando-se as possibilidades que norteiam as atividades de apreciação musical.

Segundo Chartier (1990), um livro é considerado um objeto material que contém discursos dirigidos a um público. Tais discursos certificam e resguardam relações de poder. Incluídos nas práticas que formam o cotidiano, esses discursos, percebidos de maneiras distintas pelos sujeitos, os levam a assimilar e reconhecer o mundo real. Essa incorporação da estrutura social fundamenta as maneiras que estes pensam e agem. Os livros didáticos são, dessa forma, expressões de representações sociais que, segundo o autor: “[...] não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”. (Chartier, 1990, p. 17).

Na perspectiva desse autor, o LD é compreendido como um artefato que pode retratar e atribuir um modelo de educação a uma determinada sociedade, em um dado momento histórico. Assim sendo, este tipo de material corrobora os valores sociais de determinados grupos e os concebe didaticamente para que estes sejam ensinados para as novas gerações. Isso nos leva a pensar sobre a dinâmica das representações e leituras existentes nas práticas discursivas nos LDs.

São esses materiais que nos permitem observar, também, referências sobre representações de ensino aprendizagem de música, do ideal de ensino de música concebido para a educação básica brasileira. O conceito de representação de Chartier dá uma ideia de como se usa o livro, o que pensam avaliadores dos livros, os autores, os editores, os gestores públicos à respeito da escolarização e dos processos de ensino aprendizagem em música. E, uma vez que se direciona a olhar para os diferentes discursos presentes nesses materiais, pode-se compreender diferentes maneiras pelas quais a música se materializa na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A partir das considerações apresentadas ao longo deste texto foi possível verificar que, apesar dos avanços assegurados pelas leis que incluem a arte como componente curricular obrigatório e a inclusão da mesma no PNL D, é preciso assumir esforços para que música se apresente efetivamente nos currículos escolares e seja acessível a todos os alunos de maneira consistente e significativa.

Um dos fatores analisados incide sobre a formação do professor que atua no componente curricular arte. É preciso cautela na apropriação do livro didático de arte de modo que o professor de música assuma uma postura pedagógica consistente e tenha decisões didáticas que garantam a inserção da música em sala de aula sem retomar o caráter da polivalência instruída na LDB 5.692/71 (Brasil, 1971).

A análise desses materiais didáticos chama a atenção às especificidades das modalidades artísticas, assunto que tem interposto as discussões sobre o ensino de arte na escola desde a década de 1970 e que ainda precisa de orientações mais explícitas sob a perspectiva interdisciplinar. A utilização do livro didático por profissionais especializados na área da música, bem como nas outras modalidades artísticas, é fator determinante na apropriação dos conteúdos dos livros.

Pela análise dos materiais, torna-se evidente a necessidade de formação para os professores de arte, desenvolvendo bases teórico-práticas para abordagens interdisciplinares compatíveis com as propostas que integram os livros didáticos da área. O educador musical que atua na escola e que utiliza o livro didático como recurso em suas aulas precisa se apoiar em fundamentações que lhes sejam úteis no desenvolvimento musical de seus alunos, tais como jogos, recursos visuais, dramatizações, histórias, entre outros.

É de grande valia discorrer também sobre os interesses políticos de determinadas formas de se pensar ensino aprendizagem de música. Ainda que a educação musical, enquanto área, apresente pressupostos teóricos consistentes para o ensino específico de música, é observado nas coleções o embasamento pedagógico

dos educadores norte-americanos da chamada "abordagem", "proposta" triangular de ensino de arte. E, em algumas coleções, nota-se a exclusividade dessa forma de estruturar, contextualizar o ensino aprendizagem da arte, incluindo, o ensino de música. Nessa perspectiva, Violeta Gainza (1995), educadora musical argentina, afirma que "educar pela música implica em focalizar de maneira simultânea uma multiplicidade de processos que revertem a uma multiplicidade de modelos formativos e não a um modelo único" (p. 15). Por isso, nos livros analisados, seria importante que as concepções específicas sobre ensino aprendizagem de música estivessem expostas de maneira clara no Manual do Professor de todas as coleções.

Pode-se afirmar que a análise dos livros didáticos elucidada, em parte, como o ensino de música vem sendo representado no ambiente escolar. O livro didático de arte tem a funcionalidade de um guia que fornece uma variedade das abordagens de aprendizagem, estratégias de ensino e possibilidades de recursos para a educação musical. Assim, os livros, enquanto um objeto cultural, ressaltam uma estrutura curricular que atua como forças coercitivas de discursos que "em uma sociedade visam enquadrar o tempo e os lugares, a disciplinar os corpos e as práticas, a modelar, pela ordenação regrada dos espaços, as condutas e os pensamentos" (Chartier, 2002, p. 53). Nesse sentido, nos livros analisados é possível enxergá-los como depositários de ideias, de concepções de ensino de música e, mais especificamente, do ensino de arte na escola.

A formação de profissionais licenciados em música para atuar na escola ainda parece ser um grande desafio. Certamente as universidades, em seus cursos de licenciaturas, possuem um papel relevante na efetivação da educação musical escolar, repensando, reestruturando e preparando seus egressos para aprofundar-se no ensino aprendizagem de música no universo escolar.

Torna-se necessário considerar que as ações pedagógicas guiadas pelo livro didático conduzem a um conhecimento mais amplo que abrange a música no mundo. A análise desta pesquisa conduz, decisivamente, à necessidade de mais reflexões que concebam os livros didáticos como objetos geradores de significados e definições do que deve e de que forma deve ser ensinada a música nas escolas brasileiras.

## REFERÊNCIAS

---

Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.

Brasil (1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC.

Brasil (1996a). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.

Brasil (1996b). *Parâmetros curriculares nacionais - Arte*. Brasília: MEC: SEF.

Brasil (1971). *Lei 5692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: MEC.

Brasil (2000). *Parâmetros curriculares nacionais - Arte*. Brasília: MEC: SEM.

Brasil (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: Presidência da República.

Brasil (2008a). *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei n. 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Brasília: Presidência da República.

Brasil (2008b). *Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República.

Brasil (2016). *Lei 13.278, de 2 de maio de 2016*. Altera a Lei n. 9394/96, para tratar da obrigatoriedade do ensino das quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) no componente curricular arte. Brasília: Presidência da República.

Chartier, R. (1990). *História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.

Chartier, R. (1999). *As revoluções da leitura no ocidente: leitura, história e história da leitura*, 2. São Paulo: Mercado de Letras.

Chartier, R. (2002). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Barcelona, Es: Gedisa.

Chartier, R. (2011). Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, Dourados, MS, 13(23), 17-29.

Ferreira, E. C. (2018). *Da educação musical escolar: um estudo da seleção curricular a partir da análise de livros brasileiros aprovados no PNLD 2017*. (Dissertação de Mestrado em Música). Curso de Pós-Graduação, Universidade de Brasília, Brasília.

Forquin, J.-C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gainza, V. H. de (1995). *Algunas reflexiones sobre los procesos de formación musical*. Reunión Regional de Expertos em Formación Musical. Caracas. Venezuela.

Garbosa, L. W. F. (2003). *Es tönen die Lieder...* Um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancioneiros selecionados. 2003. 402 f. (Tese de Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música, Salvador, Bahia.

Gois, M. P. A. M.; Guimarães, F., & Romanelli, G. G. B. (2019). O manual escolar nas práticas de ensino da música: Reflexões para uma didática criativa. In *Proceedings da International Conference on Teaching and Learning with Creativity from 3 to 12 Years Old*, 1., Viana do Castelo. Viana do Castelo: CRIA.

Gonçalves, L. N., & Souza, M. C. L. C. *A música nos livros didáticos*. (Manuscrito não publicado). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1998. Projeto de pesquisa.

Oliveira, F. A. (2000). *A função da canção em livros didáticos: uma análise de conteúdo*. (Monografia para o Curso de Música). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

Pereira, M. V. M. (2016). Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. *Revista da ABEM*, Londrina, 24(37), 17-34.

Pereira, M. V. M. (2017). Música, currículo e educação do campo: uma análise de livros didáticos de arte aprovados no PNLD Campo. *InterMeio, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, 23(45), 167-205, jan./jun.

Reys, M. C. D. (2011). *Métodos na iniciação de crianças ao violoncelo: leituras e usos*. Um estudo na região sul do Brasil. (Dissertação de Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Reys, M. C. D., & Garbosa, L. W. F. (2010). Reflexões sobre o termo "método": um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741). *Revista da ABEM*, 24, 107-116, set.

Santos, D. S. dos, & Pereira, M. V. M. (2017). "Por toda parte": um estudo do currículo apresentado aos professores de Arte do Ensino Médio. In *Anais do Colóquio Educação Musical das Vertentes*, 1., São João del Rei. São João del Rei: UFSJ. Recuperado de [https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/semanaeducmusi/Marcus\\_Medeiros.pdf](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/semanaeducmusi/Marcus_Medeiros.pdf)

Schlichta, C. A. B. D., Romanelli, G. G. B., & Teuber, M. (2018). Livros didáticos para o ensino da arte: não peça a eles o que eles não podem te dar. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, 5(2), 312-325, maio/ago.

Silva, N. F. da (2002). *A representação da música brasileira nos livros didáticos de música*. (Dissertação de Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Souza, J. (1997). *Livros de música para a escola: uma bibliografia comentada*. Porto Alegre: PPG Música-UFRGS.

Souza, J. (2004). Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 10, 7-11, mar.

Tourinho, I. (1995). Projeto de pesquisa: Livros didáticos para o ensino de música: estrutura, concepções e propostas. *Boletim do NEA (Núcleo de Estudos Avançados em Música)*, 3(1), 39-49. 1995.

## 10

**A AVALIAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA DO PNLD:  
ORIENTAÇÕES PRESENTES NO MANUAL DO PROFESSOR**

*LA EVALUACIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO DE FÍSICA DEL PNLD:  
ORIENTACIONES PRESENTES EN LOS LIBROS PARA PROFESORES*

THE ASSESSMENT IN THE PNLD PHYSICS TEXTBOOKS:  
GUIDELINES IN THE TEACHERS MANUALS

*Lucas Macedo Cunha  
Tânia Maria F. Braga Garcia*

**RESUMO**

Relata investigação cujo objetivo é analisar as orientações para os professores quanto aos procedimentos avaliativos propostos em livros didáticos de Física aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Insere-se no campo de interseção entre a Didática Geral e a Didática da Física e considera a avaliação como um dos elementos escolares que contribui para acentuar os mecanismos de exclusão que configuram a sociedade brasileira. Toma como referências concepções de avaliação que privilegiam o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, em particular a avaliação formativa, em contraposição à lógica da classificação e hierarquização dos alunos pelo rendimento escolar. A pesquisa é de natureza exploratória e documental. O material empírico analisado nesta fase é composto por uma coleção didática de Física para o Ensino Médio, aprovada pelo PNLD em 2015 e 2018. O critério de escolha da obra foi o fato de ser a mais escolhida pelos professores, entre as opções apresentadas no Guia do PNLD, de acordo com a informação dada pelo PNLD no site do FNDE. As categorias de análise foram construídas com base no conceito de avaliação formativa e os resultados estão organizados em torno dos seguintes elementos: a) procedimentos sugeridos aos professores; b) instrumentos de avaliação apresentados; c) finalidades da avaliação; d) concepção de avaliação. As análises evidenciam que a elaboração das orientações aos professores está marcada especialmente pelas exigências das normatizações oficiais para o ensino médio e por indicações derivadas de elaborações do campo da Didática Geral.

*Palavras-chave:* Livros didáticos de Física. PNLD. Orientações ao professor sobre avaliação.



## EXTENDED ABSTRACT

---

This research is part of a set of studies that focus on Physics textbooks in their different relations with production and circulation policies, with the processes of curricularization and disciplinarization, of evaluation in the framework of the Brazilian National Textbook Program (PNLD) and with their use by teachers and students in school life. These studies, coordinated by the Research Center in Didactic Publications/UFPR, investigate the elements that comprise the complex network of relationships that give rise to textbooks, understood as complex objects of school culture (Juliá, 2001; Forquin, 1992). Thus, in addition to the analysis of the content of the books, the research seeks to understand them in the set of relationships that contribute to explaining why textbooks are as they are, and what they represent in school processes and in school experience in a given society and a given historical time.

It is important to take as initial reference the fact that textbooks are resources that have been made available for free to public school students at all levels of education and in all school subjects in Brazil. This refers to the National Textbook Program (PLND) which, since 2009, has been acquiring public resources and distributing the Physics textbooks to High School students, an action coordinated by the federal government. The acquisition of the books is part of a process that includes public calls for commercial publishers to submit their titles to the evaluation of experts every three years. When approved, after the evaluation process whose criteria are published in the notices, the textbooks are included in a list of books which teachers and schools can choose from. The list of approved textbooks and the evaluation carried out are published in the Textbook Guide, currently available through digital means. One of the requirements of the PNLD is that the authors present guidelines to teachers about the work, its foundations, its pedagogical proposal, as well as its methodological suggestions and complementary readings. Sometimes this material is identified as a manual for the teacher. Among the elements that must be addressed in the guidelines is the evaluation theme, which is the focus of the research.

Thus, this work reports a research whose objective is to analyze the guidelines for teachers regarding the evaluation procedures proposed in the Physics textbooks approved by the National Textbook Program (PNLD). It is in the field of the intersection between General Didactics and Didactics of Physics, and it considers the evaluation as one of the school elements that contributes to accentuate the mechanisms of exclusion that are part of the Brazilian society. It takes as reference the evaluation conceptions that favor the accompaniment of both the teaching and learning processes, in particular the formative evaluation, as opposed to the logic of the classification and hierarchization of the students by school performance; the research is exploratory and documentary.

The empirical material analyzed in this phase is composed by a didactic collection of Physics for High School, approved by the PNLD in 2015 and 2018. The criterion of choice of the textbook was the fact that it was traditionally the most accepted by High School Physics teachers among the books present in the PNLD guide, according to PNLD information in the FNDE website.

The analysis categories were built based on the concept of formative evaluation that predominates in the Brazilian curricular documents and the results were organized around each one of the following categories: a) Suggested procedures for teachers; b) Evaluation tools suggested by the authors; c) Purposes of the evaluation referred by the authors; d) Conception of evaluation expressed in the guidelines presented by the authors. The analyzes show that the preparation of the guidelines for teachers is especially marked by the requirements of the official regulations for High School and by indications derived from elaborations in the field of General Didactics. The criteria to organize the evaluation processes are of general nature and could be used in the guides of other subjects without many difficulties and with few modifications, thus observing an overly narrow approach to the specificities of the learning of Physics, which is referred to in the competences established in NCPs and in the basis of ENEM. Despite proposing a continuous evaluation, which is more appropriate considering current educational models, the guidelines of the manual analyzed suggest makeup exams for students with lower performance in situations where the teaching and learning process did not occur in an expected way. Although it is important to draw attention to the need of approaching students in different ways, the idea of recovering knowledge, or even competences, does not make sense in the current educational conception of the curricular orientation documents.

## INTRODUÇÃO

---

A pesquisa faz parte de um conjunto de estudos que focalizam os livros didáticos de Física nas suas diferentes relações com as políticas de produção e circulação, com os processos de curricularização e disciplinarização, de avaliação no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD e com o uso por professores e alunos na vida das escolas. Essas investigações, coordenadas pelo Núcleo de Pesquisas e Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná (NPPD/UFPR), investigam os elementos que compõem a trama complexa de relações que dá existência aos livros didáticos, entendidos como objetos complexos da cultura escolar (Julia, 2001; Forquin, 1992). Dessa forma, para além da análise do conteúdo dos livros, as pesquisas procuram compreendê-los no conjunto de relações que contribuem para explicar por

que os livros didáticos são como são, e o que representam nos processos escolares e na experiência escolar em dada sociedade e em dado tempo histórico.

No caso brasileiro, as pesquisas necessitam tomar como referência inicial o fato de que os livros didáticos são recursos que têm sido disponibilizados de forma gratuita para os alunos das escolas públicas, em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas escolares. Trata-se da existência do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que desde 2009 adquire com recursos públicos e distribui os livros de Física para alunos do ensino médio, em ação coordenada pelo governo federal.

A aquisição dos livros é parte de um processo que inclui chamadas públicas para as editoras comerciais apresentarem seus títulos à avaliação de especialistas, a cada três anos. Quando aprovados, após o processo de avaliação cujos critérios são publicados nos editais, os livros didáticos são incluídos em uma lista de livros que os professores e as escolas podem escolher. A lista de obras aprovadas e a avaliação realizada são publicadas em um Guia do Livro Didático, atualmente disponibilizado à consulta por meio digital. Uma das exigências do PNLD é a apresentação, pelos autores, de orientações aos professores sobre a obra, seus fundamentos, sua proposta pedagógica, além de sugestões metodológicas e de leituras complementares. Algumas vezes esse material é identificado como manual para o professor. Entre os elementos que devem ser abordados nas orientações encontra-se o tema da avaliação, que é o foco de interesse da pesquisa que será aqui relatada.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E REFERENCIAIS**

---

Um primeiro elemento a ser destacado diz respeito às constatações de dificuldades existentes no ensino e na aprendizagem dos conhecimentos físicos, nas diferentes etapas da escolarização, apontadas por professores e alunos e registradas cotidianamente em cursos, em aulas, no espaço escolar e mesmo na mídia. Mas as dificuldades também são apontadas por pesquisas há décadas. O Ensino de Física foi um dos primeiros campos disciplinares a se organizar para a pesquisa e a discussão sistemática sobre o ensino, no Brasil. Já nas Atas publicadas no Boletim n. 4 da Sociedade Brasileira de Física com o título "Simpósio Nacional sobre o ensino da Física", datado de dezembro de 1970, são apresentados problemas relativos ao ensino de Física que dizem respeito a diferentes elementos, entre os quais a formação de professores, a estrutura das escolas, a carreira docente e os aspectos didáticos e metodológicos do ensino, como os conteúdos e os procedimentos. Retoma-se aqui a publicação para sublinhar que uma revisão bibliográfica sobre o tema das dificuldades para ensinar e aprender Física seria hoje uma tarefa quase impossível sem fazer recortes específicos,

dada a quantidade de trabalhos publicados em eventos, de artigos e de livros que se dedicaram a analisar as dificuldades.

Com a intenção de estabelecer alguns pontos referenciais que sustentam a pesquisa, destacam-se aqui elementos abordados na exposição feita naquele simpósio pela Professora Beatriz Alvarenga, da Universidade Federal de Minas Gerais, conhecida atualmente entre professores e alunos como coautora de uma coleção didática que circula há décadas nas escolas. Dizia a professora, entre outras palavras, que: "o ensino é livresco e acadêmico, e os professores pouco tocam em problemas mais concretos" e "a avaliação é feita visando apenas ao conhecimento que, na maioria das vezes, é baixo" (Alvarenga, 1970, p. 20).

As finalidades e as formas de avaliação eram assim problematizadas pela autora. O decorrer das décadas seguintes trouxe transformações no sistema educacional brasileiro, por exemplo, a expansão da escolarização a partir da Lei 5.692/71, que estruturou oito anos de ensino obrigatório chamado de 1º Grau. No entanto, o Ensino Médio permaneceu como uma etapa que não atende a maioria dos jovens, apesar da obrigatoriedade após nova Lei de Diretrizes e Bases, em 1996.

Do ponto de vista da avaliação, registram-se avanços nas discussões educacionais sobre o caráter excludente e classificatório dos processos avaliativos, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, em trabalhos como os de Luckesi (1995). A prática de reprovação foi intensamente debatida e os sistemas educativos criaram mecanismos para evitar os dados elevados de retenção, muitas vezes em uma única disciplina escolar, que obriga os jovens a refazer todo um ano letivo e produzindo altos índices de desistência ou abandono escolar.

No campo do ensino de Física, as Atas do IX SNEF evidenciam algumas preocupações com o tema, em particular estabelecendo relações com o fracasso escolar e as explicações sociais sobre ele. Nessa perspectiva, uma mesa-redonda foi registrada com o título Avaliação, Repetência e Evasão Escolar (p. 121). Mas também se organizou um grupo de trabalho intitulado A Política de Avaliação, Evasão, Recuperação (p.162), que chamou a atenção para a gravidade dos problemas relacionados à avaliação: "não existe uma consciência do professor do que é avaliar. Nem sempre ele tem claro qual o processo ensino-aprendizagem em que está inserido. A avaliação é um problema muito sério (...) ela não tem contribuído para o crescimento do aluno" e "esta precariedade da avaliação está relacionada com a formação precária do professor (...)" (Carvalho, 1991, p. 162).

Já ao final da década de 1990, a Lei nº 9.394/96, em sua Seção IV, estabelece no Artigo 36, inciso II, que o currículo de ensino médio "adotará metodologias de ensino e de avaliação que *estimulem a iniciativa dos estudantes*" (grifo nosso). E destaca, no Artigo 24, inciso V: "a verificação do rendimento escolar observará os

seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996).

Quanto à presença do tema da avaliação nos documentos oficiais produzidos no Brasil a partir da década de 1990, observa-se que nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) o texto não faz referência explícita aos processos avaliativos no capítulo específico da Física (cuja autoria não é identificada no documento, diferentemente do caso das demais disciplinas). Os conhecimentos, nesse modelo curricular, foram organizados a partir de competências que o aluno deve desenvolver em cada uma das áreas, que não são específicas para cada disciplina escolar e não se referem explicitamente a conteúdos ou temas. Essa observação também se aplica aos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos PCN +, publicados nos anos 2000 (Brasil, 2000b).

Situa-se, porém, uma referência feita no segundo documento, relacionada aos modos de ensinar e avaliar:

O ensino de Física vem deixando de se concentrar na simples memorização de fórmulas ou repetição automatizada de procedimentos, em situações artificiais ou extremamente abstratas, ganhando consciência de que é preciso lhe dar um significado, *explicitando seu sentido já no momento do aprendizado*, na própria escola média (Brasil, 2000a, p. 60, grifos nossos).

A partir dessas normativas, gradualmente o tema da avaliação ganhou espaço em eventos como o SNEF, registrando-se a relevância de pesquisas, ainda não numerosas, focalizadas em práticas e proposições para a sala de aula. Elas superam as discussões de caráter geral – que também são relevantes, mas insuficientes – incidindo sobre conhecimentos disciplinares específicos. Destaca-se, por exemplo, a pesquisa de Bueno, Horii, & Pacca (2013), que propõe formas de registro dos processos de ensino e aprendizagem de alunos de ensino médio, em uma temática específica, enfatizando o caráter processual e contínuo da avaliação.

No campo da Didática da Física, as dificuldades tradicionalmente apontadas em relação ao ensino e à aprendizagem da disciplina sugerem a necessidade de estudos não apenas sobre as metodologias de ensino, mas também sobre os processos de avaliação que estão sendo propostos em alguns livros aprovados no PNLD desde 2009.

Por outro lado, segundo resultados de pesquisa realizada por Leite & Garcia (2018), os livros didáticos não se constituem em objeto de ensino nos cursos de formação de professores de Física, destacando os autores que este tema deveria

merecer atenção dos formadores, uma vez que os livros são um recurso utilizado por muitos professores e estão disponíveis para o trabalho nas escolas. Acrescenta-se aqui que no manual do professor, que compõe obrigatoriamente as obras didáticas no PNLD, existem orientações didáticas sobre o ensino e, em particular, há algumas considerações e orientações sobre a avaliação que, em tese, o professor poderia incorporar às suas práticas, aproveitando as sugestões feitas pelo autor.

A partir das referências apresentadas, as análises sobre a avaliação nos livros didáticos de Física utilizaram conceitos propostos por Perrenoud (1993). O autor sugere a conceituação de avaliação formativa, que permite entender que a aprendizagem nunca será linear, mas resulta de tentativas e erros, e procede por avanços e recuos. A proposta nesse entendimento é tratar os alunos de forma mais individualizada, cada um com suas dificuldades específicas, e oferecendo a cada um as melhores possibilidades para aprender. Assim, uma avaliação formativa buscaria mais informações de caráter qualitativo do processo de ensino-aprendizagem.

O autor tem sido referenciado nos estudos sobre o tema e alguns dos seus conceitos estão presentes nos manuais para professores. Ele enfatiza que a avaliação pode ser centrada num octógono de forças, pois todas as experiências dos alunos na escola, com colegas e com a organização das atividades, a relação do professor com a escola e com a família, os métodos de ensino utilizados, entre outros elementos, interferem diretamente nas formas pelas quais o professor realiza a avaliação dos alunos.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

---

A pesquisa pode ser caracterizada como de natureza exploratória. A estratégia de produção dos dados escolhida foi a análise documental, uma vez que se trata de analisar o conteúdo dos manuais de orientação aos professores, os quais são parte constitutiva dos livros didáticos de Física no PNLD.

O objetivo geral é analisar propostas de avaliação disponíveis nos livros didáticos que foram aprovados no PNLD e que estão disponíveis para a escolha dos professores de Física das escolas de ensino médio, em especial nas orientações didáticas e metodológicas elaboradas pelos autores. Como objetivos específicos, nesta fase exploratória, propôs-se: selecionar uma das coleções oferecidas para a escolha dos professores; identificar a concepção de avaliação utilizada pelo autor; identificar procedimentos e estratégias de avaliação sugeridos nas orientações; e analisar as contribuições que as orientações podem dar na organização da avaliação e possíveis dificuldades dos professores diante das sugestões propostas nesse manual.

Do ponto de vista dos procedimentos, a pesquisa foi organizada em cinco etapas, desenvolvidas entre abril de 2017 e junho de 2018: A) identificação das coleções aprovadas no PNLD entre 2012 e 2018; B) seleção do material a ser analisado; C) definição dos elementos de análise; D) leitura das orientações dadas ao professor para a identificação dos elementos relativos à avaliação; E) sistematização dos resultados com base nos referenciais teóricos escolhidos.

## **RESULTADOS: ORIENTAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO NO MANUAL DO PROFESSOR**

---

A análise realizada teve a finalidade de identificar a concepção de avaliação proposta, bem como os procedimentos que são sugeridos aos professores. Os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa permitem compreender que os professores usam os livros de formas muito diferentes e que não se pode inferir que as sugestões dadas são realizadas. Usa-se o conceito de apropriação, na perspectiva de Rockwell (2001), para demarcar o espaço de ação dos sujeitos sobre os materiais que utilizam ao ensinar. No entanto, a análise dos livros é necessária para que se possa situar as proposições e verificar sua adequação às orientações curriculares nacionais e aos debates teóricos no campo educacional. Lembra-se que as orientações aos professores são uma exigência do edital do PNLD; também se lembra que os livros são considerados, no Programa, como instrumentos que contribuem para a formação dos professores.

### **O material analisado: elementos gerais**

O livro escolhido para análise foi aprovado no PNLD 2018. O critério para essa escolha foi o fato de ter sido o mais solicitado pelos professores de Física das escolas públicas inscritas no programa, segundo dados disponíveis no *site* do PNLD que apresenta os quantitativos em relação a cada obra adquirida e entregue. Trata-se de um livro que já era bem aceito por professores de escolas públicas e privadas antes da existência do programa. Em 2012 a obra não foi aprovada, mas voltou a ser incluída no Guia em 2015 e 2018, anos em que foi o mais solicitado pelos professores.

No guia do PNLD de 2015, na seção denominada “visão geral”, que pode ser encontrada nas resenhas de cada obra, os avaliadores comentam: “A física é apresentada na coleção, a partir das áreas normalmente incluídas nos textos didáticos voltados para o ensino médio, seguindo a sequência que se tornou padrão nessa área curricular” (Brasil, 2014, p. 67) . NO PNLD de 2018 (Brasil, 2017, p. 76), os avaliadores destacam que “A coleção apresenta os conteúdos usualmente enfocados no Ensino

Médio (...) organizando a abordagem dos assuntos a partir de uma estrutura principal composta de textos e exercícios", acrescentando que "a principal ênfase está atribuída aos exercícios quantitativos". Isso evidencia que o livro privilegia uma abordagem tradicional da organização dos conhecimentos, apresentando o conceito de cada conteúdo no início dos capítulos, ou ao longo dele, mas logo seguindo com a apresentação de vários exercícios dispostos em colunas, privilegiando a matematização dos conteúdos e os cálculos.

Os avaliadores destacam que "(...) a interdisciplinaridade e a discussão das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente aparecem com menos destaque" (Brasil, 2014, p. 67). Já na edição seguinte, os avaliadores apontam alguma diferença quanto a esse aspecto: "A articulação dos conteúdos da Física com outras áreas curriculares torna-se possível, em especial, através da seção "Pensando as Ciências", que apresenta discussões que visam à contextualização e à interdisciplinaridade" (Brasil, 2017, p. 78). Evidencia-se uma redução do distanciamento da obra em relação às orientações nacionais, que colocam ênfase na interdisciplinaridade como forma de tornar os conhecimentos mais significativos para os jovens.

Contudo, a avaliação dos especialistas não tem correspondência com as intenções expressas pelos autores; no manual do livro didático do PNLD 2015, cujas orientações se repetem no manual de 2018, os autores dizem que:

se nossos objetivos estão em "estabelecer relações entre o conhecimento físico e outras formas de expressão da cultura humana" e "articular o conhecimento físico com conhecimentos de outras áreas do saber científico", nós, professores, precisamos promover ações para que isso seja desenvolvido, e a abordagem interdisciplinar é o caminho mais efetivo (Manual do professor, 2017 p. 18).

Em uma seção intitulada "O papel da avaliação", o autor chama a atenção para o fato de que "a avaliação é uma espécie de 'calcanhar de Aquiles' da educação" (2014, p. 11); que há muitos pesquisadores com foco nessa área e também que são produzidos diversos trabalhos sobre o assunto, mas bem poucos com foco no Ensino de Física.

Com essa caracterização geral, em seguida são apresentados os resultados que respondem aos objetivos da pesquisa quanto à análise da concepção e dos procedimentos de avaliação sugeridos pelo autor aos professores.



## O que o livro sugere aos professores em relação à avaliação

As sugestões propostas na obra analisada, tanto no PNLD 2015 como no PNLD 2018, podem ser apresentadas para responder aos objetivos da pesquisa:

- a) quanto aos procedimentos: os autores sugerem que a avaliação esteja centrada nas 15 competências dos PCN's e nas matrizes do Enem, classificadas em "representação e comunicação", "investigação e compreensão" e "contextualização sociocultural". Reproduzem os quadros de competências e explicam como as atividades podem ser articuladas ao cotidiano, como podem ser aplicadas algumas atividades de grupo ou experimentos em aula e também as atividades de textos e resolução de cálculos. Exploram pouco a relação entre os procedimentos e a concepção de competências, o que também tem sido uma dificuldade para os professores em suas práticas avaliativas, já que a tradição curricular no país é centrada em avaliação de conhecimentos denominados de conceituais;
- b) quanto aos instrumentos: os autores destacam que a "avaliação contínua e com instrumentos diversificados" pode ser uma boa forma para garantir a aprendizagem. Fazem uma crítica ao uso de provas, apontando que esse tipo de atividade de avaliação pode causar ansiedade nos alunos e assim ocasionar "erros banais", que acabam por prejudicar não só o aluno, mas também o professor em seu trabalho. Assim, outros instrumentos deveriam ser priorizados, ainda que não sejam explicitamente descritos, do ponto de vista do que se espera e do que se pode obter com tais instrumentos. As indicações são feitas de forma genérica e são poucos os exemplos que estabelecem a relação entre os conhecimentos físicos propostos para o ensino, no livro do aluno, e os procedimentos para avaliar as competências – que poderiam ser relacionadas àqueles conhecimentos;
- c) quanto às concepções e finalidades da avaliação: referindo-se à avaliação contínua e formativa como uma forma mais adequada de avaliar, pode-se depreender que a finalidade seria o acompanhamento dos processos de aprendizagem dos alunos, o que corresponde às exigências das concepções presentes nos documentos curriculares oficiais;
- d) os autores expressam uma crítica à escola tradicional que "se ocupa basicamente com a transmissão de conhecimentos", de alguma forma aceitando que o desenvolvimento das competências é a finalidade do ensino e, assim, o centro da avaliação. A intenção de acompanhar as dificuldades dos alunos e tentar resolvê-las é referida pelos autores, que, apesar de apontarem a avaliação "contínua" e "formativa" como a mais adequada, fazem referência à ideia de "recuperação", incompatível com esses conceitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

As análises realizadas evidenciaram as dificuldades existentes para elaborar orientações sobre os processos avaliativos. Conceitos que circulam no discurso educacional nas últimas décadas foram apropriados no texto, mas as relações com as especificidades da Física são pouco exploradas. As orientações para organizar os processos avaliativos são de caráter geral e poderiam ser utilizadas em manuais de outras disciplinas com poucas modificações, observando-se, assim, uma abordagem excessivamente restrita das especificidades de aprendizagem em Física, baseadas nas competências estabelecidas nos PCN's e nas matrizes do Enem.

Apesar de propor uma avaliação contínua, mais apropriada aos modelos educativos atuais, as orientações do manual analisado sugerem a "recuperação", para os alunos com menor desempenho, nas situações em que o processo de ensino e aprendizagem não ocorreu de forma esperada. Embora seja importante alertar para a necessidade de outras formas de atendimento aos alunos, a ideia de recuperar conhecimentos, ou mesmo competências, não faz sentido na concepção educativa dos documentos de orientação curricular vigentes. Os instrumentos de avaliação sugeridos são diversos, mas pouco detalhados no manual do professor, e seria interessante verificar a relação desses instrumentos com as propostas de trabalho apresentadas pelos autores no livro dos alunos.

Assim, ao finalizar, indica-se a necessidade de dar continuidade à pesquisa para aprofundar as análises da relação entre os procedimentos de avaliação e os procedimentos didáticos propostos pelos autores, uma vez que a avaliação só pode ser transformada quando o ensino também se transforma, ao lado de outros elementos apontados por Perrenoud (1993). Por outro lado, aceitando que os manuais não apenas devem cumprir exigências formais dos editais, mas que podem contribuir com o trabalho dos professores, é necessário aprofundar as análises para outras obras aprovadas, incluindo aquelas que foram pouco escolhidas pelos professores, ampliando as pesquisas sobre o tema da avaliação nos livros do PNLD.

## REFERÊNCIAS

---

- Alvarenga, B. (1970). Comunicação na Sessão I Ensino de Física no Curso Médio. In *Atas do I Simpósio Nacional de Ensino de Física*. São Paulo. (pp. 15-22).
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2000a). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.

Brasil. (2000b). *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio*. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Brasil. (2006). *Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2).

Brasil. (2014). *Guia dos Livros Didáticos PNLD 2015: Física: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Brasil. (2017). *Guia dos Livros Didáticos PNLD 2017: Física: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Bueno, M. C., Horii, C., & Pacca, J. (2013). As concepções sobre a condução elétrica nas atividades de sala de aula. In *Atas do XX Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF*. São Paulo. (pp. 1-8).

Carvalho, A. M. (Org.). (1991). *Atas do IX Simpósio Nacional de Ensino de Física*. São Carlos, SP.

Forquin, J.-C. (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, 5, 28-49.

Julia, D. A (2001, jan./jun.). Cultura Escolar como Objeto Histórico. Trad. Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43.

Leite, A., & Garcia, N. M. D. (2018, jun.). A formação inicial de professores e o livro didático de Física: passos e descompassos. *Ciênc. Educ.*, Bauru, 24(2).

Luckesi, C. C. (1995). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.

Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In Estrela, A., & Nóvoa, A. (Org.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas* (pp. 171-191). Porto: Porto Editora.

Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educación e Pesquisa*, 27(1), 11-26.

# 11

## **O PAPEL DO GUIA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA (PNLD) NO PROCESSO DE ESCOLHA DOS LIVROS PELOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

---

*EL PAPEL DE LA GUÍA DEL LIBRO DIDÁCTICO DE HISTORIA (PNLD) EN EL PROCESO DE ELECCIÓN DE LOS LIBROS POR LOS PROFESORES DE LOS AÑOS FINALES DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL*

---

THE ROLE OF THE HISTORY TEXTBOOK GUIDES (PNLD) IN THE PROCESS OF TEXTBOOKS SELECTION BY TEACHERS OF THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

---

*Marcelo Antonio Bueno Moraes  
Tânia Maria F. Braga Garcia*

### **RESUMO**

---

Relata pesquisa cujo objetivo foi analisar o papel atribuído ao Guia do Livro Didático por professores da disciplina de História do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental nos processos de escolha dos livros didáticos. O Guia é um recurso disponibilizado *on-line* pelo Ministério da Educação, com os resultados da avaliação dos livros submetidos ao Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelas editoras comerciais, aprovados para inclusão no programa e escolha pelos professores. Utiliza a análise documental para examinar os Manuais (1985-1997) e os Guias do Livro Didático de História (2002-2017), publicados pelo PNLD para orientar os processos de escolha pelos professores, apresentando resultados que evidenciam elementos constitutivos do conteúdo desses materiais e elementos do contexto de sua produção, entre os quais as equipes responsáveis pela avaliação dos livros e pelo conteúdo dos Guias. Para conhecer o ponto de vista dos professores sobre o Guia do Livro Didático de História, realiza pesquisa empírica por meio de questionários respondidos por professores de História da rede pública de ensino de vinte e cinco escolas das áreas rural e urbana de um município situado na Região Metropolitana de Curitiba, capital do Estado do Paraná, na região Sul do Brasil.

*Palavras-chave:* Guia do Livro Didático de História. Programa Nacional do Livro Didático. Anos Finais do Ensino Fundamental. Escolha do livro didático.

## EXTENDED ABSTRACT

---

The research problem is related to the processes of History textbook selection by teachers within the National Textbook Program (PNLD), with emphasis on the role of Textbook Guides in these processes. In Brazil, public school students have access to books through this program created in 1985, which buys and distributes books to Brazilian public schools. As part of this program, the Textbook Guides are produced for each school subject. They are prepared by specialists and made available on the website of the Ministry of Education to guide schools and teachers in the selection of textbooks, at every new notice. It currently contains general comments on the collections analyzed, on the procedures and analysis criteria used by evaluation commissions, and critical reviews on each collection. The Ministry of Education and Culture (MEC) states that the Guide is an instrument to support teachers in choosing textbooks and it is also a training tool. Thus, it can be understood as a pedagogical manual (Silva, 2006), available in a digital file for teacher consultation since 2016. Supported by Escolano (2005), it is understood that the three school cultures – **political-institutional, academic or scientific, and empirical-practical**, are intertwined in the Guides. Thus, it is relevant to investigate elements related to them, their presence and their role in the textbook selection process, which takes place every three years. The problematic was generated from the fact that, due to the few existing studies, there are difficulties in accessing the Guides, and that the choices of the textbooks are made without teachers having consulted the material. Therefore, the main objective of the research was to analyze the role and meaning of the PNLD Guides for History teachers of the final years of Elementary School (6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grade). It was also sought to identify the conditions in which the processes of choice in state public schools occur; analyze conditions of access to the Guides and ways of using them to choose the History textbook; to investigate the teachers' point of view on the contributions of the Guide to the selection of History textbooks. The research was developed in a qualitative approach. Initially, we analyzed the contents of the Manuals for textbook selection (1985-1997) and the History Textbook Guides (2002-2017), to understand the transformations that occurred in this material over time and the functions assigned to it in the context of the Program. From the point of view of the analysis of the Guides, it was possible to map some characteristics regarding their *identification and functionality, regarding the production and the evaluation team*. The second stage consisted of an empirical study with History teachers to analyze the process of textbook selection and the use of the Guide. A questionnaire was used with open and closed-ended questions, accompanied by a letter from the researcher to the teachers explaining the objectives and a consent term to be signed.

Twenty-one (21) teachers participated in the empirical study. They teach History from 6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grades (students aged between 12 and 15) in schools located in urban and rural areas of a city located in the Metropolitan area of Curitiba, Paraná. Their teaching experience varies from one year to more than twenty years; 35% of them have between 11 and 20 years of experience. The vast majority has a degree in History (18). Nineteen collaborators belong to the board of teachers of the state school system. Analyzing the selection process that took place between July and August 2017, ten collaborators pointed out that there was a meeting at their school to choose the textbooks; two collaborators reported that the decision was taken by a teacher and only communicated to the pedagogical team, without prior or subsequent discussions, which is a small number compared to previous researches results. Eighteen collaborators reported that there was consultation of the textbooks provided by the publishers for analysis of the school. Most teachers indicated that they had already accessed some Guide to choose the History textbook, along the last few selection processes. For most teachers, the Guide is valued as an aid in choosing, giving them a direction; it clarifies the contents that each textbook presents, which is useful when direct access to the collections is not available. Most pointed out that the reviews are easy to understand. In conclusion, the research evidenced that the Guides underwent transformations over time and that today are materials that orbit around the textbooks, fulfilling functions of orientation to the selection process done by the teachers. The interweaving of the elements of the institutional culture and the scientific culture was evidenced in the analysis of the purposes assigned to the Guides in the PNLD. In the first selection processes, the Guide was a material of a merely instructional and bureaucratic nature. It has now become a pedagogical manual to guide teachers as the evaluation work has strengthened, especially with the participation of the universities. Despite acknowledging the importance of the Guides and the quality of the evaluations made by the experts, the teachers reported that they were little used in the selection of History textbooks and pointed to access difficulties due to technical issues (internet and file size) and also for the reduced time for selection. In this matter, we observed the cross-linking of the elements of the political and scientific culture with the pragmatic culture. This happens in a double movement that can be explained by the objective conditions in which the process of choosing the textbooks occurs in the school routine. The challenges in the organization of the school's pedagogical activities that can increase the contribution of this material to the teaching of History are also pointed out.

## CONTEXTUALIZAÇÃO E REFERENCIAIS

---

O trabalho apresenta parte dos resultados de pesquisa realizada com professores da rede pública estadual de um município da Região Metropolitana de Curitiba, capital do Estado do Paraná, situada no Sul do Brasil. A problemática de pesquisa está relacionada aos processos de escolha dos livros didáticos de História por professores, dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com destaque ao papel dos Guias do Livro Didático nesses processos. No Brasil, o acesso dos alunos da escola pública aos livros se dá por meio desse Programa criado em 1985, que compra e distribui livros às escolas públicas brasileiras.

Como parte desse programa, são produzidos os Guias do Livro Didático para cada uma das disciplinas escolares. O Guia é um material elaborado por especialistas e disponibilizado no sítio do Ministério da Educação para orientar escolas e professores na escolha dos livros, a cada novo edital. Atualmente, ele contém comentários gerais sobre as coleções analisadas, sobre os procedimentos e critérios de análise usados pelas comissões de avaliação e resenhas críticas sobre cada coleção. A intenção do Ministério da Educação e Cultura (MEC) é que este Guia seja um instrumento de apoio aos professores na escolha dos livros e que sirva também como instrumento de formação.

O livro didático nesta pesquisa é entendido na perspectiva de *um objeto da cultura escolar* (Forquin, 1993; Julia, 2001). Mas também é produto de mercado (Apple, 1995) e no âmbito da vida escolar é um recurso que afeta a estrutura do ensino em suas várias dimensões (Garcia, 2007; Martínez, Valls, & Piñeda, 2009). Por outro lado, atualmente o livro é mais do que a obra impressa para uso do aluno; inclui outros materiais que orbitam em torno dele, como *softwares* e materiais de apoio ao professor (Batista, 2004).

Entre esses outros materiais que circulam na cultura escolar destaca-se como foco desta pesquisa o Guia do Livro Didático, que pode ser entendido como um *manual pedagógico* para professores, destinado a orientar processos relacionados ao ensino (Silva, 2006). Desde 2016 ele é disponibilizado em arquivo digital para consulta dos professores, com a expectativa de que os processos de escolha dos livros didáticos sejam mais qualificados a partir do acesso da escola aos pareceres avaliativos dos especialistas das áreas de conhecimento – incluídos pesquisadores e professores.

Desse ponto de vista, e com apoio nas elaborações de Escolano (2005), pode-se partir da pressuposição de que nos Guias se entrecruzam as três culturas escolares, **a política-institucional, a acadêmica ou científica, e a empírico-prática**. Dessa forma, é relevante investigar elementos relacionados aos Guias, sua presença e sua função nos processos de escolha dos livros didáticos, temática ainda pouco estudada na

pesquisa educacional. Também se justifica a pesquisa pela extensão do PNLD, que possibilita a presença dos livros nas escolas públicas brasileiras de forma praticamente universalizada; pelos investimentos de recursos públicos no PNLD; pela existência de avaliações e orientações teórico-metodológicas nos Guias; e pela expectativa do Programa de que esse material possa ter um papel formativo entre os professores, a partir do seu uso no processo de escolha que acontece de forma cíclica a cada três anos.

É esse o tema da pesquisa relatada, cuja problemática foi gerada a partir da constatação, nos poucos estudos existentes, de que há dificuldades de acesso aos Guias e de que as escolhas são feitas sem a consulta dos professores a esse material. Os procedimentos e os resultados são apresentados de forma sucinta a seguir.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

---

O objetivo principal da pesquisa foi analisar o papel e o significado que os Guias do PNLD têm para professores de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Como objetivos relacionados, buscou-se ainda identificar condições em que ocorrem os processos de escolha em escolas públicas estaduais; analisar condições de acesso aos Guias e formas de sua utilização para a escolha do livro de História; e investigar o ponto de vista dos professores sobre as contribuições do Guia para a escolha dos livros didáticos de História.

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa e ocorreu em duas etapas. Na primeira foi realizada a análise documental para examinar os Guias. A análise se estendeu aos Manuais para escolha do Livro Didático (1985-1997) e aos Guias do Livro Didático de História (2002-2017), na direção de compreender as transformações que ocorreram nesse material ao longo do tempo e as funções a ele atribuídas no contexto do Programa.

A segunda etapa consistiu em estudo empírico com a participação de professores de História que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar os processos de escolha do livro didático de História e o uso do Guia. Os sujeitos participantes colaboradores da pesquisa são professores/professoras de História que atuam em 25 escolas públicas da rede estadual de Ensino Fundamental e Médio em um município localizado na Região Metropolitana de Curitiba, Paraná. Eles correspondem a cerca de 50% do número de professores de História da localidade.

Nessa etapa, ocorreu o contato com as escolas e professores por meio do setor de documentação escolar existente no município, que tem contato direto com os diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Neste contato foi entregue o instrumento, na forma de questionário com questões abertas e fechadas, acompanhado



de carta do pesquisador aos professores explicando os objetivos; também foi enviado o termo de consentimento livre e esclarecido para a participação de cada professor/a na pesquisa, bem como para uso das informações. Os resultados da aplicação do instrumento foram sistematizados e analisados, quantitativa e qualitativamente, permitindo responder as questões de pesquisa em relação à formação e à atuação acadêmica dos participantes, às condições em que ocorreram os processos de escolha nas escolas em áreas rurais e urbanas, às condições de acesso aos Guias e as formas de sua utilização para a escolha do livro de História, e finalmente sobre o ponto de vista dos professores quanto às contribuições do Guia para a escolha dos livros didáticos de História. Isso é o que se apresenta a seguir.

## OS GUIAS E SUAS CARACTERÍSTICAS

---

Do ponto de vista da análise dos Guias, foi possível mapear algumas características que, de forma sintética, podem ser assim referidas:

- a) *Quanto à sua identificação e funcionalidade:* De 1985 a 1997 esses materiais foram chamados de "manuais", que continham um texto curto, objetivo, utilizando palavras e frases de efeito, indiciários da intenção de convencer o professor a participar do processo de escolha dos livros didáticos. A partir de 2002 até 2017 passou a ser chamado de Guia; o texto ganhou profundidade, apresentando elementos informativos, reflexivos, metodológicos e teóricos não apenas sobre os livros, mas também sobre a disciplina escolar
- b) *Quanto à produção e à equipe de avaliação:* no início eram poucos os profissionais responsáveis por produzir esses materiais. Os elementos avaliados eram apresentados em linhas gerais e com objetivo prioritariamente instrucional, para orientar tecnicamente o processo de escolha das obras disponibilizadas pelos professores. A partir do Guia de 2002, as equipes técnicas passam a contar com maior número de especialistas, a coordenação da avaliação dos livros e a produção passou a ser feita por universidades (por meio de editais públicos) e os Guias passaram a dar mais espaço aos elementos didáticos e metodológicos.

Um elemento que pode ser observado na análise dos manuais e Guias diz respeito às transformações ocorridas na produção dos livros e no mercado editorial brasileiro. Atualmente, embora haja um grande número de coleções aprovadas para a escolha dos professores, no caso da História elas são produzidas por um pequeno número de grupos editoriais. Muitas editoras fecharam ao longo do tempo ou

foram incorporadas por grandes grupos editoriais em função dos mecanismos de concorrência, como analisado por Cassiano (2007), colocando em evidência o conceito de livro como produto do mercado (Apple, 1995) e o papel das editoras comerciais nesse processo, na situação específica em que o Estado é o grande consumidor.

A partir desses elementos, a pesquisa buscou fazer uma aproximação com os professores, sujeitos que escolhem e utilizam os livros didáticos em suas aulas, de diferentes modos, para compreender elementos de sua participação nos processos de escolha e verificar o papel que os Guias cumprem nesses processos. Alguns resultados são apresentados a seguir.

## **OS PROCESSOS DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

---

Participaram do estudo empírico vinte e um (21) professores que atuam nas escolas localizadas em áreas urbanas e rurais do município, ministrando aulas de História para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (com idades entre 12 e 15 anos). O tempo de experiência docente varia entre um (1) ano e mais de vinte (20) anos. Cerca de 35% têm entre 11 e 20 anos de experiência, dados que indicam um pequeno grupo em fase inicial da carreira (seis professores).

A grande maioria dos colaboradores possui graduação em História (18). Um dos colaboradores possui formação em Estudos Sociais e um em Filosofia. Um dos colaboradores não informou sua graduação. Dezenove (19) colaboradores pertencem ao quadro de professores concursados da rede estadual de ensino do magistério (Quadro Próprio do Magistério - QPM). Dois (2) são contratados temporariamente pelo processo seletivo simplificado (PSS).

As características do grupo de professores participantes são, portanto, positivas com relação à formação específica na disciplina – a História – bem como com relação a estudos de pós-graduação pela maioria dos professores; também são positivas em relação à estabilidade na carreira e à experiência em docência. Com essas informações, apresentam-se a seguir os dados relacionados aos processos de escolha dos livros didáticos por esse grupo e suas relações com o Guia.

### **a) Quanto ao processo de escolha dos livros nas escolas**

Analisando o processo de escolha ocorrido entre julho e agosto de 2017, dez (10) colaboradores apontaram que houve reunião em sua escola para escolher os livros. Dois (2) colaboradores informaram que a decisão foi tomada por um professor e apenas comunicada à equipe pedagógica, sem discussões prévias ou posteriores, o que representa um número reduzido diante dos resultados de outras pesquisas.

Dezoito (18) dos vinte e um colaboradores informaram que houve consulta aos livros disponibilizados pelas editoras para análise da escola. A entrega dos exemplares de divulgação à escola, pelas editoras, foi considerada positiva, embora mais da metade dos colaboradores tenha informado apenas ter feito uma leitura superficial para verificar o conteúdo das obras. Dezesete (17) indicaram que o livro é uma referência essencial para o trabalho na sala de aula ou que fazem uso dele semanalmente, para atividades diversas. Para estes colaboradores, sua experiência é um fator de peso nas escolhas feitas.

### **b) Quanto às condições de acesso e utilização dos Guias PNLD**

A maioria dos professores indicou já ter acessado algum Guia para a escolha do livro didático de História, ao longo das últimas escolhas. Um grupo pequeno de professores informou que teve acesso, mas não conseguiu precisar quando ele ocorreu. Quatro (4) professores informaram não sentir dificuldades de acesso nem de análise. Para dez (10) colaboradores houve dificuldades de acesso em função de problemas na rede de computadores, das condições de acesso à rede disponível na escola ou ao tamanho dos arquivos para fazer *download*. Apenas dois (2) colaboradores disseram que o tempo disponível entre a liberação do Guia pelo PNLD e a data de escolha dos livros foi insuficiente para acessar os Guias e para utilizá-lo.

### **c) Quanto ao papel dos Guias na escolha, do ponto e vista dos professores**

Para a maior parte dos professores, o Guia tem valor como auxiliar na escolha, dando-lhes um norte; esclarece sobre os conteúdos que cada livro apresenta, o que é útil quando não se consegue acesso direto às coleções. A maior parte aponta que as resenhas são de fácil compreensão. Apenas quatro (4) professores entendem que as avaliações feitas pelos especialistas sobre os livros e divulgadas no Guia são extensas e de difícil compreensão.

A maior parte dos professores (16) faz uma avaliação positiva do conteúdo, destacando-se dois pontos: a presença de elementos teóricos e metodológicos das obras disponíveis para a escolha e a coerência observada por eles entre as análises dos especialistas e o que encontram efetivamente nos livros. Embora avaliando positivamente o Guia, e talvez em decorrência de terem uma formação sólida em sua área de atuação, houve uma forte discordância em relação à ideia de que o Guia contribui para formar os professores, finalidade pretendida pelo Ministério da Educação e pelo PNLD.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A pesquisa evidenciou que os Guias passaram por transformações ao longo do tempo e que hoje são materiais que orbitam em torno dos livros didáticos, cumprindo funções de orientação ao processo de escolha pelos professores. O entrelaçamento dos elementos da cultura institucional-política e dos elementos da cultura científica ficaram evidenciados, especialmente na análise das finalidades atribuídas aos Guias no PNLD. Material de natureza meramente instrucional e burocrática nas primeiras escolhas, pode-se dizer que o Guia se tornou um manual pedagógico para orientar professores à medida em que o trabalho de avaliação foi fortalecido, especialmente com a participação das universidades.

A pesquisa também confirmou que a escolha, nesse grupo de professores de História, acontece sem acesso ao material oferecido pelo PNLD. Apesar de reconhecer a importância dos Guias e a qualidade das avaliações apresentadas pelos especialistas, os professores informaram que ele foi pouco usado na escolha dos livros de História e apontaram dificuldades de acesso por questões técnicas (internet e tamanho dos arquivos) e também pelo tempo reduzido para a escolha. Os professores entendem que os Guias poderiam ser um material de estudo e, dessa forma, contribuir para sua formação, desde que atividades pedagógicas sejam organizadas no interior da escola para analisar o material que, segundo eles, tem qualidade.

Desse ponto de vista, os resultados permitiram entender o entrecruzamento dos elementos da cultura política e científica com a cultura pragmática, observando-se desse ponto de vista a aproximação dos professores em relação a certos elementos – por exemplo, reconhecendo a qualidade e a adequação das avaliações realizadas pelos especialistas – e seu distanciamento em relação a outros – como, por exemplo, a necessidade de acessar o material para fazer sua escolha. Esse duplo movimento pode ser explicado a partir das condições objetivas em que se dá o processo de escolha dos livros no cotidiano escolar e aponta para desafios na organização das atividades pedagógicas internas à escola, que potencializem a contribuição desse material à atividade docente no ensino de História.

## REFERÊNCIAS

---

Apple, M. W. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Brasil. (2017). Ministério da Educação. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD*. Recuperado de [mecsrv02\\Vera\\AppData\\Downloads\\pnld\\_2017\\_edital\\_consolidado\\_10062015.pdf](https://mecsrv02\\Vera\\AppData\\Downloads\\pnld_2017_edital_consolidado_10062015.pdf)

Batista, A. A. G. (2004). O processo de escolha de livros: o que dizem os professores. In Batista, A. A. G., & Val, M. G. C. (Orgs) *Livros de alfabetização e língua portuguesa: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.

Cassiano, C. (2007). *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. (Tese de Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Escolano, A. (2005). Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos. *Revista Pro-Posições*, 16(1-46). Recuperado de <https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/2304>

Forquin, J.-C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, 1, 9-44.

Martinez, N., Valls, R., & Piñeda, F. (2009). El uso del libro de texto de historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 3-35.

Moraes, M. A. B., & Garcia, T. B. (2016). (in)visibilidade do guia do livro didático no processo de escolha do Programa Nacional Livro Didático (PNLD). In *Memorias de la Conferencia Regional para América Latina de la International Association for Research on Textbooks and Educacional Média IARTEM Colombia*. pp. 323-333.

Silva, V. B da. (2006). *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. (Tese de Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Silva, V. B. da. (2014). Aprendendo a ensinar através dos livros: notas sobre a natureza e a produção dos manuais para professores (Brasil e em Portugal - 1870-1970). *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, 4(8), 130-145.

## 12

**PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS DE  
ASSENTAMENTO: RECURSOS DIDÁTICOS QUE AS  
PROFESSORAS UTILIZAM PARA ENSINAR**

---

*PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN EN ESCUELAS DE  
ASENTAMIENTO. RECURSOS DIDÁCTICOS QUE  
LAS PROFESORAS UTILIZAN PARA ENSEÑAR*

---

LITERACY PROCESSES IN SEATING SCHOOLS.  
DIDACTIC RESOURCES USED TO TEACH

---

*Roseli Borowicc  
Tânia Maria F. Braga Garcia*

**RESUMO**

---

Observa os processos de alfabetização em escolas do campo, área de assentamento da reforma agrária, município de Abelardo Luz – SC, Sul do Brasil, com o objetivo de analisar os recursos didáticos utilizados nas classes de alfabetização. Apoia-se em resultados de pesquisa anterior sobre os processos de escolha e uso dos livros didáticos por professores (Borowicc, 2016), que sugere a subutilização, na etapa de alfabetização, dos Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, neste caso em particular os Livros Didáticos do PNLD Campo. Apoia-se também na constatação de que, ao mesmo tempo, as professoras produzem e reproduzem um conjunto diverso de materiais e recursos didáticos para alfabetizar. Assim, a problemática deriva da necessidade de conhecer os recursos utilizados para alfabetização nestas escolas, as origens dos materiais, as fontes de consulta utilizadas, as concepções pedagógicas que os sustentam. Busca relacionar esses elementos com princípios do projeto de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – e com a Proposta Pedagógica da Educação do Campo, presentes na organização dessas escolas, desde sua criação. Utiliza abordagem etnográfica, com base em Garcia (2001) e Rockwell (2009), por meio de estratégias de campo como a observação participante, questionários, entrevistas e análise documental, entre outras.

*Palavras-chave:* Alfabetização. Recursos e materiais didáticos. Escolas do Campo. Etnografia.

## EXTENDED ABSTRACT

---

This article describes partial results of a research being carried out in rural schools in an agrarian reform settlement, in the municipality of Abelardo Luz - SC, southern Brazil. It observes the work of teachers of literacy classes – 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grades of Elementary School in these schools. The research aims to analyze the didactic resources used in the literacy classes, explaining the relationship between these resources and the principles of the Education Project of the Landless Workers Movement (MST) and the Pedagogical Proposal of the Countryside Education, which support the social construction processes of the school. For this purpose, the following specific objectives were listed: a) Identify the didactic materials used for literacy; b) Describe the teachers' processes of production, selection and use of didactic resources in the school; c) Verify sources of consultation used; d) Analyze the pedagogical conceptions that support the choices and materials used; e) Learn the opinion of the teachers about the type of textbook that would best respond to the needs of the children in the literacy cycles. In Brazil, the federal government distributes free textbooks to public schools through the National Textbook Program – PNLD, with a large amount of public resources invested. As of 2011, the Federal Government had created a new program – PNLD Countryside – which bought books specially made for schools located in rural areas of Brazil. The research is based on previous research results on the teachers' processes of choice and use of textbooks (Borowicc, 2016), which suggests the underuse, in the literacy stage, of the Textbooks of the National Textbook Program – PNLD, in this case in particular the textbooks of PNLD Countryside. It is also supported by the fact that, at the same time, teachers produce and reproduce a diverse set of materials and didactic resources for literacy. The problem lies in the need to know the resources used for literacy in these schools, the origins of the materials produced by the teachers, the sources used for the production and the pedagogical conceptions that support them. The research seeks to relate these elements to the principles of the Landless Workers Movement (MST) Education Project and the Pedagogical Proposal of Countryside Education. These are differentiated forms of education that have emerged in Brazil in the 1990s with the objective of overcoming historical deficits of access to knowledge and present in the organization of these schools since their inception. To understand Field Education and MST Education as a paradigm for rural education, it is necessary to explain that, although Brazil is a country based on the agrarian economy, it was only in the 1930s that rural education was consolidated with a proposal and began to serve the rural people more significantly. As a result of a movement called Pedagogical Ruralism, the defense of a particular way of organizing schools in rural areas began to gain strength, as well as the realization of the need to define specific content and methodologies

for teaching. The main objective of this movement was to create conditions to help maintain the population in rural areas, avoiding the immense migration to cities that had already been taking place over the previous two decades (Gritti, 2003). In this way, the concept of "rural school" in Brazil was built based on the idea of the countryside as an undeveloped place, with a private population of culture, which needs to be educated to be included in industry and in the development process. Since the 1990s, with the beginning and expansion of organizations and movements for the struggle for land in Brazil, there has been a great discussion about the use of the concept of "rural school", with the objective of proposing a new model of rural school "with a political-pedagogical project linked to the causes, challenges, dreams, history and culture of rural workers" (Fernandes, Cerioli & Caldart, 2004, p. 27). This new approach is called Education in the/of Countryside and its objective is to develop schools in rural areas with an educational model formulated by the rural workers themselves and their organizations, assisted by public policies, but guided by the social interests of those communities (Caldart, 2012). The research points to agreements, but also conflicts with the various proposals of education of schools and the educational network, which have been accentuated in recent periods with conservative governments at the local, state and national levels. It uses an ethnographic approach, based on Garcia (2001) and Rockwell (2009), through field strategies such as participant observation, questionnaires, interviews and documentary analysis, among others. In the initial phase of the research an exploratory study was carried out, visiting the two schools located in the agrarian reform settlement areas of the municipality. At the school, the necessary documents were presented and an authorization was requested from those responsible for the research. The data search was also initiated through an instrument containing a resource table; the teachers were invited to cite the resources and didactic materials they use to prepare their classes and the frequency in which they use them. At this same stage of the research, some teachers were asked about the use of the PNLD Countryside textbook in schools for that period and what led them to use this resource or not. We followed the public notice and the selection process in the school and in the municipal education network of the PNLD 2019, which are responsible for providing textbooks for the next four years (the previous notices were valid for three years). The results are related to the use of PNLD Countryside textbooks available in the participating schools during the period of data collection, and to the reasons why teachers choose these or other materials for their classes. Limitations were pointed out in the production of the books, such as summarized content. This resulted in some teachers not using the material at all, and others, though using the PNLD textbooks, finding it necessary to produce other materials for classes, to compensate for the content deficiencies. The observation of the PNLD 2019 textbook selection process



brought contributions to understand how previous events affect the new choices and are taken into consideration by the teachers to define their classification criteria; it also contributed to understand that the disciplinary collections were more chosen due to the fear that the collections of interdisciplinary textbooks presented reduced contents, a problem registered in PNLD Countryside 2016. The survey carried out regarding the didactic resources used by the teachers in the literacy classes evidences the use of several materials in addition to the PNLD textbooks. In some cases, their substitution was registered for materials found on the internet, organized and printed by teachers, bringing new questions about the public resources invested and about the difficulties teachers may have had in producing these new materials at school. The conclusions return to previous results and point to factors (such as governmental decisions and political ideologies) that significantly influence educational projects and the daily life of schools in each historical time. They particularly affect the choice and use of didactic resources and the definition of pedagogical proposals to be taken into account in the planning or performing of classes in the schools located in rural areas, denominated countryside schools, the specificity of this research.

## INTRODUÇÃO

---

Neste texto são apresentados resultados de um estudo exploratório realizado para projeto de doutoramento cujo objetivo geral é analisar os recursos didáticos utilizados em classes de alfabetização de escolas de ensino fundamental, no município de Abelardo Luz – SC. Pretende-se explicitar e compreender as relações entre esses recursos e os princípios do Projeto de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – e da Proposta Pedagógica da Educação do Campo. Ambas as propostas sustentam os processos de construção de escolas em áreas de assentamento da reforma agrária nesta localidade e se colocam como paradigma que se contrapõe à educação rural nos moldes implantados no Brasil na década de 1930, com o principal objetivo de criar condições para ajudar a manter a população nas áreas rurais, evitando a imensa migração para as cidades que já estava ocorrendo nas duas décadas anteriores.

A proposta curricular do movimento chamado de “ruralismo pedagógico” era baseada no projeto de desenvolvimento social e econômico brasileiro conhecido como modelo industrial urbano. Seu objetivo era “promover um projeto de desenvolvimento social e econômico para os trabalhadores rurais, concebido por grandes empresas, [...] uma ferramenta para a reprodução dos valores dominantes na sociedade, que são os valores urbanos” (Gritti, 2003, p. 151). Assim, a escola rural no Brasil foi construída com base na ideia de campo como um lugar não desenvolvido,

com uma população privada de cultura, que precisava ser educada para ser incluída na indústria e no processo de desenvolvimento para gerar lucros ao capital. Ao contrário, a Educação do Campo pensa o território como o espaço de vida das pessoas, de cultura que precisa ser respeitada e a educação/escola como forma de dar aos camponeses o acesso ao conhecimento historicamente construído e que por muito tempo lhes foi negado.

As Escolas do Campo da área de assentamento resultaram dos processos de luta pela Reforma Agrária, que foram organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra a partir da década de 1980. Localizadas em polos diferentes do assentamento, as escolas fazem o atendimento da educação básica, da educação especial com uma extensão da APAE – Associação de Pais e Professores dos Excepcionais – e mais recentemente, com a instalação do Instituto Federal Catarinense – IFC, o ensino técnico e superior é ofertado aos jovens dos assentamentos localizados no município de Abelardo Luz – SC, no Sul do Brasil.

No âmbito do projeto de pesquisa foram elencados objetivos específicos para: a) identificar os materiais didáticos utilizados para alfabetizar; b) analisar os processos de produção, seleção e uso de recursos didáticos pelos professores na escola; c) identificar fontes de consulta utilizadas; d) analisar as concepções pedagógicas que sustentam as escolhas e os materiais utilizados; e) conhecer a opinião das professoras sobre o tipo de livro didático que melhor responderia as necessidades das crianças nos ciclos de alfabetização.

Nos limites deste texto, serão privilegiados apenas os resultados do estudo exploratório referidos à identificação dos materiais utilizados pelos professores alfabetizadores dessas escolas, destacando-se alguns elementos relacionados ao uso dos livros didáticos, em particular elementos resultantes da observação e do acompanhamento do processo de escolha dos livros didáticos nas escolas, no edital correspondente ao PNL D 2019.

## **REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

---

A pesquisa entende as escolas como uma “construção social”, conceito apoiado em Rockwell & Ezpeleta (2007). Olhar os processos de escolarização a partir deste ponto de vista significa compreender que existe uma realidade documentada e outra que somente é possível perceber no “cotidiano” da escola, entendido a partir de Heller (1992). Considera-se, desta forma, a possibilidade de analisar os elementos desse processo na tensão entre os limites impostos pelas estruturas do sistema e a ação cotidiana dos sujeitos que constroem a escola (Schmidt & Garcia, 2008).

Para o desenvolvimento de estudos nessa perspectiva, faz-se necessária uma metodologia de pesquisa que possibilite observar o cotidiano escolar, sem desconhecer os outros níveis analíticos que permitem compreender cada processo em suas determinações e em sua historicidade. Optou-se, no projeto, pela metodologia etnográfica, com base em Garcia (2001) e Rockwell (2009), a qual possibilita, por meio de uma permanência prolongada na escola, compreender para além do que revelam documentos, normas e regulamentações. O trabalho empírico inclui as seguintes estratégias, entre outras: a) observação participante na escola e em turmas de alfabetização, registrada em diário de campo; b) questionários e entrevistas com professores alfabetizadores; e c) análise documental (planos, programas, orientações curriculares, livros e outros materiais didáticos).

Resultados de pesquisa anterior sobre **Processos de Escolha de Livros Didáticos em Escolas de Assentamento: diálogos e tensões** (Borowicc, 2016) contribuíram para a definição do tema e dos objetivos da pesquisa atual. As escolas públicas brasileiras escolhem e recebem livros didáticos gratuitamente pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, com grande volume de recursos públicos investidos pelo Estado. A partir de 2011, o Governo Federal criou um novo programa – PNLD Campo – que comprou livros especialmente produzidos pelas editoras comerciais para as escolas do campo.

O PNLD Campo gerou situações diferenciadas na produção, na avaliação e na escolha dos Livros Didáticos. Do ponto de vista dos processos de escolha, observou-se que houve redução dos espaços de autonomia das escolas e professores. As coleções do Programa apresentaram problemas na produção e, segundo avaliação dos professores, não correspondiam aos critérios estabelecidos pelo Edital, por exemplo, quanto às concepções de campo e cidade. As professoras criticaram a simplificação e a redução de conteúdos, o que afetou a utilização dos livros nas aulas. Criticaram também a linguagem “urbana” das coleções anteriores ao PNLD Campo (Borowicc, 2016). Verificou-se ainda, na mesma pesquisa, que fatores como as diversas propostas educacionais que circulam simultaneamente em uma mesma escola influenciam a escolha e o uso dos Livros Didáticos – neste caso, principalmente as orientações do Setor de Educação do MST, a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino e ainda as orientações do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

Outras pesquisas demonstraram que há diferentes formas de utilização do livro e que em algumas escolas há uma subutilização dos Livros Didáticos do PNLD na etapa de alfabetização (como em Teixeira, 2014). Foi o que também se observou na pesquisa realizada, em que se constatou que algumas professoras alfabetizadoras das escolas de assentamento pouco utilizaram os Livros Didáticos de Alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental, neste caso em específico os Livros do PNLD Campo 2016.

Assim, pode-se supor, com apoio nas pesquisas citadas e em outras que acompanharam as aulas de alfabetização e estão disponibilizadas em bases de dados, que as aulas em que se ensina a ler e a escrever, nos anos iniciais, nem sempre são apoiadas nos livros didáticos, e que nessas aulas circulam diferentes tipos de materiais ou recursos didáticos, originados de fontes diversas e com diferentes finalidades. Contudo, as revisões em bases de dados demonstraram também lacunas na pesquisa sobre a produção cotidiana de recursos e materiais didáticos pelos professores alfabetizadores em escolas do campo, para utilizar em suas aulas. Estas constatações possibilitaram questionar os tipos de materiais que são utilizados nos processos de alfabetização, identificar a insuficiência dos conhecimentos acadêmicos sobre o tema e, assim, levaram a definir a problemática da pesquisa, com novas questões a responder, entre as quais: quais são os materiais didáticos utilizados para alfabetizar? Onde os professores buscam estes materiais, em quais fontes costumam pesquisar? Que concepções pedagógicas sustentam suas escolhas quanto aos materiais que selecionam e utilizam? Na opinião dos professores, quais são as melhores formas de utilizar os recursos públicos com a produção de materiais didáticos para a alfabetização?

## **OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA**

---

O campo empírico de realização da pesquisa são os núcleos de escolas existentes nos assentamentos no município de Abelardo Luz-SC, onde estão localizadas as escolas de ensino fundamental participantes da pesquisa. As fotografias a seguir evidenciam a totalidade de escolas destas localidades, observando-se que há uma configuração expressiva de atendimento à educação quando se compara com outras comunidades rurais brasileiras, situação que é resultado dos permanentes processos de luta por educação, desencadeados pelo movimento social presente neste território.

### **Sobre as escolas colaboradoras**

O primeiro núcleo de escolas está localizado no Assentamento Sandra (popularmente conhecido como Assentamento 25 de Maio), com uma escola de ensino fundamental que atende cerca de 250 crianças de 12 assentamentos da reforma agrária localizados em seu entorno, com estudantes de 1º ao 9º ano e educação infantil de 4 e 5 anos, idade de atendimento obrigatório no Brasil pela Lei nº 12.796/2013. Há também nesta localidade uma escola de ensino médio com cerca de 100 jovens estudantes.



Foto aérea do núcleo de escolas do Assentamento 25 de Maio.

FONTE: <http://www.guiatemabelardoluz.com.br/noticias/2377-legislativo-realizara-primeira-sessao-itinerante-dia-24-no-assentamento-25-de-maio>

O outro núcleo de escolas está localizado no Assentamento José Maria, distante 20 km do primeiro, que atende à população de seis (6) assentamentos da reforma agrária em seu entorno. Neste núcleo está localizada uma escola que atende cerca de 350 crianças de ensino fundamental do 1º ao 9º ano e educação infantil de 4 e 5 anos; uma escola de ensino médio com cerca de 130 estudantes; e ainda a escola que representa a mais recente conquista da reforma agrária para esta região, com a instalação do Instituto Federal Catarinense – IFC – dentro de um assentamento.



Foto aérea do Assentamento José Maria.

FONTE: <http://www.incr.gov.br/audiencia-publica-%20%20%20%20%20%20%20%20vair-discutir-instalacao-de-campus-do-if-sc-no-assentamento-jose-maria>

## O estudo exploratório

No segundo semestre do ano de 2018, foi realizado estudo exploratório de aproximação com o campo empírico, com visita a uma das escolas de ensino fundamental, a Escola A, para contatos iniciais e autorização para a realização da pesquisa etnográfica. Nesta escola, foi aplicado um instrumento, em caráter exploratório, para localizar professoras e classes que poderiam oferecer possibilidades para estudo mais ampliado. Paralelamente, foi possível realizar observações e conversas com professores sobre o uso dos livros didáticos do PNLD Campo 2016, que estavam em uso nas escolas no ano de 2018, com o objetivo de obter informações iniciais sobre sua utilização ou não nas turmas de alfabetização. Naquele mesmo período aconteceu o processo de escolha dos livros didáticos do PNLD Campo 2019, possibilitando seu acompanhamento na escola e na rede municipal de ensino, pela pesquisadora principal do projeto.

## RESULTADOS

---

Os procedimentos realizados durante o estudo exploratório, para a primeira aproximação com a escola, permitiram analisar questões relacionadas aos livros didáticos do PNLD Campo 2016 em uso, apontar questões do processo de escolha do PNLD 2019 ocorrido no período e ainda permitiram obter resultados iniciais do levantamento de recursos didáticos utilizados pelos professores alfabetizadores nas escolas do campo participantes da pesquisa. De forma sintética, eles estão apresentados a seguir.

### a) Os livros didáticos do PNLD Campo 2016 e sua presença na escola

Um fator relevante para a pesquisa é a identificação da utilização ou não dos livros didáticos nas aulas. Entende-se, com apoio em pesquisas sobre o tema, que o uso de outros materiais e recursos didáticos em classes de alfabetização está estreitamente relacionado com as formas de uso dos livros didáticos e, por esse motivo, a pesquisa focalizou essa questão no estudo exploratório. No período de 2016 a 2018, os livros didáticos presentes nas escolas foram distribuídos pelo programa diferenciado, específico para escolas localizadas em zonas rurais, implantado pelo governo federal pela Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011 (Brasil, 2011), o PNLD Campo.

Foi possível identificar, de forma preliminar, que os livros do PNLD Campo no geral foram pouco utilizados pelas professoras alfabetizadoras nas escolas participantes da pesquisa. O motivo exposto pelas professoras está relacionado à insatisfação com os conteúdos, que elas consideram insuficientes e inadequados aos

seus alunos. Esse uso restrito, segundo se pôde verificar, se deu especialmente pela demanda de produção de outros materiais para atender os conteúdos de ensino dos programas e também pela forma de planejamento, com a utilização de sequências didáticas, estratégia de organização das aulas proposta pelos cursos de formação do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, realizadas no município a partir de temas que nem sempre estavam presentes nos livros. Algumas professoras relataram utilizar o livro todo, no entanto, também destacaram que precisam produzir muito material complementar, pela insuficiência de conteúdo dos livros.

Com uma nova configuração política no governo federal brasileiro, o programa do PNLD Campo foi encerrado sem que houvesse por parte dos órgãos responsáveis nenhum tipo de discussão ou consulta pública em torno de seus objetivos, da necessidade ou não de ter um material diferenciado. Assim, não houve edital do PNLD Campo para 2019. Em pesquisa anterior (Borowicc, 2016), professores de escolas do campo apontaram limites do programa e dos livros, mas também afirmaram a importância de materiais que contemplem as especificidades e realidades locais no vasto território brasileiro, e contribuíram com indicações de que esperam melhorias nos livros disponibilizados, mas sem sugerir a extinção do Programa.

Esta questão pode estar associada ao fato de que o PNLD Campo foi criado, na última década, para atender demandas por educação para os povos do campo, lutas construídas pelo movimento de Educação do Campo desde a década de 1990. Este movimento nacional propõe e defende formas diferenciadas de educação para superar um déficit histórico de atenção à educação dos povos do campo, juntamente com o movimento de luta pela terra, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, desde a sua origem (Caldart, 2012). A educação do campo pensada desta forma caminha na contramão de formas liberais de pensamento e, por isso, vem sendo fortemente recusada e enfraquecida por governos conservadores, tanto em nível local, nos municípios, quanto nos estados e no governo federal.

## **b) A escolha de livros didáticos no PNLD 2019**

Outro fator relevante para o projeto de pesquisa é o acompanhamento de nova escolha de livros didáticos para o próximo triênio ou quadriênio. Este processo de escolha aconteceu entre os meses de julho e dezembro de 2018 e foi acompanhado na escola B, localizada em um dos assentamentos e na rede municipal de ensino do município.

Das observações deste processo de escolha na rede de ensino, é possível destacar que em todas as escolas seriadas os professores participaram de alguma forma da escolha dos livros didáticos, mas que a professora de uma escola multisseriada não

foi convidada a participar das discussões, evidenciando limites na comunicação e na participação dessas escolas do campo que ficam mais isoladas geograficamente em relação às demais escolas do município. Neste processo de escolha, assim como havia sido constatado em pesquisa anterior (Borowicc, 2016), os professores demonstraram preferir o manuseio do livro à consulta dos Guias de avaliação do programa ou de seus exemplares na internet – somente duas escolas fizeram consulta aos livros digitais. No entanto, algumas escolas receberam um número reduzido de coleções das editoras, sendo que nestes casos houve limites de possibilidades de escolha.

Após a escolha nas escolas, houve uma reunião entre representantes de cada escola e a secretaria de educação da rede municipal de ensino para rediscutir e definir uma única coleção em 1ª e 2ª opções para todas as escolas da rede. Assim, ocorreu um processo de escolha de livros comum a todas as escolas, observando-se que o registro no sistema *on-line* reúne todas as informações nacionais, para que depois possam ser comprados e distribuídos os livros para cada escola. Este elemento pode ser relevante na análise do uso frequente ou eventual dos livros e, conseqüentemente, pode estar relacionado à maior ou menor necessidade de produzir outros materiais para isso em aulas de alfabetização.

Na reunião para escolha houve forte debate entre os professores sobre os conteúdos dos livros didáticos, demonstrando preocupação em escolher livros que tivessem mais conteúdos, preocupação resultante da experiência anterior com os livros interdisciplinares do PNLD Campo, por serem considerados muito resumidos quanto ao conteúdo. Isso resultou em escolhas, pelos professores, de coleções disciplinares em detrimento das coleções interdisciplinares, sob a justificativa de que, tendo disponível uma variedade maior de materiais, ao realizarem o planejamento os próprios professores poderiam organizar suas aulas de forma interdisciplinar. Fica evidente aqui, também, a relação existente entre as escolhas feitas e o uso de outros materiais nas aulas, para além dos livros didáticos.

### **c) Recursos e materiais didáticos utilizados pelos professores para alfabetizar**

Como apontado anteriormente, o estudo exploratório teve como um dos seus objetivos fazer uma aproximação com a escola para mapear recursos e materiais utilizados em aulas de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isto foi elaborado instrumento em forma de uma tabela, onde os professores poderiam registrar os mais variados tipos de recursos didáticos que utilizam em suas aulas, bem como a forma e a periodicidade de utilização de cada recurso. Posteriormente, os recursos foram agrupados em três conjuntos, de acordo com sua frequência de indicação (mais utilizados; pouco utilizados; não referidos). Os resultados do estudo



exploratório mostraram que, para além do livro didático do PNLD, que é referido como um recurso frequentemente utilizado, professores indicaram uma diversidade de recursos didáticos em uso nas classes de alfabetização. Eles foram categorizados e relacionados na tabela a seguir.

TABELA 1 – Categorias de recursos didáticos

<b>Tipos de recursos mais utilizados</b>	<b>Foram pouco citados</b>	<b>Registrou-se ausência</b>
Obras de Literatura Infantil	Revistas	Recursos (naturais e culturais) disponíveis na comunidade
Cópias e montagens de atividades disponibilizadas na internet	Jogos educativos e brinquedos produzidos na escola	
Cópia de atividades de outros livros	Vídeos, filmes e documentários	
Jogos educativos disponíveis no comércio	Mapas e globos	
Cartazes de alfabeto, sílabas, números e palavras	Consulta de curiosidades e jogos pedagógicos na internet*	
Atividades produzidas pelos professores no quadro de giz para cópia dos alunos	Brinquedos comercializados e materiais esportivos**	

FONTE: pesquisa das autoras (2019)

Apesar da diversidade de recursos apontados, há que se destacar alguns pontos assinalados na tabela. O primeiro diz respeito ao uso da internet para consulta e reprodução de atividades (\*), uma vez que professoras registraram falta de computadores e de acesso à internet, o que impede a realização de atividades deste tipo para parte das escolas e salas de aula. Tal dificuldade tem sido referida em pesquisas em outras localidades e outros níveis de ensino, como em Moraes (2018). O segundo ponto refere-se ao uso de brinquedos comercializados e materiais esportivos (\*\*), que são utilizados com os alunos na Educação Infantil e nas aulas de Educação Física, mas raramente pelos professores alfabetizadores. Finalmente, observou-se que não foram apontados, de forma espontânea e específica, recursos que em tese estariam disponíveis na localidade, nas comunidades rurais e que tanto se referem a objetos e produtos culturais como também aos recursos naturais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu concluir que ações governamentais, ideologias políticas e formas de governo influenciam significativamente a forma de fazer educação e o cotidiano das escolas em cada tempo histórico; a escolha e o uso de

recursos didáticos; e a definição de propostas pedagógicas a serem levadas em consideração no momento do planejamento e na aula propriamente dita, neste estudo em específico tratando-se de escolas localizadas em áreas rurais, denominadas escolas do campo.

Por ocasião do processo de escolha dos livros didáticos do PNLD 2019, foi possível constatar que acontecimentos anteriores são levados em consideração pelos professores para definir seus critérios de avaliação e classificação de recursos, como a escolha que privilegiou coleções didáticas disciplinares com receio de que coleções interdisciplinares apresentassem redução de conteúdos de ensino, como havia ocorrido no PNLD Campo 2016.

O levantamento de recursos didáticos utilizados pelos professores nas classes de alfabetização mostrou de forma inicial a utilização de diversos materiais para além dos livros didáticos do PNLD, em alguns casos a sua própria substituição por materiais encontrados na internet, que foram organizados e impressos pelos professores. Para a continuidade da pesquisa, é interessante observar se haverá mudanças no uso dos livros didáticos presentes atualmente na escola, diferentes dos anteriores.

A análise das relações entre os materiais didáticos com o Projeto de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, com as Propostas Pedagógicas das Escolas e com as orientações dadas pela rede municipal de ensino permite afirmar de forma indiciária – já que resulta de um estudo exploratório – que há concordâncias e embates com relação à utilização de elementos das diferentes propostas que convergem para as aulas de alfabetização. Do ponto de vista dos recursos, é necessário estender a aplicação do instrumento a um número maior de professores e atentar para a questão da ausência de recursos disponíveis na localidade e que seriam adequados a propostas que pretendem contemplar a realidade dos sujeitos do campo, como no caso do Projeto de Educação do MST e as propostas da Educação do Campo, que possuem as mesmas teorias de base e são paradigmas/concepções que se opõem ao pensamento liberal e à antiga educação rural brasileira, que parecem retornar pelas políticas educacionais atuais.

## REFERÊNCIAS

---

- Borowicc, R. (2016). *Processos de Escolha de Livros Didáticos em Escolas de Assentamento: diálogos e tensões*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR, Curitiba.
- Brasil. (2011). *Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011*. Recuperado de <http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/60=2012-?download-6328:resolucao-no-40-de-2672011>

Brasil. (2013). *Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Fernandes, B. M., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (2004). Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes. pp. 19-63.

Garcia, T. M. F. B. (2001). *Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)*. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Gritti, S. (2003). *Educação Rural e capitalismo*. Passo Fundo: UPF.

Heller, A. (1992). *O cotidiano e a história*. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

Moraes, M. (2018). *O papel do Guia do Livro Didático de História/PNL D no processo de escolha dos livros pelos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR, Curitiba.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: la historia y cultura en los procesos educativos*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (2007). A Escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, 7(2), 131-147.

Schmidt, M. A., & Garcia, T. B. (2008). História e Educação: diálogos em construção. In Schmidt, M. A., Garcia, T. B., & Horn, G. B. (Orgs.). *Diálogos e perspectivas de investigação*. Ijuí: Ed. Unijuí

Teixeira, R. (2014). *As práticas cotidianas de alfabetização e o livro didático: um estudo etnográfico*. (Tese de Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR, Curitiba.

## 13

## UM "VALIOSO LIXO": DESTINOS DO LIVRO DIDÁTICO DO PNLD APÓS SEU CICLO DE USO

---

*UNA "VALIOSA BASURA". DESTINOS DE LOS LIBROS DE TEXTO DEL  
PNLD DESPUÉS DE SU CICLO DE USO*

---

A "VALUABLE GARBAGE". THE DESTINATION GIVEN TO TEXTBOOKS  
AFTER THE END OF THEIR CYCLE OF USE

---

*Wagner Barbosa  
Tânia Maria F. Braga Garcia*

### RESUMO

---

Apresenta resultados parciais de pesquisa sobre os destinos dos livros didáticos quando se encerra o prazo de uso em escolas públicas brasileiras estipulado pelo Programa Nacional do Livro Didático. Fundamenta teoricamente as análises na contribuição de autores que problematizam o uso e as funções do livro didático em ambiente escolar e em uma sociedade desigual, com diferenças entre o acesso a bens culturais pela população mais rica e pela população mais pobre. Apresenta estudo empírico realizado em escolas públicas com o objetivo de coletar informações sobre o uso, reúso e especialmente sobre o descarte dos livros didáticos quando encerrado o prazo estipulado pelo programa nacional. Relaciona as informações apresentadas pelos dirigentes escolares com as normativas legais sobre o livro didático, tanto em âmbito federal quanto em âmbito estadual. O estudo apontou caminhos percorridos pelos livros dentro e fora dos muros escolares, a partir de ações de agentes educacionais e agentes sociais que atuam em comunidades vulneráveis.

*Palavras-chave:* Livros didáticos. Descarte de livros didáticos. Reutilização de livros didáticos. PNLD.

### EXTENDED ABSTRACT

---

This paper presents partial results of a study on the destination given to textbooks in the Brazilian public schools once their terms of use expire, according to the regulations of the National Textbook Program. The analysis is theoretically based on the contribution of authors who problematize the meanings, use and functions of textbooks in the school environment, such as Alain Choppin (2004) and Escolano

(2005). Over the last three centuries, school manuals, which are related to the school form (Vincent; Lahire & Thin, 2001), have been present in school culture in different countries where national educational systems were organized to guarantee secular education to the entire population. The constitution of the modern school, since the French Revolution, established the conditions for simultaneous teaching. And manuals were a fundamental instrument for the organization of knowledge that should be guaranteed to all students, regardless of teachers and their activities. Choppin identified four roles that the textbook has played over time. These functions may vary "according to the sociocultural environment, period, subjects, levels of education, methods and forms of use" (Choppin, 2004, p. 552). Establishing relationships with the National Textbook Program (PNLD), the textbook translates the curriculum to the classroom, as it needs to meet national curriculum guidelines, a condition to be approved by the Program. In addition to being a carrier of content, it is also a carrier of teaching methodologies, and therefore also fulfills the instrumental function. Furthermore, in relation to the dissemination of a language and a culture, it can be said that the textbook fulfills the ideological function. It favors socially privileged and valued views and conceptions. Such matter is met by the PNLD evaluation criteria as a way to guarantee ideological plurality and respect for cultures. This has been seen in recent decades with the mandatory inclusion of content on the history and culture of indigenous and African peoples in textbooks. Thus, the research also takes into account the presence of textbooks in an unequal society, in which the access to cultural goods varies between the richest and the poorest populations. As a way of approaching the theme and developing the research, an empirical study was carried out in a few schools with the aim of exploring the disposal of the books once they reached the end of their cycle of use in schools, which is defined by the PNLD. In addition, the intention was to find indications of the paths taken by these textbooks after this cycle, inside or outside the schools. After analyzing the legislation on the disposal of books, four schools in different contexts were visited. The results showed the schools disposed of the textbooks by donating them to students, to other schools or to social projects. A second destination to the textbooks was the preservation of copies that are reserved for possible needs in the following year. The empirical work also showed that textbooks are taken out of schools by waste pickers, who collect the remaining books that were no longer of interest to the school, although this is one of the last options presented by the legislation. This is the reason textbooks here have been referred to as "valuable garbage".

## INTRODUÇÃO

---

O texto apresenta resultados de pesquisa em andamento que se propôs a olhar para os livros didáticos que já encerraram seu prazo de utilização pelas escolas públicas brasileiras no âmbito do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), até o ano de 2017. Os livros são distribuídos gratuitamente às escolas pelo governo federal para uso dos alunos, durante um ciclo de três anos, quando uma nova escolha é feita e novos livros chegam às escolas.

Após o período legal de uso, os livros devem ser descartados pelas escolas. Como isso ocorre? O que sucede a partir daí? Poucas pesquisas têm tomado essa questão como problemática a ser investigada; assim, foi essa a opção dos pesquisadores para o desenvolvimento da dissertação de mestrado do primeiro autor na Linha Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

O texto apresenta inicialmente algumas contribuições de autores que analisaram o livro didático tanto em sua materialidade complexa quanto em seus usos escolares, também complexos. Essas elaborações contribuem para situar a abordagem teórica que sustenta a pesquisa e permitem dialogar com o campo conceitual das práticas leitoras em sociedades desiguais, como o Brasil. Em seguida, são apresentados os dados produzidos em estudo de natureza exploratória que foi realizado em quatro escolas públicas. Diante da pequena incidência de trabalhos sobre o tema, o objetivo desse estudo foi nortear a pesquisa, compreendendo o que as escolas fazem com os livros didáticos após o prazo de utilização estipulado pelo programa governamental do livro didático.

## O LIVRO DIDÁTICO: UM OBJETO ÚNICO E MÚLTIPLO

---

Ao iniciar, entende-se que é relevante manifestar a concordância com Alain Choppin quando diz que o livro didático é um objeto complexo (Choppin, 2004, p. 552). Dentre outros pontos, é importante salientar que o livro didático envolve grande número de agentes em sua produção e distribuição; esses agentes não estão presentes diretamente no espaço escolar (como editores e divulgadores), mas fazem parte do meio educacional, pois são responsáveis por criar e fazer chegar os livros nas escolas em período escolar. Isso contribui para reforçar que o livro é sim um objeto complexo. Apesar dessa complexidade de agentes envolvidos em sua criação, o livro didático é um objeto escolar, ou seja, feito para a escola, ambiente onde muitas vezes tem sua vida útil iniciada e finalizada.

Assim, para Choppin, também a pesquisa sobre os livros didáticos é de grande complexidade, pois o objeto pesquisado apresenta características educacionais, históricas, sociais, econômicas e está ligado à interação e ao manuseio do público escolar. Nas palavras do autor:

[...] é preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações. A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.), realização material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosas, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas. (Choppin, 2004, p. 554).

Essa complexidade também se expressa, segundo Choppin, na dificuldade de uma definição precisa do livro didático. Também as diversas denominações que ele recebe, em diferentes países, mostram as dificuldades de conceituação e, por consequência, de estabelecer parâmetros para a pesquisa nesse campo temático.

Relacionados com o surgimento da forma escolar (Vincent, Lahire & Thin, 2001), os manuais escolares têm estado presentes na cultura escolar ao longo dos últimos três séculos, nos diferentes países em que os sistemas educativos nacionais se organizaram para a garantia de educação laica a toda população. A constituição da escola moderna, a partir da Revolução Francesa, estabeleceu as condições para o ensino simultâneo e os manuais foram um instrumento fundamental para a organização dos conhecimentos que deveriam ser garantidos a todos os alunos, independentemente dos professores e suas atuações.

Assim, é a partir dessa natureza inicial, voltada à homogeneização do ensino, à simultaneidade do trabalho com muitos alunos e à garantia de conhecimentos igualmente ensinados em todas as classes, que os livros didáticos se configuraram como artefato da cultura escolar. Eles são a expressão dos processos que constituíram uma nova forma de relação social, a relação pedagógica (Vincent, Lahire & Thin, 2001), e um modelo de escola que se estendeu em muitos lugares do mundo.

Tais processos dizem respeito a conjuntos de práticas que em parte se modificam ao longo do tempo, mas também permanecem presentes na vida escolar, mesmo quando conflitantes com novos modelos de ensino, como as perspectivas da Escola Nova ou das perspectivas sociointeracionistas. As formas escolares de leitura, por exemplo, são próprias desse espaço social e, algumas vezes, não têm correspondência com outras práticas sociais de leitura.

Dessa forma, ao analisar esse artefato cultural na sua historicidade, Choppin identificou quatro funções que o livro didático tem desempenhado ao longo do tempo. Essas funções podem variar “segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (Choppin, 2004, p. 552). Essas funções podem ser assim sintetizadas:

#### QUADRO 1 – Funções do livro didático de acordo com Choppin (2004)

1. Referencial – traduz o programa de ensino.
2. Instrumental – põe em prática métodos de aprendizagem.
3. Ideológica e cultural – segundo o autor, a mais antiga. Os estados nacionais utilizam o livro didático para veicular sua língua e cultura.
4. Documental – fornece um conjunto de documentos que pode ser observado pelo aluno de forma crítica.

FONTE: Os autores, com elementos produzidos por Choppin (2004, pp. 552-553).

Estabelecendo algumas relações iniciais com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é relevante destacar que o livro didático, de alguma forma, traduz o currículo para a sala de aula, uma vez que ele precisa estar dentro dos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais para ser aprovado no edital de participação no programa. Assim, ele não é apenas portador dos conteúdos, cumprindo a função programática, mas é também portador de metodologias para ensinar, e por isso também cumpre a função instrumental, didatizando conteúdos para cada série específica, e com determinadas estratégias de ensino.

Ainda, em relação à disseminação de uma língua e/ou de uma cultura, pode-se dizer que o livro cumpre essa função, uma vez que a sua aprovação é regulada pelo Estado por meio dos editais e critérios de avaliação. Essa ação é fundamental para garantir a presença de uma pluralidade ideológica e o respeito às culturas, como se verificou nas últimas décadas com a obrigatoriedade de inclusão, nos livros didáticos, de conteúdos sobre a história e a cultura dos indígenas e dos africanos.

Sobre a quarta função, que segundo Choppin só ocorre em ambientes de maior autonomia, as pesquisas didáticas começam a trazer elementos para a compreensão



de sua existência na vida escolar brasileira, como em Vieira (2018). Essa função poderá merecer atenção especial na fase posterior da pesquisa, ao se considerar o circuito dos livros didáticos para além dos muros da escola.

Antônio Augusto Gomes Batista também contribui para definir o livro didático, indicando sua característica como um livro escolar (Batista, 1999). Segundo o autor, o livro didático é um objeto que é feito para ser utilizado em ambiente escolar e tem poucas funções fora desse espaço. É um objeto desprestigiado, que não tem espaço garantido nas bibliotecas, por exemplo. Segundo Batista, muitas vezes esse desprestígio vinculado ao livro didático também atinge o pesquisador que se debruça sobre ele.

Entretanto, apesar de considerar que o livro didático carrega o desprestígio em relação à produção literária geral, diz que "investigações têm mostrado que o livro didático e a escola estabelecem relações complexas com o mundo da cultura" (Batista, 1999, p. 533). Ou seja, o livro didático é utilizado na escola não apenas em suas funções prescritivas, mas também em ações mediadas pela cultura escolar, dos alunos e professores. Nas palavras do autor:

Em síntese: o livro didático desenvolve um importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial, e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura, de suas relações com a escrita e com o letramento, assim como os processos sociais, culturais e econômicos de diferentes facetas da produção editorial brasileira significam também compreender o livro escolar brasileiro (Batista, 1999, p. 534).

Essa questão abre um importante debate sobre as relações entre a cultura, em um sentido amplo, e as populações que frequentam as escolas públicas. O livro didático é produzido para a escola por agentes que respondem a demandas sociais quanto ao conhecimento que deve ser transmitido às novas gerações. Tais conhecimentos são reinterpretados de acordo com a cultura local, produzindo novos significados para este complexo recurso didático.

Portanto, tem-se aqui um processo de seleção cultural que ocorre em todas as sociedades, que resulta na definição dos currículos e programas oficiais e também se desdobra nos livros didáticos. Um autor selecionado para essa análise é Pierre Bourdieu. Para ele, a escola e seus meios de veiculação do conhecimento, o livro didático incluído, contribuem para a reprodução social. Assim, a escolarização serve menos para a mobilidade social e mais para a manutenção da desigualdade e da exclusão.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 2007, p. 41).

Portanto, segundo o autor, toda a estrutura do sistema escolar serve para manter os estudantes ricos em seus lugares, e os pobres também em seus lugares. Ele dá atenção especial à escolha dos conteúdos, pois para Bourdieu, o conhecimento valorizado na escola é selecionado na cultura dominante, e os filhos das populações excluídas serão avaliados pelos parâmetros da cultura do outro.

O autor usa o conceito de capital cultural para explicar essa relação. Segundo Bourdieu, o capital cultural é o conjunto de conhecimentos produzidos pelas experiências pessoais e sociais que cada indivíduo acumula em sua situação de classe social, tudo o que a pessoa traz de conhecimento de seus meios de convivência, sejam os conhecimentos literário, musical, artístico e científico.

Esse conhecimento é uma vantagem na vida escolar, pois o contato com a cultura letrada não se dá inicialmente na escola, mas continua nela. Os estudantes excluídos também têm importante capital cultural. Entretanto, segundo Bourdieu, ele não é valorizado na escola. Dessa forma, a escola contribui para fixar essa distância social entre a classe dominante e os excluídos, pela valorização de uma cultura em relação a outra.

A posse desse “capital” permitiria o acesso a percursos escolares marcados pelo sucesso e pela distinção, legitimando, pela via da escola, um “patrimônio” familiar – a cultura – transmitido por herança às futuras gerações entre famílias de classe social favorecida. As análises de Bourdieu e Passeron (1964) sobre este conceito contribuíram para a superação da ideia naturalizada pelo senso comum, que atribuía às classes sociais favorecidas certa “intimidade” com a cultura escolar (familiarização insensível) e que prescindiria de qualquer atitude laboriosa. Seria então o “dom” ou “as aptidões naturais e predisposições” que fariam a mediação para a aquisição de uma cultura legítima, valorizada pela classe dominante (Cunha, 2007, p. 514).

Segundo Cunha, o fato de os autores explicitarem a relação entre a cultura e a classe social permitiu entender que a escola não oferecia a mesma oportunidade para todos, independentemente de sua classe, e foi possível desnaturalizar a ideia de que o sucesso ou o fracasso seriam uma questão de mérito, ou de dom. Bourdieu e Passeron esclareceram que o processo de violência simbólica está “inscrito na transmissão de

conteúdos e na valorização de saberes escolares dissonantes aos valores das classes menos favorecidas" (Cunha, 2007, p. 514).

Essa visão de que a escola – e os livros didáticos, por consequência – trabalha conteúdos oriundos de uma classe social dominante é compatível com a compreensão de Choppin de que uma das funções do livro didático é ideológica e cultural. Ou seja, selecionando conteúdos ligados a uma determinada visão de mundo – como sustenta Bourdieu –, o livro didático estaria reproduzindo os valores dessa ideologia e, assim, contribuindo para sua manutenção.

Essa forma de compreender o poder simbólico exercido pela cultura no interior da escola é aceita em diferentes graus por autores que têm se dedicado ao estudo dos currículos e dos livros escolares, entre eles Jean-Claude Forquin, que problematiza a força da reprodução apontada pelos sociólogos franceses em suas primeiras produções. Ele analisa os saberes escolares e diz que a relação do que é selecionado, ensinado e aprendido não é passiva. Ao contrário, é uma experiência complexa e conflituosa.

E é frequentemente pela realização de uma descrição metódica e minuciosa dos processos de interação social no interior dos estabelecimentos escolares e das salas de aula apreendidos como microssociedades que ela encontra hoje os caminhos privilegiados de seu desenvolvimento e de sua renovação (Forquin, 1992, p. 28).

Este autor defende que o espaço escolar utiliza a cultura externa, entretanto, é um espaço de criação cultural intenso e não aceita de forma mecânica e simplista o que é imposto, mesmo que essa imposição seja feita por meio dos conteúdos veiculados pelos livros didáticos. Essa reinterpretação da cultura geral é conflituosa, não é passiva, depende de fatores sociais, políticos e históricos. O mesmo acontece com a herança cultural presente nos currículos institucionais (Forquin, 1992, p. 30).

Nessa direção, mesmo que o livro tenha a função de difundir uma cultura e mesmo que essa cultura seja a dominante, o ensino e o aprendizado na escola resultam de processos de apropriação desses conteúdos produzidos pelas dinâmicas escolares. As relações complexas que constituem tais dinâmicas podem ser compreendidas, segundo Rockwell, a partir do conceito de experiência escolar:

Conocer esa experiencia [escolar] implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas

decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza (...) Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana (Rockwell, 1995, p. 14).

No meio dessas tensões, materializando relações sociais em toda sua complexidade, situa-se o livro didático. Mesmo privilegiando parte do conhecimento histórico acumulado, pois o espaço e o tempo do livro e da aula são limitados, a vivência escolar confere a esse recurso educacional uma diversidade de olhares e interpretações.

Forquin diz que, além de utilizar a cultura externa e readaptá-la ao seu contexto, e além de criar sua própria cultura, a escola exerce influência do lado de fora dos muros (Forquin, 1992, p. 35-36). Ou seja, a escola é influenciada pelo mundo externo a ela, recria sua cultura e influencia a cultura exterior a ela. Há imperativos de natureza institucional e didática que atuam sobre os saberes e as práticas escolares, definindo condições pelas quais o processo escolar se organiza e se desenvolve.

O estudo das relações entre os livros didáticos – também chamados de manuais escolares – e a diversidade de elementos que constituem a trama complexa em que a escolarização acontece define a existência de um campo acadêmico específico que Escolano (2005) denominou “manualística”. Para além da análise dos próprios livros, tarefa por si só de grande exigência, o novo campo aponta a complexidade das relações que devem ser consideradas quando se pretende compreender os livros como artefato cultural, como mercadoria e como recurso didático que afeta as diferentes dimensões da experiência escolar.

A partir de Escolano e de sua identificação de três cortes historiográficos para estudar as culturas escolares na Espanha – a cultura institucional, a científica e a pragmática – define-se um referencial analítico interessante para sustentar as análises sobre os livros didáticos também no caso brasileiro.

Nesse sentido, reafirma-se a relevância de estudar a circulação do livro didático fora do espaço escolar, buscando compreender os elementos da cultura da escola que ele, eventualmente, faz transbordar para o espaço social mais amplo, externo à escola. No caso brasileiro, pela existência do PNLD, o entrecruzamento das três culturas apontadas por Escolano sugere questões interessantes de pesquisa sobre as relações entre escola e cultura. Mas o estudo em desenvolvimento também tem relevância social em função dos limites de acesso ao conhecimento e às práticas de leitura que foram aqui apontados, assim como pelas possibilidades que poderiam ser abertas com a circulação mais intensa de livros – ainda que esses sejam denominados didáticos – na vida social.

## UM ESTUDO EMPÍRICO DE NATUREZA EXPLORATÓRIA E SEUS RESULTADOS

---

Como forma de aproximação com o tema e o desenvolvimento do caminho da pesquisa, foi realizado estudo empírico em algumas escolas, com o objetivo de explorar a presença de elementos sobre os processos de descarte dos livros após o encerramento de seu ciclo de uso nas escolas, definido pelo PNLD. Além disso, a intenção era encontrar indícios dos caminhos percorridos pelos livros didáticos após esse ciclo, dentro ou fora das escolas.

Após a análise da legislação sobre o descarte de livros, foram visitadas quatro escolas em diferentes contextos. O objetivo da presente seção é apresentar resultados obtidos nesse trabalho empírico. Como forma de preservação, serão apresentados os locais visitados sem mencionar o nome do estabelecimento, das pessoas colaboradoras ou outras características que possam identificar instituições e sujeitos.

### Sobre a legislação do descarte de livros didáticos no Estado do Paraná

Alguns estados têm documentos específicos para o desfazimento dos livros didáticos – essa é a expressão usada para denominar o que se chamou aqui de descarte – utilizados pela administração pública para o processo de se desfazer de seu patrimônio. Apresenta-se aqui como subsídio ao estudo realizado a normativa do Estado do Paraná, a instrução normativa nº 001/2017 – SEED/SUDE/DILOG. Ela “estabelece procedimentos para desfazimento de livros didáticos irre recuperáveis ou inservíveis do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, no âmbito das Instituições de Ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Paraná” (Paraná, 2017).

Interessa esclarecer inicialmente os conceitos de livros inservíveis e irre recuperáveis, de acordo com a legislação: “Art. 3º. Os livros didáticos do PNLD serão considerados: § 1º. Inservíveis: aqueles que decorreram o prazo de vida útil de três anos; § 2º. Irre recuperáveis: quando estiverem em péssimo estado de uso, em razão da inviabilidade econômica de sua recuperação” (Paraná, 2017). A normativa traz mais detalhes sobre o desfazimento, alguns aqui destacados.

Art. 2º. Decorrido o prazo trienal de atendimento, os livros didáticos ficarão de posse do aluno. Caso não haja interesse por parte do aluno, após o encerramento do ciclo trienal de atendimento, os livros permanecerão na unidade escolar, sob a responsabilidade da direção da Instituição de Ensino, sendo facultado o descarte (Paraná, 2017).

O artigo acima define de forma expressa que a prioridade seria a doação aos alunos, mas a responsabilidade dos livros didáticos após o prazo é da direção da instituição de ensino. O artigo 4º da normativa deixa claro que no processo de desfazimento dos livros não pode haver nenhum ganho financeiro por parte da instituição: "Art. 4º. Fica vedado às Instituições de Ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná receber qualquer vantagem ou valor financeiro proveniente do processo de desfazimento dos livros didáticos" (Paraná, 2017). Embora outras normativas federais possibilitem a venda de patrimônio público, o governo do Estado do Paraná entendeu que isso não se aplica aos livros didáticos.

O artigo 5º da normativa define de forma expressa para quais entidades ou organizações os livros didáticos podem ser doados, a maior parte delas relacionadas à escolarização:

Art. 5º. Os livros didáticos do PNLD irrecuperáveis e inservíveis poderão ser doados para as instituições abaixo relacionadas:

- I. Entidades filantrópicas;
- II. Programas de Voluntariado Paranaense – PROVOPAR Estadual ou Municipal;
- III. Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs ou coirmãs;
- IV. Instituições de ensino superior que ofertam cursos de licenciatura;
- V. Cursinhos comunitários;
- VI. Bibliotecas públicas;
- VII. Cooperativas de reciclagem e/ou associações de catadores de materiais recicláveis;
- VIII. Associação de Pais, Mestres e Funcionários – APMF (Paraná, 2017).

É interessante observar que as cooperativas e associações de catadores de materiais recicláveis só foram elencadas no penúltimo item da norma legal, talvez sugerindo uma ordem de prioridade que foi confrontada com os dados do trabalho empírico, no qual se observou ser este um dos principais destinos dos livros didáticos. Outras pesquisas poderão verificar a prática da doação de livros didáticos às instituições listadas na legislação estadual e quais usos são realizados por elas.

A normativa ainda define que se crie uma comissão específica para cuidar do processo de desfazimento. Segundo o documento, a comissão deve ser composta, no mínimo, por três membros que representem a direção escolar, a APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários da Escola) e o Conselho Escolar. Cabe à comissão decidir quais livros serão descartados e fazer todo o trâmite burocrático.

## Sobre os processos relatados pelas escolas

A realização do estudo empírico nas escolas possibilitou identificar processos realizados pelas escolas quando o ciclo trienal de uso é encerrado. São três escolas estaduais que atendem Ensino Fundamental II (alunos entre 11 e 14 anos), Ensino Médio (entre 15 e 17 anos) e Educação de Jovens e Adultos (que não realizaram escolarização na idade prevista), localizadas em diferentes regiões da região metropolitana de Curitiba (Paraná). Uma quarta escola federal de Ensino Médio, localizada em outro estado, foi incluída no sentido de verificar a existência de características diferenciadas, em razão de sua vinculação administrativa a outra rede de ensino.

Nas três escolas estaduais os procedimentos coincidem e estão relativamente próximos ao disposto na legislação. A primeira ação é a doação da escola aos alunos, embora varie, entre as escolas, o grau de interesse dos alunos em levar o material para casa. Dessa forma, são muitos os livros que permanecem na escola. Na escola federal também foi relatado um procedimento para doação aos alunos, que são avisados sobre uma data em que os livros ficam expostos no pátio, à disposição dos alunos que tenham interesse em levá-los.

Um segundo procedimento nas escolas estaduais foi a preservação de exemplares que ficam reservados, em estoque, para possíveis necessidades da escola no ano seguinte, uma vez que nem sempre a quantidade de livros recebida do PNLD é suficiente para atender todos os alunos. Esse procedimento não foi relatado pelos colaboradores da escola federal.

A partir dessa segunda ação, todas as escolas se encaminham para processos de doação. Registrou-se doação para outras escolas, para projetos comunitários e, por meio de diferentes estratégias, todas as escolas referiram as cooperativas de catadores de materiais recicláveis. Embora na lista de organizações e entidades apresentada pela legislação esta seja a penúltima opção, o trabalho empírico evidenciou que se trata de uma opção das escolas para descartar os livros que os alunos não quiseram levar e nem foram doados a outras instituições educacionais. As escolas destacaram a importância dessas organizações para recolhimento do material que já não é de interesse da escola.

A venda de livros pode ter sido eventualmente realizada, no entanto, essa informação não foi confirmada pelos colaboradores. Não é uma prática recomendada na legislação, mas pode ter sido uma opção para resolver o problema da grande quantidade de livros que pode restar após a doação aos alunos – e talvez seja uma estratégia para obter algum recurso a ser utilizado na escola, uma vez que são conhecidas as dificuldades e as carências, nem sempre supridas pela mantenedora.

## PALAVRAS FINAIS

---

O estudo empírico evidenciou que, embora o descarte ou desfazimento esteja regulamentado e as escolas tenham relatado ações que respeitam a normatização, também foi possível identificar estratégias relacionadas às práticas de uso dos livros didáticos, bem como conhecer as dinâmicas e entender as soluções que são dadas aos problemas pelos sujeitos que dão existência real à escola.

A contribuição mais efetiva foi a confirmação de um caminho que leva os livros para fora dos muros escolares, trilhado a partir de agentes sociais que não pertencem ao mundo escolar: os trabalhadores catadores de materiais recicláveis que são chamados a retirar os livros das escolas, indicando a questão que deverá ser respondida na etapa seguinte da pesquisa: e para onde vão esses livros? São transformados em papel novamente, em processos de reciclagem? Continuam a existir como material de leitura? Onde? Para quem? Com qual finalidade? Seria um “lixo precioso”? Assim, a partir do estudo de natureza exploratória, confirmou-se ser este um campo fértil de pesquisa, que pode evidenciar outros usos e funções para os livros didáticos e confirmar outras faces de sua complexidade, para além do que foi apontado por Choppin.

## REFERÊNCIAS

---

Batista, A. A. G. (1999). Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In: Abreu, M. *Leitura, história e histórias da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp.

Bourdieu, P. (2007). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Brasil. (2017). *Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Recuperado em 24 mar. 2020 de <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/10941-decreto-n%C2%BA-9099,-de-18-de-julho-de-2017>

Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 30(3), 549-566.

Cunha, M. A. A.. (2007). O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. *Perspectiva*, Florianópolis, 25(2), 503-524.

Escolano, A. (2005). Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos. *Proposições*, 16(1), 41-63.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (2019). *Reserva Técnica*. Portal do FNDE, Brasília. Recuperado em 24 mar. 2020 de <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/reserva-tecnica>



Forquin, J.-C. (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, 5, 28-49.

Paraná. (2017). *Instrução Normativa nº 001/2017* – SEED/SUDE/DILOG. Estabelece procedimentos para desfazimento de livros didáticos irrecuperáveis ou inservíveis do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, no âmbito das Instituições de Ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Paraná. Recuperado em 05 jan. 2020 de [http://enfrentamentoaviolencia.pbworks.com/w/file/fetch/118127502/2017\\_Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa\\_Desfazimento%20LDP.pdf](http://enfrentamentoaviolencia.pbworks.com/w/file/fetch/118127502/2017_Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa_Desfazimento%20LDP.pdf)

Rockwell, E. (1995). De Huellas, Barbas y Veredas: Una Historia Cotidiana en la Escuela. In Rockwell, E. (Coord.). *La Escuela Cotidiana*. 2ª ed. México: Fondo de Cultura Económica. (pp. 13-57).

Vieira, E. A. (2018). *Jovens, escolarização e livros didáticos: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC)*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado em 05 jan. 2019 de <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/56556>

Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 33, 7-47.

# Parte 3

## *Políticas lingüísticas y contextos: desafíos actuales y propuestas situadas*



## 14

## EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LOS MANUALES DE ENSEÑANZA DE LENGUAS-CULTURAS EXTRANJERAS

### A ABORDAGEM INTERCULTURAL NOS MANUAIS DE ENSINO DE LÍNGUAS-CULTURAS ESTRANGEIRAS

### THE INTERCULTURAL APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE AND CULTURE TEXTBOOKS

*Claudia Mónica Ferradas*

#### RESUMEN

Este trabajo invita a reflexionar sobre el desafío de seleccionar, adaptar y diseñar materiales y estrategias didácticas que contribuyan al desarrollo de la conciencia intercultural y la expresión de la propia identidad en el aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras. En el caso de la lengua inglesa, los docentes cuentan con una enorme variedad de recursos educativos en soportes diversos. Sin embargo, los manuales universalistas resultan inadecuados para trabajar sobre los objetivos que hoy nos proponemos al aprender una lengua-cultura extranjera, particularmente si es usada como lingua franca en la comunicación internacional. En el caso de otras lenguas, o bien los recursos publicados son escasos o pueden no haber sido diseñados para el contexto en el que han de ser utilizados. El trabajo identifica los aportes de recursos didácticos de acceso gratuito producidos localmente en la Argentina, materiales que invitan a responder al contacto con el otro generando textos que expresan la propia identidad. A su vez, indaga sobre la noción de "autenticidad" en el origen de los materiales y el uso de la lengua meta en recursos educativos en lengua extranjera diseñados por hablantes no nativos, invitando a la reflexión sobre la importancia del plurilingüismo como puente para el desarrollo de la transculturación.

*Palabras clave:* Intercultural education. Language development. Educational resources.

#### EXTENDED ABSTRACT

*Travelling cultures, nomadism cosmopolitanism, internationalisation, multilocality* are recurrent terms in the literature about the XXI<sup>st</sup> century. Whether we can actually get on a train or a plane or hitchhike our way around the world with a backpack, or even if we do not move from our corner of the world but are connected through digital media, the distinctive feature of our century seems to be the contact

with diversity and its impact on identity. We are told that national borders have become mere ephemeral constructions, that frontiers are permeable –but how permeable are they? And is it the same to be on either side of the border?

In this respect, back in 1997, Mary Louise Pratt defined what she calls the *contact zone* in these terms: “the space in which peoples geographically and historically separated come into contact with each other and establish ongoing relations, usually involving conditions of coercion, radical inequality and intractable conflict” (Pratt, 1992, p. 6).

If our identity is transformed by everything we learn, this is particularly evident in foreign language learning, which involves an encounter between self and other:

Every time language learners speak, they are not only exchanging information with their interlocutors; they are organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. They are, in other words, engaged in identity construction and negotiation (Norton, 1997, p. 410).

Thus, rather than disguising our learners' multiple identities behind the mask of an ideal native speaker, the overall aim of foreign language education, in Michael Byram's words (1997), should be the development of an 'intercultural speaker':

The 'intercultural' learner is one who is linguistically adept (although not 'native speaker' proficient) who has skills which enable him or her to identify cultural norms and values that are often implicit in the language and behaviour of the groups he or she meets, and who can articulate and negotiate a position with respect to those norms and values (Corbett, 2007, p. 41).

In the words of Claire Kramsch (1993, p. 20), the central concern of foreign language education is addressing “the problem of wanting to express one world view through the language normally used to express another society's world views”.

It is on the basis of this conception that the Council of Europe's *Common European Framework of Reference for Languages* advocates an *intercultural approach*: “In an intercultural approach, it is a central objective of language education to promote the favourable development of the learner's whole personality and sense of identity in response to the enriching experience of otherness in language and culture”. (Council of Europe, 2001, p. 1). Argentine curricular designs and educational documents are based on this conception. As a result, materials which are designed according to this approach are needed.

In the case of English, teachers can choose from a wide range of resources, whether in print or in a variety of media. However, global materials often fail to meet the needs of specific contexts, especially when English is taught as the lingua franca of international communication. In the case of other foreign languages, resources are either scarce or inadequate for the learning context, with hardly any references to the local cultures and their communicative needs and a tendency to focus on foreign (often metropolitan) cultures.

In the last few years, materials designed to be consumed in a global market often show a “cosmetic” open attitude towards diversity. In spite of the use of visuals depicting people of different origins and ethnic groups and texts about different parts of the world, most textbooks reinforce a middle class urban model which users from other contexts find difficult to identify with as speakers of the target language. Hardly ever are learners encouraged to respond with texts to express their own identities. The focus is normally the language system, neglecting the need to find the words in the target language to express the learners’ own identities and learn from the contact with otherness. It is the teacher’s job to find the silences in the text that can lead to a critical reading and to provide the strategies that enable learners to express their own meanings.

Recently, however, we can find examples of glocalisation (localisation of global products) or even the production of teaching materials by large international publishing houses in our own context. The paper that follows provides a list of such materials, in particular free resources with an intercultural focus published by local ministries of education. Such materials, available in print as well as digitally, are an example of appropriation of global concerns from a local standpoint. They propose activities which encourage a response to difference by means of texts that express the learners’ own viewpoints. These coursebooks and supplementary materials provide models which allow learners to acquire the necessary vocabulary and paraphrasing strategies to express concepts which have no equivalent in the target language.

It is our contention that teachers should be able to select, adapt and even design their own materials. We are aware, however, of the limitations imposed by the fact that teachers are usually overworked and by a tradition which prioritises the instrumental use of language, often with a eurocentric gaze, veiling the diversity of identities in the classroom. It is imperative to encourage teachers to make critical use of the locally produced materials available and so expand responsible initiatives of publication responding to local needs. It is also necessary to foster the production of alternative supplementary materials, both within undergraduate teacher training and in inset programmes. Digital media have made the publication and distribution of educational materials easier than in the past: such initiatives should be aimed at within

institutional research programmes and sponsored by teachers' associations. Specific training in materials design is also necessary both at undergraduate and postgraduate level. Such initiatives could then cascade throughout the training process and empower teachers as materials designers in different languages.

It is also necessary to generate debate on the "authenticity" of materials designed by non-native users of the target language with a focus on their own context. Up to what extent is a native editor necessary to guarantee the authenticity of the language used? Although these concerns are beyond the scope of the paper, such issues should be part of any programme dealing with language learning materials. Besides, literatures from a variety of contexts where the target language is used, especially texts dealing with the context in which the language is taught, are potentially rich resources to develop materials with an intercultural focus, especially to question stereotypes.

In short, this paper proposes to empower language teachers as materials designers who do not replicate foreign models but create their own with a critical and creative standpoint, developing multiple literacies as they teach a foreign language-culture.

In a global and regional context plagued with the scarcity of jobs, we know that whatever job openings may exist in future will demand competencies related to dealing with diversity, especially through digital media. It is thus imperative to develop a transcultural competence which transcends cultural categories and labelling: the ability to perceive, beyond the intercultural dialogue, what we have in common with other human beings, so that we can use that perception to construct empathy, effective communication and collaboration. This is also a case for plurilingualism: the more languages we can handle with a transcultural focus the easier it will be for us to understand others' views of the world, to compare values and ways of living and express our own, learning to be flexible in contact with diversity, creative when challenged by change and resilient in the face of uncertainty.

## **DEL MODELO DEL HABLANTE NATIVO AL HABLANTE INTERCULTURAL**

---

A fines del siglo XX, en su libro *Roots*, publicado en español como *Itinerarios transculturales* en 1999, el antropólogo James Clifford escribe sobre las "culturas del viaje" y el papel central que según él tendrá en nuestro nuevo siglo la traducción, entendida en los dos sentidos que la palabra *translation* tiene en inglés (*traducción*, *translación*) y afirma: "Traduttore, traduttore. En la clase de traducción que más me interesa se aprende mucho sobre pueblos, culturas e historias distintos de los propios, lo suficiente para que empecemos a darnos cuenta de lo que nos estamos perdiendo"

(Clifford, 1999, p. 56). "Lo que nos estamos perdiendo" implica una toma de actitud curiosa y respetuosa ante la diversidad, un enriquecimiento a partir del contacto con la alteridad.

De modo análogo, Kwame Anthony Appiah propone pensar en un "cosmopolitismo" que contribuya a permitirnos "aprender sobre las situaciones de otras personas, y luego usar nuestra imaginación para caminar un rato en sus mocasines" (Appiah, 2006, p. 63). A su vez, Zygmund Bauman (2000) nos habla de un nuevo nomadismo.

*Culturas del viaje, nomadismo, cosmopolitismo, internacionalización, multilocalidad* son términos recurrentes en la literatura sobre el siglo XXI. Ya sea porque efectivamente tenemos la oportunidad de subirnos a un tren o un avión, o porque nos ponemos una mochila al hombro y emprendemos la aventura, o no nos movemos de nuestro rincón en el mundo pero estamos conectados por medios digitales, el contacto con la diversidad y su impacto sobre la identidad parece ser la marca distintiva de nuestro tiempo. Múltiples autores nos hablan de límites nacionales que son meras construcciones efímeras, de fronteras permeables: pero ¿cuán permeables son? ¿Y es lo mismo estar a un lado o al otro de la frontera? Ya en 1992, Mary Louise Pratt nos hablaba así de lo que denomina la *zona de contacto*: el lugar en que "pueblos geográfica e históricamente separados entran en contacto y establecen (...) relaciones que usualmente implican condiciones de coerción, radical desigualdad e insuperable conflicto" (Pratt, 1992, p. 6, mi traducción)

Por su parte, García Canclini nos advierte que la homogeneización que propugna la globalización, ese "objeto cultural no identificado" (1999, p. 45) puede ser una manera de velar la desigualdad:

La primera condición para distinguir las oportunidades y los límites de la hibridación es no hacer del arte y la cultura recursos para el realismo mágico de la comprensión universal. Se trata, más bien, de colocarlos en el campo inestable, conflictivo, de la traducción y la "traición" (García Canclini, 2001/2012, p. 31).

¿Cuáles son las implicancias, entonces, de este nomadismo, de ese contacto con la diversidad, en la selección, adaptación y diseño de materiales para la enseñanza de lenguas-culturas en nuestras aulas? En primer lugar, ha puesto en crisis el papel del hablante nativo como modelo. Esta concepción del aprendizaje de una lengua sugiere que los enunciados del hablante deben comunicar los sentidos que los hablantes nativos de la lengua normalmente les adjudican. Sin embargo, la categoría *hablante nativo* abre una serie de interrogantes: ¿oriundo de qué país?, ¿de qué región?,



¿hablante de qué variedades lingüísticas regionales y sociales? A partir de estas preguntas, investigadores como Claire Kramsch (1993, pp. 233 y 259) han señalado que el hablante de una lengua-cultura extranjera, lejos de imitar a un hablante nativo ideal, tiene el derecho de usar la lengua extranjera para propósitos propios, comunicando sus propios sentidos y contenidos culturales. Si nuestra identidad es transformada a cada paso por todo lo que aprendemos, esto es aún más evidente en la adquisición de una lengua extranjera, que implica el encuentro con un otro:

Cada vez que los hablantes de una lengua hablan, no solo están intercambiando información con sus interlocutores; están organizando y reorganizando un sentido de quiénes son y cómo se relacionan con el mundo social. En otras palabras, están involucrados en la construcción y negociación de su identidad (Norton, 1997, p. 410, mi traducción).

De acuerdo con esta concepción, el modelo del hablante nativo ha sido reemplazado por el del hablante intercultural (Byram, 1997) y la enseñanza de una lengua-cultura extranjera ha de focalizarse en las competencias de tales hablantes:

El aprendiente intercultural... tiene habilidades que le permiten identificar normas culturales y valores que a menudo están implícitos en la lengua y las conductas de los grupos con los que se encuentra, y puede articular y negociar una posición con respecto a esas normas y valores (Corbett, 2007, p. 41, mi traducción).

No se trata entonces de desarrollar solamente la competencia comunicativa con sus componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático. Kramsch describe la preocupación central del proceso de adquisición de una lengua-cultura extranjera como "el problema de expresar una visión de mundo en una lengua normalmente usada para expresar las visiones de mundo de otras sociedades" (1993, p. 20).

En consecuencia, enseñar una lengua-cultura extranjera requiere del desarrollo de un enfoque intercultural, que implica tres procesos: la desfamiliarización, la aproximación al otro, y la negociación y mediación intercultural. Todos estos procesos, que se encuentran altamente relacionados, presuponen una toma de actitud con respecto al otro y a la propia identidad que va más allá de la adquisición del sistema lingüístico de la lengua extranjera: la actitud curiosa y respetuosa que mencionamos al comentar el concepto de Clifford de traducción como descubrimiento de lo que nos falta.

Este cambio de paradigma se ha desarrollado a lo largo del nuevo milenio y está explicitado en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001), que tanto ha influenciado la definición de niveles de logro en la adquisición de lenguas. Más aún, el *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (2001), cuya redacción es previa a la publicación del *Marco Común Europeo*, postula como objetivo educar a un hablante intercultural que se beneficie del contacto con la alteridad:

La enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela se constituye así, en un espacio que promueve una actitud ética fundamental para los procesos de democratización social y cultural de una comunidad lingüística: la toma de conciencia de la existencia del otro. Este reconocimiento del otro moviliza dos capacidades cruciales para la convivencia social y el proceso de enseñanza y aprendizaje: la tolerancia hacia la diferencia y la aceptación de lo relativo (Gassó et al., 2001, p. 21).

Desde entonces, los diseños curriculares de diversas jurisdicciones han seguido este modelo, señalando el papel central de la competencia intercultural como objetivo transversal del currículum. A su vez, los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lenguas Extranjeras* señalan la vinculación entre la enseñanza/aprendizaje de lenguas y el desarrollo de la ciudadanía:

Esta perspectiva de enseñanza de lenguas [...] promueve enfoques multidisciplinares y combina el aprendizaje de lenguas con la capacidad de reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran diversidad cultural; en otras palabras, propicia la participación activa en procesos democráticos y contribuye a la educación para la ciudadanía y la paz (Consejo Federal de Educación, 2012, p. 2).

Más recientemente, el *Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires* propone lo siguiente:

Formar estudiantes en lenguas adicionales implica trabajar para que lleguen a constituirse en sujetos críticos y creativos, capaces de utilizar la/s lengua/s adicional/es seleccionada/s alcanzando un conocimiento lingüístico y pragmático-discursivo que les permita la comprensión y producción de textos escritos y/u orales en situaciones contextualizadas y significativas. La enseñanza de lengua/s adicional/es, a su vez, facilita el desarrollo de una actitud de reflexión acerca del funcionamiento del lenguaje, de apertura hacia otras realidades y de reflexión sobre la propia lengua y realidad. (Dirección General

de Planeamiento e Innovación Educativa | Gerencia Operativa de Currículum Texto incluido en Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ciclo Básico. 2014-2020, p. 467).

Incidentalmente, vale la pena señalar que el documento utiliza la denominación “lenguas adicionales”, con la que podemos o no estar de acuerdo, para englobar

[...] no solo las lenguas extranjeras (por ejemplo: alemán, francés, inglés, italiano o portugués, u otras menos difundidas, como el chino) sino también las lenguas indígenas (por ejemplo: aymará, guaraní, quechua), la lengua de señas argentina, las lenguas clásicas (latín, griego) o las lenguas de herencia o ancestrales de distintas comunidades (por ejemplo: armenio, coreano, hebreo, turco) ((Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa | Gerencia Operativa de Currículum Texto incluido en Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ciclo Básico. 2014-2020, p. 467).

## **DESARROLLO DE MATERIALES PARA EL NUEVO PARADIGMA**

---

El desafío de seleccionar y diseñar materiales y estrategias didácticas que conduzcan a la conciencia intercultural es fundamental para el desarrollo de las capacidades que los documentos citados proponen como objetivos.

En el caso de la lengua inglesa, los docentes cuentan con una enorme variedad de recursos educativos, tanto impresos como en soportes diversos (DVD, CD, contenidos digitales, etc.). Sin embargo, los manuales universalistas resultan inadecuados para trabajar sobre los objetivos que hoy nos proponemos al aprender una lengua-cultura extranjera, particularmente si esa lengua-cultura es usada como lengua franca en la comunicación internacional, como es el caso del inglés. En el caso de otras lenguas-culturas extranjeras, y más aún en el de las indígenas o de herencia, o bien los recursos publicados son escasos o pueden no haber sido diseñados para el contexto en el que han de ser utilizados.

En su exhaustivo estudio de manuales de francés como lengua extranjera en diversas publicaciones y ponencias, la Dra. Rosana Pasquale (2009, p. 6) compara manuales contextualizados argentinos con los manuales universalistas a fines de los años 80 y señala que “existe un ámbito en el cual la cercanía entre unos y otros es evidente: la ausencia de toda referencia al contexto nacional y en contrapartida, la omnipresencia de referencias culturales focalizadas en la cultura extranjera y aún más metropolitanas”.

¿Cómo han evolucionado los manuales y otros recursos para la enseñanza de lenguas desde entonces? Baste con observar que los recursos universalistas tendientes al consumo global, cada vez con más soporte digital, a menudo presentan una diversidad meramente cosmética. A pesar del uso de imágenes de personas de distintas razas y orígenes y de textos sobre distintas zonas geográficas, muchos manuales siguen reforzando un modelo de clase media urbana en el que los usuarios provenientes de diversos entornos y clases sociales suelen no verse representados en tanto hablantes de la lengua meta. Pocas veces se invita a los estudiantes a responder con textos que expresen su identidad. El foco a menudo está puesto en la adquisición del sistema, sin priorizar la preocupación central en la adquisición de una lengua adicional: cómo encontrar las palabras para expresar los propios contenidos culturales y aprender del contacto con el otro. Es tarea del docente encontrar los silencios en el texto que conduzcan a la lectura crítica y proporcionar las estrategias para expresar los propios sentidos.

Recientemente, sin embargo, podemos identificar ejemplos de glocalización (localización de productos globales) o incluso producción de materiales por parte de grandes editoriales multinacionales en nuestro medio. Se destacan *Storyline* de Leonor Corradi y Beatriz Pena Lima (producido localmente por la editorial Pearson) y, recientemente, *Together* (Oxford University Press), texto universalista adaptado para el contexto local por Darío Banegas y Griselda Beacon, ambos investigadores y capacitadores argentinos con experiencia internacional.

En cuanto a materiales didácticos contextualizados, pueden mencionarse las revistas y guías para el docente *'Diálogo entre culturas'. Aportes para la enseñanza. Nivel medio*, publicadas por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en cuatro lenguas: francés, inglés, italiano y portugués (Ferradas (coord.) 2009), los *Cuadernos de trabajo para el aula de Inglés* publicados por el Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (Barboni 2013) y la reciente publicación de *Made in Corrientes*, a cargo de la Comisión redactora del material didáctico de inglés para escuelas primarias de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de la provincia (Godoy y Córdoba (coords.) 2016). Estos materiales, disponibles gratuitamente tanto en papel como en formato digital, son ejemplos de la apropiación de temáticas globales con una mirada local. Las guías para el docente proponen actividades que invitan a responder al contacto con el otro generando textos que expresan la propia identidad. Los textos proveen ejemplos que permiten la adquisición de vocabulario y estrategias de paráfrasis y definición necesarias para este fin.

## PROPUESTA

---

Creemos que el docente en tanto diseñador de materiales educativos debe ser capaz de adaptar y crear sus propios recursos. Somos conscientes, sin embargo, de las limitaciones impuestas por la falta de tiempo y por una tradición que se focaliza en el uso instrumental de la lengua con una mirada a menudo europeizante y excluyente de la diversidad del aula. Es preciso aprovechar y expandir las iniciativas de publicación local como las descritas haciendo uso crítico de esos materiales. Es también necesario incentivar la producción de actividades sobre textos alternativos que complementen el manual, tanto en la formación docente de grado como en el ámbito laboral.

Los medios digitales facilitan la publicación y distribución de materiales educativos, que deberían enmarcarse en programas institucionales de investigación y en los proyectos de las Asociaciones profesionales. Para esto es necesaria la formación en evaluación y diseño de materiales. En este sentido, se destaca el curso de Maestría de la Universidad de Chichester y el Norwich Institute for Language Education (NILE) dictado en la Asociación de Exalumnos del Profesorado en Lenguas Vivas (AEXALEVI) en febrero de 2018 en Buenos Aires, del cual han surgido varios docente especializados en el tema. Iniciativas como esta deberían redundar en una tradición de capacitaciones tanto de grado como de posgrado en diversas lenguas.

También es necesario generar debate sobre cuán "auténtico" es el material diseñado por hablantes no nativos con foco en su propio contexto. ¿Hasta dónde es necesario un editor nativo para garantizar la autenticidad de la lengua utilizada? Aunque esto va más allá del foco de este trabajo, considero fundamental plantear la problemática ante cualquier iniciativa de diseño local de materiales didácticos en lenguas extranjeras. También propugno hace años el uso de literaturas francófonas, anglófonas, lusófonas, etc. que se refieran a nuestro contexto como campo fértil para que germine una discusión crítica sobre la construcción de estereotipos a través de la mirada del otro.

Es evidente el potencial de internet para el acceso a recursos sobre los que trabajar con mirada crítica y enfoque creativo, desarrollando múltiples formas de alfabetización a la vez que enseñamos una lengua. Es necesario empoderar al docente como creador de materiales que se adecuen a su realidad de aula a partir de los recursos disponibles.

En un contexto global y regional marcado por la reducción de las oportunidades de trabajo, sabemos que cualquier oportunidad laboral que exista en el futuro requerirá la capacidad de relacionarse con la diversidad, especialmente a través de los medios digitales. Es preciso, por lo tanto, desarrollar una capacidad transcultural que trascienda las categorizaciones culturales: la habilidad de percibir

qué tenemos en común como seres humanos y utilizar esa percepción, más allá del diálogo intercultural, para la empatía y la comunicación y colaboración efectivas.

Cuanto más lenguas sean parte de nuestra formación, con foco en el contacto transcultural, más podremos entender la concepción del mundo de los otros, comparar valores y modos de ser en el mundo y expresar los propios, aprendiendo a cada paso a ser flexibles ante la diversidad, creativos ante el cambio constante y resilientes ante la incertidumbre.

## REFERENCIAS

---

Barboni, S. (coord.). (2013). *Cuaderno de trabajo para el aula de inglés de 4° Enseñanza Primaria. / Cuaderno de trabajo para el aula de inglés de 5° Enseñanza Primaria. / Cuaderno de trabajo para el aula de inglés de Educación Secundaria Superior / Cuaderno de trabajo para el aula de 1er. año de inglés de educación secundaria*. La Plata: Dirección de Educación Superior de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lenguasextranjerias/plurilingue/cuadernos.html>

Barboni, S., Beacon, G., & Porto, M. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Segundo Ciclo. Área: inglés. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Malden, MA, EEUU: Polity Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Clifford, J. (1999). *Itinerarios transculturales*. Barcelona: Gedisa.

Corbett, J. (2003/2007). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters/Pasig City, the Philippines: Anvil.

Corbett, J. (2010) *Intercultural Language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corradi, L., & Pena Lima, B. (n. d.). *Storyline series*. (2<sup>nd</sup> ed.) Recuperado de <http://storyline.pearsonelt.com.ar/>

de La Mare, C., Beacon, G., & Banegas, D. L. (2018). *Together series*. Oxford University Press. Recuperado de <https://elt.oup.com/catalogue/items/local/ar/together/?cc=ar&sellLanguage=en&mode=hub>

Ferradas, C. (Editora general) (2009) *"Diálogo entre culturas"*. *Páginas para el Alumno. Aportes para la enseñanza. Nivel medio*. Serie. *Anna in Argentina* (Italiano) por Claudia Fernández Grecco, *Entre Paris et Buenos Aires* (Francés) por Rosana Pasquale, *Meeting cultures* (Inglés) por Florencia Perduca & *Palavra de amigos* (Portugués) por Silvina González,

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de <http://integrar.bue.edu.ar/material-didactico-intercultural-de-lenguas-extranjeras>

Ferradas, C. (2010). *Developing Intercultural Awareness in the Foreign Language Class*. Recuperado en 18 junio 2019 de [http://www.claudiaferradas.net/images/pdfs/Developing\\_Intercultural\\_speakers.pdf](http://www.claudiaferradas.net/images/pdfs/Developing_Intercultural_speakers.pdf)

Gassó, L. (coord.). (2000). *Diseño curricular de lenguas extranjeras. Niveles 1, 2, 3, y 4*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.

García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.

García Canclini, N. (2001/2012). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Norton, B. (ed.). (1997). Language and identity [Special issue]. *TESOL Quarterly*, 31(3). Recuperado en 19 jun. 2019 de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.1545-7249.1997.tb01627.x>

Pasquale, R. (2009). *De espejos y eclipses*. Cultura nacional y cultura extranjera en los manuales de francés contextualizados. Recuperado en 20 jun. 2019 de [https://www.researchgate.net/publication/331998883\\_De\\_eclipses\\_y\\_espejos](https://www.researchgate.net/publication/331998883_De_eclipses_y_espejos)

Pratt, M.L. (1992). *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*. Londres y Nueva York: Routledge.

## 15

**DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E CULTURAL NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>1</sup>**

*DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN LIBROS DE TEXTO DE  
LENGUA PORTUGUESA*

LINGUISTIC AND CULTURAL DIVERSITY IN THE PORTUGUESE  
LANGUAGE TEACHING BOOKS

*Deise Cristina de Lima Picanço*

**RESUMO**

Este trabalho mostra resultados parciais de uma pesquisa sobre a diversidade linguística e cultural apresentada nos livros de texto publicados por editores transnacionais em quatro países: Brasil, Argentina, México e Espanha. Esses livros são destinados ao ensino de português e espanhol, como línguas nacionais, no escopo das políticas expansionistas do capital espanhol na América Latina, financiadas pelo Banco Mundial (Tílio, 2006; Cassiano, 2007; Vaz & Gisi, 2011; Ferreira, 2012; Moita Lopes, 2002, 2013). Os principais fatores que explicam a forte expansão dos grupos transnacionais na região, desde a década de 1990, seriam tanto o poder de articulação do empresariado do setor com os organismos nacionais que controlam a informação sobre o livro, nos vários países, quanto o considerável fomento espanhol ao segmento. Interessamos compreender que livros são publicados e como orientam o trabalho sobre o tema da diversidade. Nesta pesquisa utilizamos a pesquisa documental e bibliográfica, entendendo que esta remete para as contribuições de diferentes autores, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009). Os resultados parciais da pesquisa bibliográfica apontam para uma produção pequena, mas crescente, de trabalhos de pesquisa numa perspectiva transdisciplinar, ideológica e anti-hegemônica.

*Palavras-chave:* Livros didáticos. Ensino de língua nacional. Diversidade linguística e cultural. Editoras transnacionais.

<sup>1</sup> Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa de pós-doutorado, realizado durante os anos de 2018 e 2019, com financiamento da Fundação Araucária para concessão de Bolsas Capes, Chamada 13/2018.



## EXTENDED ABSTRACT

---

The present work shows partial results of a research project that intends to investigate how linguistic and cultural diversity is presented in textbooks published by Spanish publishers or publishing groups in Brazil, Argentina, Mexico and Spain. These books are intended for the teaching of Portuguese and Spanish, as national languages, in High School or equivalent, within the scope of the expansionist policies of Spanish capital in Latin America, financed by the World Bank. This work presents results of survey carried out in the database of the CAPES Periodicals Platform. Our interest in this theme is due to the fact that a considerable number of researchers have pointed out that teachers still work with very restricted references, especially about aspects such as gender, race, ethnicity and social class diversity. Such aspects are often reinforced by textbooks. This question has been pointed out by the researchers in the teaching of foreign languages (Tílio, 2006; Vaz & Gisi, 2011; and Ferreira, 2012), what we can affirm in relation to the published national language books (Moita Lopes, 2002, 2013) by foreign publishers or belonging to transnational business groups? What are the guidelines for the development of this material in relation to linguistic and cultural diversity? According to Celani (2005) didactic materials made for generic publics "will hardly take into account the local needs and for this reason must be submitted to a critical questioning from the point of view of tensions and challenges to the identity and values of the community where they will be used ". Thus, the hypothesis that the homogenization of basic school curricula favors the reduction of investments in the production of didactic materials makes more and more sense. For the World Bank, "textbooks and reading materials are the key to achieving pedagogical outcomes at all levels of education and training, which in turn are needed to develop human resources for economic development and poverty reduction" (World Bank, 2003, apud Cassiano, 2007, p. 38). The work done in recent years in the field of glotopolitics (Arnoux & Del Valle, 2010) has defended the importance of studies on normativity regimes that can be seen both in legal and political decisions about the national language, as well as in linguistic instruments, textbooks, textbooks and textbooks). Such regimes define the symbolic value and establish the hegemonic conditions of existence of certain languages and variants in relation to others. This work proposes an investigation of these normativity regimes in relation to linguistic and cultural diversity. We want to know to what extent these regimes interfere in what we call the real curriculum, parallel curriculum (Gatti, 1997) or hidden curriculum (Apple, 2004). To carry out this research, we will use as methodologies and procedures of analysis those linked to the documentary and bibliographic research, understanding that "both documentary research and bibliographic research have the document as object of investigation.

However, the concept of document goes beyond the idea of written and / or printed texts "and that" documentary research is very close to bibliographic research. The distinguishing element is in the nature of the sources: the bibliographical research refers to the contributions of different authors on the subject, paying attention to the secondary sources, while the documentary research uses materials that have not yet received analytical treatment, that is, the primary sources. This is the main difference between documentary research and bibliographic research" (Sá-Silva, Almeida, & Guindani, 2009). Our corpus consists of the articles, books, dissertations, and theses published in the Plataforma Periódicos Capes that bring as a subject the themes of diversity in the Portuguese language textbooks of the National Textbook Program - PNLD. This work, therefore, presents partial results of part of the bibliographical research. In order to carry out the analysis of the data extracted from the sources we start from a Bakhtinian conception of utterance and didactic book as a genre of discourse. For Bakhtin (2016), statements do not reflect the world as a mirror, but ideologically and heterographically refract the positions of the interlocutors involved in the process of subjective formation. In order to carry out the bibliographic survey, we used two axes organized in two search keys: one, broader, containing the terms "cultural and linguistic diversity PNLD", which we will call axis 1; and another, more directed, that contained "Portuguese language book PNLD Ensino Médio", which we will call axis 2. In the application of the first key, that is, in axis 1, a total of six papers were found, language teaching. The others were studies of other areas of knowledge, but they contained the term cultural diversity. In the application of the second key, that is, axis 2, of thirty-one works, only four were dedicated to teaching Portuguese. Among the topics found in axis 1, we list the following titles: "Interculturality, languages and teacher training"; "The Metaphor in the High School Textbook: A Study Made from the Manuals Approved by PNLD 2014," to "The (Re) Production of Gender Stereotypes in Textbooks in the Light of Critical Discourse Analysis." From the perspective proposed by Choppin (2004), we can observe that, of the seven papers on Portuguese-language PNLD books, briefly presented in this chapter, two were dedicated to understanding the contents in a search for information extraneous to itself (process of selection of teachers' choice, representation of gender stereotypes). The others were interested in the content taught by the didactic book (argumentative markers, notion of metaphor, textual production concepts, rewriting strategies and diachronic variation). Although the work on stereotypes has an ideological and discursive preoccupation, and allows it to be linked to studies on gender normativity regimes, the predominantly graphic analyzes limit the linkage of this work to other normativity regimes. The absence of research work clearly focused on the problematization of linguistic and cultural diversity in LDs from a transdisciplinary, ideological and antihegemonic perspective

in this sample does not mean that these works are not being carried out. We did not find work related to this problem in the teaching of national language perhaps due to the bias given to the study of the Portuguese language. The main factors explaining the strong expansion of the Spaniards in the Latin American region in the 1990s would be both the articulation power of the Spanish business community and the national bodies that control the information on the book sector in the various countries, the Spanish government to the sector. These economic and cultural relations, which characterize linguistic ideologies - now think of languages as a space of interlocution and the production of identities; now converge into commodities - are articulated to different conceptions of the production of scholarly knowledge that are in dispute. According to Choppin (2004, p. 565), it is important to note that, contrary to what has been done throughout the 20th century, "the last striking trend that could characterize recent research on the history of books and school editions is the consideration of its transnational dimension. " The importance of these works is justified by the development of capitalism that started to demand regional integrations marked by the process of globalization. Thus, this phase of the development of capital and globalization circulates various objects, accelerating the flow of information, placing languages and education as consumer goods and commodities, and textbooks as the objects that circulate such goods within. of normative regimes and discursive practices in dispute.

## INTRODUÇÃO

---

Alguns estudos têm apontado que um número significativo de docentes ainda trabalha com referenciais bastante estreitos sobre alguns aspectos, especialmente sobre diversidade de gênero, de raça, de etnia ou de classe social (Tílio, 2006; Vaz & Gisi, 2011; Ferreira, 2012; Moita Lopes, 2002, 2013). Muitas vezes conservadores, esses referenciais são reforçados ou silenciados pelos livros didáticos, que, em especial na escola pública, representam o primeiro contato com a cultura letrada (Gatti, 1997). Por isso, compreender como as editoras e suas coleções de materiais didáticos tratam essa questão das diversidades torna-se um problema fundamental para a definição de políticas educacionais e linguísticas.

Para isso, entendemos que a Linguística Aplicada (LA), desenvolvida a partir de uma perspectiva ideológica, transgressiva e indisciplinar (Pennycook, 2006; Moita Lopes, 2006), permite pensar uma agenda anti-hegemônica de enfrentamento num mundo globalizado e excludente. Essa compreensão pode ser articulada à perspectiva glotopolítica (Del Valle, 2017) ao se compreender que os materiais didáticos se constituem como *instrumentos linguísticos* (Arnoux & Del Valle, 2010) na

medida em que respondem a *regimes de normatividade* sobre a língua, os sujeitos, as práticas sociais e as relações transculturais. Tais *regimes* constituem distintas ideologias linguísticas, entendidas como *sistemas de ideias* que articulam noções de linguagem, língua e práticas de linguagem com formações sociais, políticas e culturais específicas, como, por exemplo, sobre o papel do livro didático na formação subjetiva.

Segundo Celani (2005, p. 20), os materiais didáticos feitos para públicos genéricos "difícilmente levarão em conta as necessidades locais e por este motivo devem ser submetidos a um questionamento crítico do ponto de vista de tensões e desafios à identidade e aos valores da comunidade onde serão usados, para que haja compreensão das questões envolvidas, por meio da reflexão crítica". Assim, a hipótese de que a homogeneização dos currículos da escola básica favoreceria a diminuição dos investimentos na produção de materiais didáticos faz cada vez mais sentido. A homogeneização de currículos pode gerar matrizes para livros didáticos cada vez mais genéricos, produzidos por empresas estrangeiras transnacionais e, portanto, distantes dos usuários destes materiais. Segundo Gatti (1997, p. 33), "a combinação destes interesses ocasionou o 'afunilamento das funções do Estado', que se limitou ao empreendimento de uma 'política distributivista de livros', sem, no entanto, ocupar-se dos problemas nevrálgicos do sistema educacional brasileiro".

De acordo com Cassiano (2007), o Banco Mundial defende uma política educacional e editorial nas quais "os livros didáticos e materiais de leitura são a chave para a obtenção de resultados pedagógicos em todos os níveis da educação e de capacitação, que, por sua vez, são necessários para desenvolver recursos humanos para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza" (Banco Mundial, 2003, p. 1, apud Cassiano, 2007, p. 38). Entre 1991 e 1995,

o investimento do Banco Mundial para financiar programas de livros didáticos, na América Latina e no Caribe, foi superior aos investimentos feitos por essa agência internacional de financiamento no restante do mundo. Ainda que no período posterior, de 1996 até 2000, os investimentos na região tenham sido reduzidos, o montante recebido na década de 1991 a 2000 é significativo (Uribe, 2006 apud Cassiano, 2007, p. 99).

Nosso propósito, a partir desses dados, tem sido compreender até que ponto é possível afirmar que estamos vivendo um processo de neocolonialismo espanhol por meio de diversos segmentos, sendo um dos mais importantes o de produção de livros didáticos.

## O ESTUDO DOS LIVROS DIDÁTICOS NO MARCO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS

---

Analisando os dados estatísticos da Federação de Grêmios de Editores da Espanha (FGEE)<sup>2</sup>, tendo como referência o ano de 2018, é possível observar a expansão do volume de vendas de livros por editoras espanholas no exterior, entre 2008 e 2016. Em 2008, o valor das exportações somava 545.982 euros e o número de exemplares era de 5.035 exemplares por títulos, em média. Em 2016, o valor das exportações somou 571.767 mil euros e o número de exemplares por título, em média, caiu para 2.749. Isso significa que diminuiu<sup>3</sup> o montante de exemplares vendidos, mas a lucratividade da área não diminuiu.

A Associação Nacional de Editores de Livros e Material de Ensino (ANELE), que integra a Associação das Câmaras do Livro de Espanha<sup>4</sup>, apresenta dados que permitem acompanhar a evolução das exportações entre 2007 e 2016. Embora estes dados não discriminem a produção e a venda de livros didáticos entre os demais, percebe-se a preocupação crescente entre os pesquisadores do campo editorial em torno de uma possível onda de neocolonialismo do capital espanhol sobre a América Latina e o Caribe.

Um dos pontos de discordância entre os autores sobre esse tema é o nível de controle dos governos sobre a produção de livros didáticos. Para alguns, é possível considerar o fato de que os movimentos de homogeneização dos currículos poderiam favorecer a entrada dos grupos editoriais em programas de avaliação e distribuição de livros didáticos, pois seria possível centralizar a produção de conteúdos e isso facilitaria o processo de produção. Nos últimos anos, no PNLD, por exemplo, foram aprovadas, sistematicamente, coleções de Língua Portuguesa para o Ensino Médio pelas editoras SM e Moderna, notadamente editoras pertencentes a grupos empresariais transnacionais de capital espanhol. No entanto, para outros autores, não há evidências de que isso signifique neocolonialismo, e dificilmente os governos desistiriam de controlar esse processo de produção de conteúdos, embora esse nível de controle seja muito variável (Choppin, 2004).

Para Kenji (2018),

A BNCC [Base Nacional Comum Curricular] vem completar e, de fato, instituir que a dimensão do conhecimento já não é mais um requisito escolar. Daí, se

---

<sup>2</sup> Recuperado de <http://federacioneditores.org/datos-estadisticos.php>

<sup>3</sup> A produção de livros digitais tem sido apontada como a causa dessa diminuição. Apesar da resistência entre professores e alunos, os materiais digitais podem ser disponibilizados para um número maior de usuários.

<sup>4</sup> Recuperado de [http://federacioneditores.org/img/documentos/Comercio\\_Exterior\\_2016.pdf](http://federacioneditores.org/img/documentos/Comercio_Exterior_2016.pdf)

entende a substituição do conhecimento pelas competências, o que talvez seja um dos traços mais duros da BNCC. Minha hipótese é que ela flexibiliza o suficiente para que se consiga ofertar para diferentes escolas e para diferentes frações de classe diferentes tipos educativos. Você pode ter essa escola premium para formar as frações que vão dirigir empresas e negócios, e ter para diferentes tipos de escola pública um direcionamento das habilidades das competências. Para nós, isso significa a possibilidade de eles ofertarem diferentes tipos de sistemas de ensino, conteúdos e materiais didáticos para diferentes frações de classe.

De acordo com Choppin (2004, p. 555), na maior parte dos países, as regras usadas para publicação e distribuição das publicações escolares são distintas em relação às que regulam a publicação e a distribuição de livros em geral, por serem mais restritas, pois os governos dificilmente renunciam ao controle sobre este tipo de produção. Como o nível de intervenção é bastante variável, é fundamental investigar os *regimes de normatividade* e sua relação com a produção e a distribuição de livros de língua nacional para compreender até que ponto as políticas educacionais no Brasil têm ampliado ou reduzido o nível de controle de conteúdos e que tipo de conhecimentos linguísticos tem sido privilegiado.

## **A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL EM ESTUDOS SOBRE LDS DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>5</sup>**

---

Para Signorini (2013, p. 35), existe um tipo de globalismo lusófono e uma política pós-colonialista “que almeja revisitar a dominação colonial portuguesa por meio da utilização da língua portuguesa e dos interesses políticos e mercantis de Portugal [...]”. No entanto, segundo Faraco (2009 apud Lagares, 2013, p. 357), entre todas as *fonias* talvez a mais tardia seja a das sociedades lusófonas, em que “não há, como na hispanofonia, uma forte articulação convergente de ações políticas, econômicas e de gestão da língua”.

Segundo Cassiano (2007, p. 12), no início da década de 1990 havia no Brasil um “grupo de editoras [que] era composto basicamente por empresas familiares nacionais (exceção feita à FTD). Porém, como já se viu, a partir do final da década 1990 houve uma alteração significativa nesse quadro, com a formação e entrada de grandes grupos no segmento dos didáticos”. Hoje essas relações se modificaram substancialmente e não há muito mais espaço para as pequenas editoras.

---

<sup>5</sup> Parte do estudo exploratório apresentado aqui serviu de base para a publicação de um capítulo, em 2019, sob o título: Interfaces entre políticas linguísticas e educacionais. Venturini et al. (org). *Linguística na Contemporaneidade: Interfaces, Memórias e Desafios*. Campinas, SP: Pontes, 2019.

A pluralidade de facetas, sob as quais o livro didático pode ser investigado, engloba, de acordo com Choppin (2004, p. 554), dois eixos investigativos:

- aquelas que, concebendo o livro didático apenas como um documento histórico igual a qualquer outro, analisam os conteúdos em uma busca de informações estranhas a ele mesmo (a representação de Frederico II da Prússia, ou a representação da ideologia colonial, por exemplo), ou as que só se interessam pelo conteúdo ensinado por meio do livro didático (história das categorias gramaticais, por exemplo);
- aquelas que, negligenciando os conteúdos dos quais o livro didático é portador, o consideram como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido – e avaliado – em um determinado contexto.

Para o autor (Choppin, 2004, p. 554), as pesquisas realizadas a partir do primeiro eixo mostram que

a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é.

O levantamento dos estudos sobre LDs de língua portuguesa, realizado na plataforma PERIÓDICOS CAPES, se deu a partir de dois eixos organizados em duas chaves de busca: uma, mais ampla, que continha os termos “diversidade cultural e linguística PNL D”, que chamaremos de eixo 1; e outra, mais direcionada, que continha “livro língua portuguesa PNL D Ensino Médio”, a qual chamaremos de eixo 2.

Na aplicação da primeira chave, ou seja, no eixo 1, foram encontrados no total seis trabalhos, embora apenas três deles se referissem ao ensino de língua. Os demais eram estudos de outras áreas de conhecimento, mas que continham o termo *diversidade cultural*. Na aplicação da segunda chave, ou seja, eixo 2, de trinta e uma entradas, apenas quatro trabalhos eram dedicados ao ensino de língua portuguesa. Entre as temáticas encontradas no eixo 1, listamos os seguintes títulos: “Interculturalidade, linguagens e formação de professores”; “A metáfora no livro didático de Ensino Médio: um estudo feito a partir dos manuais aprovados pelo PNL D 2014”; e “A (re)produção de estereótipos de gênero em livros didáticos à luz da análise crítica do discurso”.

O primeiro trabalho é uma coletânea de artigos em que a noção de interculturalidade aparece apenas como um dos temas. O único trabalho dessa coletânea que trata do PNLD discute o processo de escolha do livro pelo professor. O segundo trabalho encontrado no eixo 1 é um artigo que discute propostas de atividades em que “o conceito tradicional de metáfora, como um recurso essencialmente ornamental, retórico e relacionado à linguagem figurada e ao campo literário, ainda é propagado nos Livros Didáticos atuais de Língua Portuguesa” (Silva Neto, Fossile & Herênio, 2015, p. 782). Embora não tenha como preocupação tratar da diversidade, a noção de metáfora trata da construção de sentido e, portanto, poderia permitir uma reflexão sobre questões axiológicas da interação sócio-verbal. A discussão realizada pelos autores, no entanto, esbarra na limitada noção de interlocução, que fica restrita à relação entre texto (frase metafórica) e leitor: “Esses sentidos não seriam criados a partir da interação dos elementos lexicais que formam a metáfora?” (Silva Neto et al., 2015, p. 781), questionam os autores. O terceiro trabalho, sobre a questão de gênero e a reificação de estereótipos no LD, realiza uma análise dos elementos visuais e gráficos na coleção *Eu gosto*, para o primeiro ano do Ensino Fundamental, portanto, fora do escopo da nossa pesquisa.

No eixo 2, três dos quatro trabalhos discutem aspectos conceituais na construção do texto, na aplicação de recursos linguístico-discursivos e na infraestrutura textual. Em “Os marcadores discursivos na educação básica: necessidade de sistematização a partir do livro didático”, busca-se analisar o tratamento do marcador argumentativo “mas” sob a perspectiva da pragmática. O segundo trabalho, intitulado “A produção textual no livro didático do ensino médio: identificação da abordagem teórica”, trata da necessidade de clareza conceitual nos LDs para orientar o trabalho do professor, pois há distintos referenciais teóricos no que se refere à produção de texto. O terceiro artigo, “A (re)escrita de textos em livros didáticos de língua portuguesa”, busca discutir as atividades de reescrita na perspectiva da sequência didática, baseada na teoria de gêneros textuais de Bronckart. O quarto e último trabalho, “Variação diacrônica e ensino”, busca refletir sobre a (in)visibilidade no ensino de língua portuguesa a partir da análise de LDs recomendados pelo PNLD 2018. Para o autor, “a análise da mudança linguística em sala de aula, ao passo que promove a tomada de consciência sobre a natureza mutável da língua, estimula reflexões acerca da normatização/norma-padrão, contribuindo para o combate ao preconceito linguístico” (Amorim, 2018, p. 64). No entanto, após a realização de sua pesquisa, observa que “além de não atenderem ao critério da abordagem interdisciplinar da variação diacrônica, os livros analisados têm em comum a completa ausência de propostas de projetos pedagógicos baseadas nesse tipo de variação” (Amorim, 2018, p. 62).



A partir da perspectiva proposta por Choppin (2004), podemos observar que, dos sete trabalhos sobre livros do PNLD de língua portuguesa, resumidamente apresentados neste capítulo, dois se dedicaram a *compreender os conteúdos em uma busca de informações estranhas a ele mesmo* (processo de seleção de escolha pelos professores; representação de estereótipos de gênero). Os demais se interessaram pelo *conteúdo ensinado por meio do livro didático* (marcadores argumentativos, noção de metáfora, conceitos de produção textual, estratégias de reescrita e variação diacrônica). Ainda que o trabalho sobre estereótipos tenha uma preocupação ideológica e discursiva e permita sua vinculação aos estudos sobre os *regimes de normatividade de gênero*, as análises dedicadas predominantemente aos aspectos gráficos limitam a vinculação desse trabalho a outros regimes de *normatividade*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Ao retomar nossas preocupações anteriores, destacamos que para Martínez Bonafé (2002, p. 90-91, apud Cassiano, 2007, p. 13), "tanto a expansão do modelo curricular espanhol para vários países da América Latina quanto a transnacionalização das indústrias editoriais nos últimos anos podem significar uma nova forma de colonialismo cultural". Ainda segundo Martínez Bonafé (2002, p. 91, apud Cassiano, 2007, p. 13), dois fatores importantes, como a homogeneização curricular e a expansão editorial, "terão uma importante repercussão cultural em médio prazo". Ao se posicionar de forma contrária, outros autores discordam dessa hipótese, como Miguel Beas Miranda (2005, p. 171, apud Cassiano, 2007, p. 13), segundo o qual acatar a expansão das editoras espanholas na América Latina como neocolonização significaria "supor que os governos deixam um elemento fundamental de seu sistema educativo, o currículo, nas mãos de empresas estrangeiras".

Os principais fatores que explicam a forte expansão dos espanhóis na região latino-americana, na década de 1990, seriam tanto o poder de articulação do empresariado espanhol com os organismos nacionais que controlam a informação sobre o setor do livro, nos vários países, quanto o considerável fomento do governo espanhol ao setor. Essas relações econômicas e culturais, que caracterizam ideologias linguísticas – ora pensam as línguas como espaço de interlocução e produção de identidades, ora as convergem em mercadoria –, estão articuladas a diferentes concepções de produção do conhecimento escolar que estão em disputa. Portanto,

A reivindicação do princípio do caráter nacional – ou regional – da literatura escolar moderna que se inscreve, tanto hoje quanto em passado recente, na afirmação de uma identidade cultural, não consegue mascarar as várias

influências e trocas ocorridas. Por meio da evangelização, da colonização ou da alfabetização em massa, os modelos nacionais são exportados e difundidos no exterior. De uns dez anos para cá, as questões relativas à utilização, à tradução, à adaptação de livros didáticos "exógenos" foram objeto de numerosos estudos, tanto na Grécia quanto na Itália, na Argentina, no Brasil, Chile, México, Quebec e em muitos outros países (Choppin, 2004, p. 565).

Contrariamente ao que se vinha fazendo durante todo o século XX, "a última tendência marcante que poderia caracterizar a pesquisa recente sobre a história do livro e as edições escolares é a consideração de sua dimensão transnacional" (Choppin, 2004, p. 565). O desenvolvimento do capitalismo passou a exigir integrações regionais marcadas pelo processo de globalização, fazendo circular de forma planetária vários objetos, acelerando o fluxo de informações, situando as línguas e a educação como bens de consumo e mercadoria, e os livros didáticos como os objetos que fazem circular tais bens, dentro de regimes de normatividade e práticas discursivas em disputa.

## REFERÊNCIAS

---

- Amorim, F. S. (2018, dez.). A variação diacrônica. *Revista Tabuleiro de Letras* (PPGEL, Salvador, on-line), 12(3).
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Arnoux, E., & Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, New York: John Benjamins Publish Company, 7(1), 1-24.
- BAKHTIN, M. M. (2016). *Os gêneros do discurso*. Tradução (do Russo): Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.
- Comercio Exterior Del Libro. (2016). Asociación de las Cámaras del Libro de España Cea Bermúdez, 44 28003 Madrid. Recuperado de [http://federacioneditores.org/img/documentos/Comercio\\_Exterior\\_2016.pdf](http://federacioneditores.org/img/documentos/Comercio_Exterior_2016.pdf)
- Cassiano, C. C. F. (2007). *O mercado do Livro Didático no Brasil: da criação do programa do livro didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. (Tese de Doutorado). PUC, São Paulo.
- Celani, M. A. A. (2005). Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. *Linguagem e Ensino*, 8(1), 101-122.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 30(3), 549-566.

- Del Valle, J. (2017). Glotopolítica y teoría del lenguaje. *AGLO 2017 # 1. Anuario de Glotopolítica*. BAS, AR: Editorial Cabiria. (Vol. 1).
- Del Valle, J.; & Villa, L. (2005). Lenguas, naciones y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil. *Revista da ABRALIN*, 4(1-2).
- Ferreira, A. J. (2012). Identidades sociais de raça, etnia na sala de aula de língua inglesa. In Ferreira, A. J. *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Fabrizio, B. F. (2006) Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In Moita Lopes, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (pp. 45-65). São Paulo: Parábola.
- FGEE. Federação de Grêmios de Editores da Espanha. (2018). Recuperado de <http://federacioneditores.org/datos-estadisticos.php>
- Gatti, D., Jr. (1997). Livros didáticos, saberes disciplinas e cultura escolar: primeiras aproximações. *História da Educação*, Pelotas: ASPHE/FAE/UFPEL, 2, 29-50.
- Kenji, A. (2018). Em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse. Entrevista. *Revista da Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio*, RJ/RJ: Fiocruz.
- Kroskrity, P. V. (2004). Language Ideologies. In Duranti, A. (Org.). *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496-517). United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Lagares, X. C. (2013). O galego e os limites do espaço lusófono. In Moita Lopes, L. P. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola.
- Moita Lopes, L. P. (2002). *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Moita Lopes, L. P. (2006). Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In Moita Lopes, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (pp. 85-107). São Paulo: Parábola.
- Moita Lopes, L. P. (Org.). (2013). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola.
- Oliveira, G. M. (2013). Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola.
- Pennycook, A. (2006). Uma linguística aplicada transgressiva. In Moita Lopes, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (pp. 67-83). São Paulo: Parábola.
- Pereira, A. L., & Oliveira, M. R. L. G. (2017, set./dez.). A reprodução de estereótipos de gênero em livros didáticos à luz da análise do discurso crítico. *Inter-Ação*, Goiânia, 42.

- Rojo, R. H. R., & Moita Lopes, L. P. (2004). Linguagens, códigos e suas tecnologias. In SEB/MEC (Org.). *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. (1ª ed., pp. 14-59). Brasília: MEC/SEB.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009, jul.). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano I, Nº I.
- Signorini, I. (2013). Política, língua portuguesa e globalização. In Moita Lopes, L. P. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola.
- Silva Neto, A. C., Fossile, D. K., & Herênio, K. K. P. (2015, jul./set.). A metáfora no livro didático de Ensino Médio: um estudo feito a partir dos manuais aprovados pelo PNLD 2014. *Forum Linguistic*, Florianópolis, 12(3), 771-785.
- Souza, F. M., & Aranha, S. D. G. (Orgs). (2016). *Interculturalidade, linguagens e formação de professores* [on-line]. Campina Grande: EDUEPB. (Ensino e Aprendizagem Collection, vol. 2).
- Vaz, F. A. B. & Gisi, M. L. (2011). As interferências nas políticas educacionais do Brasil no final do século XX e na primeira década do século XXI: o Banco Mundial, FMI e OMC em questão. *Anais do X EDUCERE*. Curitiba, PR: PUC-PR.
- Tílio, R. C. (2006). *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.



## 16

## LAS DIMENSIONES COMPARATIVA E INTERCULTURAL EN LIBROS DIDÁCTICOS DE PORTUGUÉS PARA EXTRANJEROS

---

*AS DIMENSÕES COMPARATIVA E INTERCULTURAL EM LIVROS DIDÁCTICOS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS*

---

THE COMPARATIVE AND INTERCULTURAL DIMENSIONS IN TEXTBOOKS OF PORTUGUESE FOR FOREIGNERS

---

*Florencia Miranda*

### RESUMEN

---

Este trabajo indaga de qué manera se ha venido planteando en los libros de portugués como lengua extranjera la problemática comparativa (interlingüística) y la cuestión intercultural en la enseñanza de la lengua. En particular, observamos el caso de los libros producidos en Argentina y/o para estudiantes argentinos. El conjunto de materiales en análisis reúne libros actualmente en uso, pero también algunos que ya no están siendo utilizados a nivel institucional, aunque continúan estando disponibles para el uso de los docentes. Los libros que conforman el corpus han sido producidos en circunstancias sociohistóricas diversas, pero todos comparten un presupuesto común: la enseñanza del portugués a hispanohablantes plantea problemas específicos que deben ser atendidos de forma singular. El modo como los libros abordan aspectos interlingüísticos e interculturales se analiza tomando en cuenta dos dimensiones: por un lado, se relevan los posicionamientos y decisiones que se manifiestan en forma explícita en los libros (en el prólogo, en el índice, en el cuerpo del texto y/o en los anexos) y, por otro lado, se identifican rasgos que de manera implícita nos informan sobre la concepción que subyace a la organización del material con respecto a los aspectos que nos interesan. En concreto, realizamos, por un lado, un relevamiento de la mención explícita a las particularidades del público-meta, a la comparación de las lenguas (portugués de Brasil y español de Argentina) y/o a las relaciones interculturales entre las sociedades brasileña y argentina. En segundo lugar, observamos el tipo de contenido que se selecciona para los materiales, la secuenciación y las características de las muestras de lenguaje, con el objetivo de reconocer elecciones particulares que puedan mostrar las decisiones basadas en la singularidad del público y de la consideración de las dimensiones interlingüística e intercultural.

*Palabras clave:* Libro didáctico. Portugués para extranjeros. Análisis interlingüístico. Interculturalidad.

## EXTENDED ABSTRACT

---

In Argentina, the field of teaching Portuguese as a foreign language is a space for research and intervention that has been consolidated in the last twenty-five years. The proliferation of university teacher training courses since the early 1990s, the creation of the Argentine Association of Portuguese Teachers and the enactment of the compulsory law for the offer of Portuguese as a foreign language in secondary school are signs of interest that they are maintained and intensified in the country. The geographical, historical, and socio-political proximity to Brazil allows us to explain the mastery of the teaching of the Brazilian variety of the language in Portuguese courses.

Teaching Portuguese to Spanish speakers is a unique area of intervention, which has its own characteristics and poses specific problems, different from teaching Portuguese to speakers of other languages. Although Argentina cannot be considered a "monolingual" country, it is important to note that most Portuguese students, both in the formal system and in the non-formal space, are Spanish speaking. This fact gives a specific character to the Portuguese teaching proposals in the country since it is possible to think of specific didactic strategies to attend to this singularity. Proof of this is the existence of educational materials produced for this particular audience: Spanish-speaking Argentines. In this paper, I propose an analysis of teaching materials that, in principle, were produced for this audience, since they are Portuguese educational books for foreigners produced in Argentina.

In the singular case of teaching Portuguese for Spanish-speaking Argentines, we can consider that there are two aspects that stand out: on the one hand, the comparative-contrastive problems of the languages in contact (Portuguese and Spanish) and, on the other hand, intercultural relations between Brazil and Argentina. In fact, in a Portuguese teaching material designed for Spanish-speaking Argentines, it would be foreseeable to find some way of approaching these two dimensions. The problem that we can pose, then, what type of treatment of these dimensions do we find in the didactic materials produced? It is on this question that we seek to reflect on in this work.

Our study was carried out as part of a research project developed at the Center for Comparative Studies of the National University of Rosario, in Argentina. The project, inscribed in the theoretical-methodological perspective of Socio-discursive Interactionism, seeks, among other objectives, to know the reality of the teaching of Portuguese in Argentina to intervene in this particular reality through the production of updated teaching materials. The analysis of didactic books is, therefore, a need for research, since, as is evident, it is necessary to know the available materials before continuing with the development of new materials.

In this paper, the main objective is to investigate how the interlingual comparative problem and the intercultural dimension have been raised in books of Portuguese as a foreign language. For that, we look at the case of books produced in Argentina and/or for Argentine students.

The set of materials analysed includes books currently in use, but also some that are no longer used at the institutional level, although they remain available for the use of teachers. These books were produced in different sociohistorical circumstances, but they all share a common budget: teaching Portuguese to Spanish speakers poses specific problems that must be addressed in a unique way.

For our analysis, a corpus was formed containing six textbooks produced in Argentina and / or for Argentine students. For the analysis of the books, we selected two axes: on the one hand, we carried out a survey of explicit mentions of topics of an interlinguistic and intercultural nature (in the prologue, in the index, in the body of the text and/or in the annexes); on the other hand, we carry out an identification of traits that implicitly inform about the conception that underlies the organization of the material, in relation to the aspects that interest us.

In the corpus analysed, we find that the recipient of the books is explicitly mentioned in different spaces on the cover and in the prologue. Even in the case that the books were published in Argentina, the addressee is not given by the origin or the place of origin or residence of the students, but by the mother tongue of these students, called "Spanish", without any other specification. Therefore, in the materials, the recipient is not limited to Argentina, even in cases where the materials were produced in institutions in the country. Furthermore, in the analysis of books for Spanish-speaking students, we note the presence of some segments in which the comparison between the Portuguese and Spanish languages is made explicitly. The area that most clearly dominates this type of approach is lexical semantics and, specifically, the field of false cognates (or "false friends"). In general, comparative observations occur in the form of a table and have a prominent and marginal role at the same time. Another issue that appears marginally in books is the problem of the possibility or impossibility of translating some terms or expressions. The presence of other contrastive linguistic issues is also occasionally observed in books. For example, the values of the forms of treatment, the heterotonic terms, the regency of the verb "go" in the immediate future, the construction of contractions in Portuguese, etc. All of this is always placed in tables that appear in books marginally. Some observations of a contrastive nature are eventually included in the teacher's manuals.

The overall structure of the books does not present, in general, very significant differences compared to the Portuguese books for other audiences. However, in some



cases we observe the presence of introductory units and annexes for the Spanish-speaking student.

Regarding the intercultural approach, the comparison of "cultural facts" that is left in the hands of the student. This is embodied in the recurring use of the question ... "and in your country?". In general, there are no comments in the books on cultural aspects that may be common in Brazil and Argentina, or on issues that may differ. In other words, we don't find exactly "cross-cultural" comments in textbooks. In the books analysed, the intercultural dimension is practically absent. In fact, there are few references to the reality of the student as a foreigner and, in general, they are reduced to asking the student to compare a presented "cultural content", according to what he considers to be happening in his country. That is, the student ends up comparing any aspect of Brazilian culture with what he considers equivalent in his culture of origin. Therefore, it is not really working in an "intercultural" perspective, but some content related to Brazilian culture is introduced and the student is responsible for creating comparative-contrastive links, based on their own beliefs, experiences and representations. The explicit mention of Argentina as the country of the students was only verified in the case of the teacher's book of only two of the methods analysed. In some cases, there is an explicit reference to Buenos Aires city, either in texts to work on reading or in exercises that propose the practice of some grammatical aspect. In no case do we find references to cultural issues or linguistic aspects related to other Spanish-speaking countries, outside of Argentina.

The analysis carried out shows that the contrastive view of languages in the observed textbooks is limited to questions of a semantic, phonetic and, eventually, morphological, or syntactic order. There are no comments on other contrasting aspects of a pragmatic, discursive or textual order. The textbooks analysed are assumed as materials produced specifically for "Spanish-speaking" students and, eventually, to teach Portuguese in institutions in Argentina. However, no mention is made of intercultural or cultural contrast issues.

## INTRODUCCIÓN

---

En Argentina, el campo de la enseñanza del portugués como lengua extranjera es un espacio de investigación e intervención que se ha consolidado en los últimos veinticinco años. La proliferación de carreras de formación de profesores (universitarias o superiores no universitarias) desde principios de la década de 1990, la creación de la Asociación Argentina de Profesores de Portugués (1997) y la promulgación de la ley para la oferta obligatoria de portugués como lengua extranjera (PLE) en la escuela secundaria (año 2009) son muestras de interés que se mantienen e intensifican en el

país. La proximidad geográfica, histórica y sociopolítica con Brasil permite explicar el dominio de la enseñanza de la variedad brasileña de la lengua en los cursos de portugués.

Como sabemos, la enseñanza del portugués a hispanohablantes es un ámbito de intervención singular, que tiene características propias y plantea problemas específicos, diferentes a la enseñanza del portugués a hablantes de otros idiomas (ver, por ejemplo, Almeida Filho, 2001; Pinto & Júdice, 1998; Simões, Carvalho & Wiedemann, 2004 y Wiedemann & Scaramucci, 2008). Aunque Argentina no puede considerarse un país "monolingüe", es importante notar que la gran mayoría de los estudiantes de portugués, tanto en el sistema formal como en el espacio no formal, son hispanohablantes. Este hecho le da un carácter propio a las propuestas de enseñanza de PLE en el país, ya que es posible pensar en estrategias didácticas específicas para atender a esta singularidad. Una prueba de esto es la existencia de materiales didácticos producidos para este público en particular: los argentinos hispanohablantes. En el presente trabajo, propongo un análisis de materiales de enseñanza que, en principio, fueron producidos para este público, ya que son libros didácticos de PLE producidos en Argentina.

Ahora bien, en el caso singular de la enseñanza del portugués para argentinos hispanohablantes, podemos considerar que hay dos cuestiones que se desatacan: por un lado, los aspectos comparativos-contrastivos de las lenguas en contacto (portugués y español) y, por otro, las relaciones interculturales entre Brasil y Argentina. De hecho, en un material didáctico de portugués pensado para argentinos hispanohablantes sería previsible encontrar alguna forma de abordaje de estas dos dimensiones. El problema que podemos plantear, entonces, es ¿qué tipo de tratamiento de estas dimensiones encontramos en los materiales didácticos efectivamente producidos? Es sobre esta cuestión en particular que nos proponemos reflexionar en el presente trabajo.

## **DATOS DEL ESTUDIO**

---

El estudio que precede a la redacción de este trabajo se realizó como parte de un proyecto de investigación desarrollado en el Centro de Estudios Comparativos de la Universidad Nacional de Rosario, en Argentina. El proyecto, inscripto en la perspectiva teórico-metodológica del Interaccionismo Sociodiscursivo (ver Bronckart, 1997 y Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009), busca, entre otros objetivos, conocer la realidad de la enseñanza del portugués en Argentina para intervenir en esta realidad particular a través de la producción de materiales didácticos adecuados. El análisis de los libros didácticos es, por lo tanto, una necesidad de investigación, ya que, como es

evidente, resulta necesario conocer los materiales disponibles antes de continuar con el desarrollo de nuevos materiales<sup>1</sup>.

En el presente trabajo, el objetivo principal es indagar cómo se ha planteado la problemática comparativa interlingüística y la dimensión intercultural en los libros de portugués como lengua extranjera. Con este fin, observamos el caso de los libros producidos en Argentina y/o para estudiantes argentinos.

El conjunto de materiales analizados incluye libros actualmente en uso, pero también algunos que ya no se usan a nivel institucional, aunque permanecen disponibles para el uso de los profesores. Estos libros fueron producidos en diferentes circunstancias sociohistóricas, pero todos comparten un presupuesto común: enseñar portugués a hispanohablantes plantea problemas específicos que deben abordarse de una manera singular. Esto es lo que justifica la elaboración de un nuevo libro para esta situación particular.

Para nuestro análisis, se conformó un corpus con los siguientes libros didácticos:

- *Um português bem brasileiro* (6 libros e libro del profesor). Editorial: Fundación Centro de Estudos Brasileiros. Buenos Aires, 1999.

- *Conhecendo o português do Brasil* (1 libro). Editorial: Fundación Centro de Estudos Brasileiros. Buenos Aires, 2000.

- *Português dinâmico* (2 libros). *Português Dinâmico 1* Nivel Inicial, 2005 - *Português Dinâmico 2* Nivel Intermediário, 2010. Autoras: Santinha André e María Marta Santa María.

- *Brasil intercultural* (2 libros del alumno, 2 libros de ejercicios, libros del profesor). Autoras: Cibele Nascente Barbosa, Giselle Nunes de Castro. Coordinación: Edleise Mendes. Editorial: Casa do Brasil. Buenos Aires, 2013.

- *Pé na estrada* (1 libro). Autoras: Andrea Rodrigues, Carina Santana. Editorial: Grupo Tramas. Buenos Aires, 2015.

- *Português do Brasil: uma língua de integração na América Latina* (1 libro). Autora: Lidiane Carlos Ramos. Editorial: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza (Argentina), 2015.

Para el análisis de los libros, seleccionamos dos ejes: por un lado, realizamos un relevamiento de menciones explícitas de aspectos de carácter interlingüístico e intercultural (en el prólogo, en el índice, en el cuerpo del texto y/o en los anexos); por otro lado, llevamos a cabo una identificación de rasgos que informan implícitamente sobre la concepción que subyace a la organización del material, en relación con los aspectos que nos interesan. En el siguiente ítem, presentamos los datos recopilados en los análisis.

---

<sup>1</sup> Para una aproximación a la investigación que desarrollamos en la Universidad Nacional de Rosario sobre la relación entre portugués y español, y sobre la enseñanza de PLE, ver Miranda 2015, 2017a y 2017b.

## ANÁLISIS DE DATOS Y COMENTARIOS

### La organización de los libros y la dimensión interlingüística

En el corpus analizado, encontramos que el destinatario de los libros aparece mencionado explícitamente en diferentes espacios, en particular, en la tapa o portada (imagen 1 e imagen 2) y en el prólogo (imagen 3).



IMAGEN 1 – Tapa del libro *Conhecendo o Brasil*.

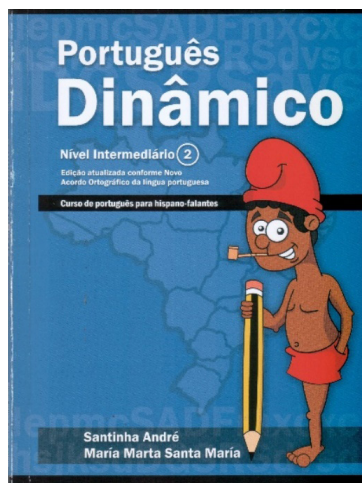


IMAGEN 2 – Tapa del libro *Português dinâmico* (nivel intermedio).

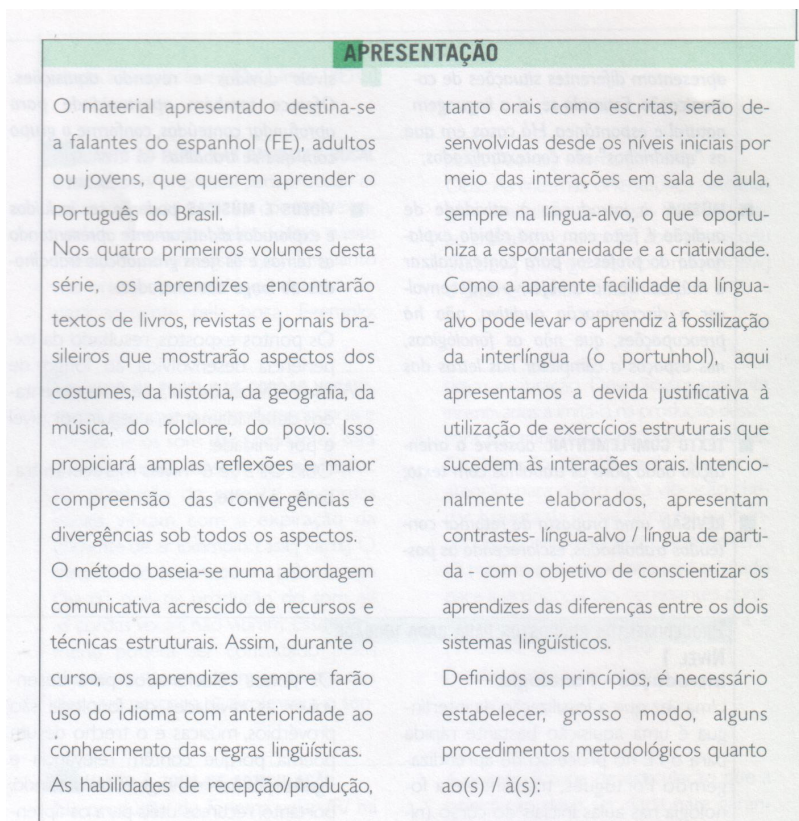


IMAGEN 3 – Prólogo del libro *Um português bem brasileiro*. Manual do Professor, p. 3.

Como podemos ver, cuando el destinatario del material se menciona en las tapas o en el prólogo, siempre se refiere la figura del "hispanohablante". De hecho, aunque los libros se publicaron en Argentina, el destinatario no está dado por el origen o el lugar de procedencia o residencia de los estudiantes, sino por la lengua materna de estos estudiantes, llamada "español", sin ninguna otra especificación. Por lo tanto, en los materiales, el destinatario no se circunscribe al ámbito de la Argentina, incluso en los casos en que los materiales fueron producidos en instituciones del país (como la Fundación del Centro de Estudios Brasileños, FUNCEB, que ya no existe, o el Lincoln International School de la ciudad de Buenos Aires, que publicó el libro *Pé na estrada*, indicando en la presentación que es un material para sus estudiantes adolescentes).

El hecho de que el destinatario sea mencionado como "hispanohablante" sitúa la singularidad del material en la relación interlingüística - entre portugués brasileño y español (sin especificar una variedad particular) - y, por lo tanto, es previsible que la

presentación del contenido lingüístico muestre diferencias en comparación con otros libros de portugués para extranjeros. Volveremos a este tema más tarde. Pero, además, la mención del destinatario como "hispanohablante" crea una cierta ambigüedad en relación con cuestiones culturales o sociales más específicas. En particular, ¿el público sería cualquier hablante de español (de España, México, Colombia, Argentina...) o específicamente el argentino hispanohablante? Esta información permanece ambigua en los libros analizados.

En efecto, en el prólogo del libro *Brasil Intercultural 1* vemos la siguiente afirmación<sup>2</sup>:

La Colección Brasil Intercultural – Lengua y Cultura Brasileña para extranjeros se compone de un conjunto de cuatro volúmenes (libro del alumno y libro de ejercicios) que cubren los contenidos de cuatro ciclos de aprendizaje de portugués para hablantes de otras lenguas, con enfoque más específico en los hablantes de lengua española.

En este caso, se refiere sólo a un enfoque "más específico" en los hablantes de español; es decir, no sería un material diseñado exclusivamente para este público.

En resumen, a juzgar por la información explícita en los libros, los materiales producidos en Argentina no necesariamente parecerían asumir a los argentinos como el público al que se destinan, sino más bien, cualquier persona de habla hispana. Esta decisión puede entenderse por razones editoriales (o incluso financieras), tal vez para poder divulgar las obras en otros países, además de Argentina. Sin embargo, como veremos a continuación, los indicios implícitos del destinatario terminan mostrando otro tipo de información, con referencias puntuales a la ciudad de Buenos Aires, por ejemplo.

Un aspecto analizado fue la organización global de los libros, y esto se comparó con la estructura de otros libros de PLE, no específicamente dirigidos a hispanohablantes. En este sentido, encontramos que los libros para estudiantes de habla hispana no presentan una organización muy diferente a otros libros, pero, en algunos casos, observamos la presencia de una unidad introductoria con características especiales y también puede haber algún anexo destinado a hispanohablantes. Veamos estos casos.

---

<sup>2</sup> El fragmento original es el siguiente: "A Coleção Brasil Intercultural – Língua e Cultura Brasileira para estrangeiros compõe-se de um conjunto de quatro volumes (livro do aluno e livro de exercícios) que cobrem os conteúdos de quatro ciclos de aprendizagem de português para falantes de outras línguas, com enfoque mais específico nos falantes de língua espanhola".

El primer volumen de la colección "Um português bem brasileiro" se abre con una unidad introductoria dedicada a la fonología y a ejercicios fonéticos. Esta unidad se presenta en el libro del profesor en los siguientes términos: "Dado que la fosilización de la interlengua muestra una adquisición muy rápida para el HE [hablante de español] en el proceso de aprendizaje del portugués, se trabaja la fonología en las primeras clases del curso (nivel 1), enfatizando lo que es contrastivo o nuevo, con la intención de impedir la formación del portuñol" (Manual del profesor, p. 4).<sup>3</sup>

Como se observa, la decisión de incluir una primera unidad dedicada a cuestiones fonológicas y fonéticas se relaciona directamente con el destinatario hispanohablante del material y tiene una justificación rudimentaria, pero que muestra cierto grado de reflexión sobre los problemas particulares de este público concreto.

Un caso diferente es la presencia de la unidad cero del primer volumen de la colección "Brasil Intercultural". Esta unidad no está diseñada para abordar un problema particular para hispanohablantes. De hecho, este público ni siquiera se menciona en las pautas para trabajar con esta unidad en el manual del profesor. Sin embargo, la complejidad de los textos y actividades propuestas nos permite inferir que se prevé un estudiante cuya lengua materna es lo suficientemente cercana al portugués, como sería el caso del español.<sup>4</sup>

Con respecto a la presencia de anexos, podemos ver el caso del libro "Conhecendo o Brasil", que incluye un glosario de términos en portugués y español (imagen 4). Aunque las razones para incluir este glosario no están claras – ya que, como se puede ver en el ejemplo, es una lista de vocabulario, organizada en orden alfabético, que incluye términos correspondientes a campos semánticos muy diferentes –, es evidente que la presencia de este anexo está diseñada como material de referencia para alumnos hispanohablantes.

---

<sup>3</sup> El fragmento original es el siguiente: "Uma vez que a fossilização da interlíngua é uma aquisição bastante rápida para o FE no processo de aprendizagem do Português, trabalha-se a fonologia nas aulas iniciais do curso (nível 1), enfatizando o que é contrastivo ou novo, na tentativa de impedir a formação do Portunhol"

<sup>4</sup> Vale la pena mencionar que esta unidad es demasiado compleja o difícil (especialmente en lo que respecta a las propuestas de producción textual) para un hispanohablante. Sin embargo, no conviene profundizar este aspecto aquí, ya que no es parte del análisis que realizamos para el presente trabajo.

VOCABULÁRIO	
A	
A gente	Nosotros
à vista	En efectivo
Abacate	Palta
Abacaxi	Ananá
Abafado	Caluroso
Aceitar	Aceptar
Achar	Crear, encontrar
Aconchegante	Acogedor
Acréscitar	Agregar
Adoçante	Endulzante
Agasalho	Agasajo, buzo

IMAGEN 4 – *Conhecendo o Brasil*, p. 140.

En el análisis de libros para alumnos hispanohablantes, notamos la presencia de algunos segmentos en los que la comparación entre las lenguas portuguesa y española se hace explícita. El área que domina más claramente este tipo de enfoque es la semántica léxica y, específicamente, el campo de los falsos cognados (o “falsos amigos”). En general, las observaciones comparativas ocurren en forma de un cuadro o tabla que se destaca en la página, como vemos en los ejemplos a continuación (imágenes 5, 6 y 7).

CURIOSIDADE:	
PORTUGUÊS	CASTELHANO
Namorado (a)	Novio (a)
Noivo (a)	Prometido (a)
Apaixonado (a)	Enamorado (a)
Casado (a)	Casado (a)
Solteiro (a)	Soltero (a)

IMAGEN 5 – *Pé na estrada*, p. 23.



Estas observaciones tienen un papel al mismo tiempo destacado y marginal. Por ejemplo, en el libro "Pé na Estrada", estas tablas comparativas se presentan como "curiosidades" (imagen 5), mientras que en el "Português dinâmico" hay una sección que se repite bajo el nombre "Parece mas não é". Por lo tanto, el problema de los falsos cognados se presenta como la principal cuestión contrastiva, pero con un carácter más bien lúdico

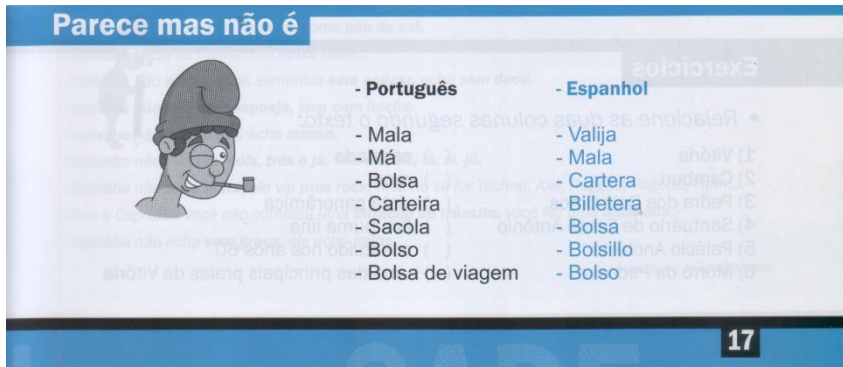


IMAGEN 6 – Português dinâmico, p. 17.

Aunque estas listas de palabras sueltas son dominantes en la presentación de falsos cognados, eventualmente encontramos una explicación un poco más extensa con una ejemplificación, como en el caso de la imagen 7.

**Observe:**

"Segundo Sônia, o filho **assiste** a desenhos e filmes de luta e isso tem influenciado no comportamento dele" [...]

**Agora compare:**

"Mi hijo **asiste** a una escuela privada y por eso debe usar uniforme escolar."

*Em português, o uso do verbo assistir é empregado, preferencialmente, com o sentido de ver. Já em espanhol, a forma preferencial utilizada em muitos países é a que designa presença em algum evento ou lugar.*

IMAGEN 7 – Brasil Intercultural 1 e 2, p. 78.

Otra cuestión que aparece marginalmente en los libros es el problema de la posibilidad o imposibilidad de traducir algunos términos o expresiones. Por ejemplo, en el libro "Pé na estrada" la expresión "ir embora" y la palabra "saudade" se mencionan como formas sin traducción exacta al español.

También se observa en los libros ocasionalmente la presencia de otras cuestiones lingüísticas contrastivas. Por ejemplo, los valores de las formas de tratamiento, los términos heterotónicos, la regencia del verbo "ir" en el futuro inmediato, la construcción de contracciones en portugués, etc. Todo esto siempre se coloca en cuadros que aparecen en los libros de forma marginal. Algunas observaciones de carácter contrastivo se incluyen eventualmente en los manuales del profesor. Entre los libros para los alumnos analizados, "Conhecendo o Brasil" es el material que presenta más comentarios contrastivos.

Un caso muy particular es el del libro "Português do Brasil: Uma língua de integração na América Latina", cuya estructura y enfoque resultan muy diferentes a los demás, predominando la descripción gramatical de la lengua portuguesa, y donde encontramos una unidad titulada "Diferencias entre portugués y español". Esta unidad temática cubre sólo una página del libro y menciona dos cuestiones: sustantivos heterogénicos y falsos cognados. En este mismo libro, también hay un comentario muy breve sobre la fonética de los grafemas "b" y "v" y sobre el sonido /z/.

Otro caso interesante para comentar es la presencia de la siguiente recomendación al profesor en el libro "Pé na estrada" (p. 12): *"LEMBRE-SE: Você sempre deve falar em português, mesmo que seus alunos respondam em castelhano. Desta forma, eles irão perceber as semelhanças e diferenças entre os idiomas"*

La presencia de esta recomendación y el estatus marginal de las observaciones comparativas-contrastivas que se verifican en todos los libros refuerzan la idea de que realizar la interpretación comparativa de los fenómenos lingüísticos es más una responsabilidad del alumno que una tarea del profesor o del material.

En resumen, del análisis de los materiales didácticos resulta que la estructura global de los libros no presenta, en general, diferencias muy significativas en comparación con los libros de PLE para otros públicos. Sin embargo, en algunos casos observamos la presencia de unidades introductorias y anexos destinados al alumno hispanohablante (lo que se demuestra por el nivel de dificultad o por el tema abordado).

En la mención explícita a los aspectos comparativos de las lenguas, predominan los comentarios esporádicos sobre cuestiones semánticas; en particular, la presentación de falsos cognados ("falsos amigos"). Otros problemas contrastivos se plantean muy ocasionalmente y se reducen a aspectos fonéticos y a algún caso aislado de divergencia sintáctica (regencia verbal) o morfológica (género o número).

## La dimensión intercultural

Con respecto al abordaje intercultural, se observa como dominante que la comparación de "hechos culturales" se deja en manos del estudiante. Esto se materializa en el uso recurrente de la pregunta ... "¿y en su país?".

Veamos, por ejemplo, la actividad de diálogo dirigido reproducida en la imagen 8, donde se hace una pregunta de opinión sobre Brasil y luego sobre el país del estudiante. También vemos preguntas de este tipo en la actividad reproducida en la imagen 9.

### CONVERSANDO

Você acha que no Brasil é intensa a prática de esportes aquáticos? E no seu país como é?







IMAGEN 8 – Português dinâmico 2, p. 26.

### Estações do ano

Primavera 22/09			Verão 21/12
Outono 20/03			Inverno 21/06

- 1 Qual a sua estação do ano preferida? Por quê?
- 2 Como se caracterizam as quatro estações em seu país ou região?
- 3 Há algum festival de estação onde você mora? Fale sobre ele.
- 4 Quais são as atividades que os estudantes costumam fazer nas férias de inverno e de verão?

IMAGEN 9 – Brasil intercultural 1 e 2, p. 36.

Curiosamente, para aquellos que viven en Argentina, la actividad de la imagen 9 presenta un aspecto que puede ser particularmente interesante en términos de un enfoque intercultural: el hecho de que el comienzo de las estaciones en Argentina está marcado en fechas diferentes a las mencionadas en el esquema (el 21 de septiembre, la primavera y el 21 de marzo, el otoño). Esta diferencia intercultural, que no aparece mencionada en la guía, es, de hecho, la primera cuestión que llama la atención de cualquier estudiante argentino. Sin embargo, ni en el libro del alumno ni en el manual del profesor aparece ningún comentario sobre este tema.

En general, no hay comentarios en los libros sobre aspectos culturales que puedan ser comunes en Brasil y Argentina, o sobre cuestiones que puedan diferenciarse. En otras palabras, no encontramos en los libros de los estudiantes comentarios exactamente "interculturales". Solo en dos de los libros analizados, encontramos una referencia rápida al consumo de "*chimarrão*" (mate), como un rasgo de la cultura "gaúcha", y como una bebida característica de la Argentina.

En la colección "*Um português bem brasileiro*", que publicó la FunCEB en Buenos Aires en la década de 1990, observamos varios comentarios sobre posibles exploraciones interculturales en el manual del profesor. Sin embargo, estos comentarios se limitan principalmente a la situación de la enseñanza del portugués en la capital de Argentina, ya que la ciudad de Buenos Aires se menciona explícitamente, como, por ejemplo, en la propuesta reproducida en la imagen 10.

**11 APRENDENDO A CONVERSAR**

Observar o cardápio da p. 80 e desenvolver a atividade proposta na p. 81.

**Sugestão de trabalho**

- Outras situações poderão ser propostas. Exemplos:
- Quando você foi ao Brasil, de que comida gostou mais?
- E sobremesas?
- Há algum restaurante típico brasileiro em Buenos Aires?
- Qual é sua especialidade?
- Os brasileiros que vêm a Buenos Aires o que preferem comer?

IMAGEN 10 – *Um português bem brasileiro*. Manual del profesor, p. 39.

En los libros analizados, la dimensión intercultural está prácticamente ausente. De hecho, hay pocas referencias a la realidad del estudiante como extranjero y, en

general, se reducen a pedirle al estudiante que compare un "contenido cultural" presentado, de acuerdo con lo que considera que sucede en su país. Es decir, el estudiante termina comparando cualquier aspecto de la cultura brasileña con lo que considera equivalente en su cultura de origen. Por lo tanto, no se trabaja realmente en una perspectiva "intercultural", sino que se introducen algunos contenidos relacionados con la cultura brasileña y el alumno es responsable de crear los vínculos comparativos-contrastivos, basado en sus propias creencias, experiencias y representaciones.

La mención explícita de Argentina como el país de los estudiantes, únicamente se verificó en el caso del libro del profesor de solo dos de los métodos analizados. En algunos casos, hay una referencia explícita a la ciudad de Buenos Aires, ya sea en textos para trabajar en lectura o en ejercicios que proponen la práctica de algún aspecto gramatical.

Finalmente, vale la pena mencionar que en ningún caso encontramos referencias a cuestiones culturales o aspectos lingüísticos relacionados con otros países de habla hispana, fuera de Argentina.

## CONSIDERACIONES FINALES

---

El análisis realizado muestra que la mirada contrastiva de las lenguas en los libros observados se limita a cuestiones de orden semántico, fonético y, eventualmente, morfológico o sintáctico. No hay comentarios (ni siquiera superficiales) sobre otros aspectos contrastivos de orden pragmático, discursivo o textual.

Los libros analizados se asumen como materiales producidos específicamente para estudiantes "hispanohablantes" y, eventualmente, para enseñar portugués en instituciones de Argentina. Sin embargo, no se verifican menciones a cuestiones interculturales o de contrastividad cultural (salvo el caso de la mínima – y pobre – referencia a la costumbre del mate).

Este estado de cosas plantea una serie de problemas para continuar estudiando, por ejemplo: ¿Qué nociones de lengua, cultura, contrastividad lingüística e interculturalidad subyacen a estos materiales de enseñanza? ¿Qué tipo de actividades/tareas/ejercicios se necesitaría proponer para abordar estos problemas más profundamente? ¿Qué investigación se necesita en nuestros centros de estudio para proporcionar información de calidad a los profesores y a los productores de materiales didácticos?

Las deficiencias observadas nos invitan a desarrollar más investigación y a diseñar propuestas de implementación basadas en miradas más complejas sobre las lenguas, las culturas y sus relaciones.

## REFERENCIAS

---

- Almeida Filho, J. C. P. (Org.). (2001). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Pour un interactionisme socio-discursif. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas. Una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica, Lengua y literatura*, 21, 117-141.
- Miranda, F. (2015). Os textos no ensino de português língua estrangeira: teorias e práticas. *EntreLínguas*, 1(2), 291-310.
- Miranda, F. (2017a). Análise interlinguística de gêneros textuais: contribuições para o ensino e a tradução. *D.E.L.T.A.*, 33(3), 811-842.
- Miranda, F. (2017b). Análisis comparativo (interlingüístico) de textos y géneros: cuestiones epistemológicas y metodológicas. In Cariello, G., Ortiz, G., Miranda, J., Bussola, D. & Miranda, F. (orgs.) *Tramos y tramas VI. Lenguas, literaturas, culturas e interdisciplina*. Estudios comparativos. (pp. 107-113). Rosario: Laborde.
- Pinto, P., & Júdice, N. (1998). *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Colibri.
- Simões, A., Carvalho, A. M., & Wiedemann, L. (Orgs.). (2004). *Português para Falantes de Espanhol: artigos selecionados escritos em português e inglês*. Campinas: Pontes.
- Wiedemann, L., & Scaramucci, M. (Orgs.). (2008). *Português para falantes de Espanhol-ensino e aquisição: artigos selecionados escritos em português e inglês*. Campinas: Pontes.



## 17

## APLICATIVOS PARA APRENDER LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, QUAL ESCOLHER?

*APLICACIONES PARA APRENDER LENGUAS  
EXTRANJERAS, ¿CUÁL ELEGIR?*

APPS TO LEARN FOREIGN LANGUAGES, WHICH ONE TO CHOOSE?

*Gabriela Marçal Nunes  
Juliana Cristina Faggion Bergmann*

### RESUMEN

Tornou-se comum observar, em diversos espaços, uma grande parte da sociedade desempenhando diversas atividades com o auxílio de smartphones. Tais aparatos auxiliam na comunicação, no deslocamento e, inclusive, em processos de aprendizagem. Mais comum ainda é notar que grande parte dessa população que faz uso dessas novas ferramentas são jovens e crianças que nasceram imersos no meio digital. Dessa forma, diversas atividades ganham novos modos de serem desempenhados, influenciando de forma significativa o meio em que vivem, a forma como agem e interagem. Nesse sentido, a escola tem grandes possibilidades de ressignificar o uso desses aparelhos, convertendo-os em potenciais recursos pedagógicos, principalmente quando se trata do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Aprender uma nova língua tornou-se uma tarefa indispensável para aqueles que desejam ampliar suas fontes de informação e estreitar contatos com novas culturas. Na era digital, a oportunidade de aprender uma segunda língua tornou-se uma tarefa mais facilitada, pois tem-se acesso a vídeos, materiais, aplicativos que podem auxiliar tanto professores quanto alunos no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, professores enfrentam inúmeras barreiras quando desejam implementar nas suas práticas um novo recurso, como os aplicativos de línguas estrangeiras, pois para conhecer um aplicativo adequado demanda-se tempo de busca, de experimentação, até finalmente concluir se aquele *App* pode ser considerado adequado aos objetivos do grupo, caso contrário, reinicia-se todo o processo. Pensando nisso, o presente artigo tem por objetivo apresentar o desenvolvimento de uma plataforma online e colaborativa de análise de aplicativos de Língua Estrangeira - LE desenvolvida para professores. Para desenvolver a pesquisa a escolha do método mais adequado é fundamental, por isso foi determinado o *Design Science*, cujo objetivo é desenvolver e projetar possíveis soluções a problemas que dificultam a atuação humana. Por essa razão, para auxiliar professores na análise de aplicativos de línguas estrangeiras, foi desenvolvido o site Colmeia de Apps ([analisedeapps.sites.ufsc.br](http://analisedeapps.sites.ufsc.br)).

*Palavras-chave:* Análise de apps, Aplicativos de LE, Avaliação de recursos didáticos.



## EXTENDED ABSTRACT

---

It has become common to observe, in different places, a large part of society performing various activities mediated by a device that fits in the palm of your hands, a smartphone. This device, which has been constantly updated, assists in the development of various tasks, including communication, displacement and even learning processes. Many authors refer to this moment as the Digital Era (Bannel et al., 2016; Nunes et al., 2019; Pérez Gómez, 2015; Schmidt & Cohen, 2013; Veen & Vrakking, 2009), which is, where almost everything can be done through a cell phone connected to the internet. In this sense, it is worth noting that, although the devices are popular with audiences of different age groups, among young people it becomes almost an indispensable tool, it is like a prosthesis for their bodies (Souza & Couto, 2016).

For this reason, the school is also undergoing changes, precisely because of the influence of students and teachers who are inserted in this digital age. Santaella (2013) calls the student of the 21st century as ubiquitous, that is, he can be present in several virtual spaces through the cell phone, performing various activities, even without leaving his physical space. This possibility expands the forms of learning, giving the opportunity to reframe the use of these devices, converting them into potential didactic resources, especially when it comes to learning foreign languages.

When learning a foreign language, the student gets the possibility to expand information and strengthen contacts with other cultures. Through a smartphone connected to the internet, these possibilities become even more tangible, as it is possible to travel without leaving home, exchange experiences with people from all parts of the world and improve your knowledge at any time. Thus, in the digital age, the opportunity to learn a foreign language has become an even more requested task and, consequently, facilitated, as there are videos, materials, applications available on the network that can assist both teachers and students in the process of teaching-learning.

There are many digital resources that can be used as learning objects, videos, texts, images, audios, among many possibilities, foreign language learning applications are constantly being considered by learners to start the endeavor to learn a new language. When observing this new possibility, teachers of formal education can rethink the use of these applications, associating them with formal education, seeking to complement the printed materials of foreign languages as a way to take teaching beyond the walls of the school and, above all, expand moments of contact with the foreign language, which is increasingly restricted in Brazilian curriculum.

Therefore, when considering using these software, a range of alternatives opens up, ranging from paid or free applications, gamified, with more childlike

characteristics or intended for an adult audience etc., the contents also vary, as well as the approach used by each of these applications. There are so many aspects to be considered when choosing an application that teachers can find themselves facing a new challenge: choosing the most appropriate app for their group's goals.

In this sense, it is necessary for teachers to determine which objectives they intend to achieve with their group so that they can select the most appropriate application. However, before the selection, it is also necessary to have an evaluation of the applications, so that the teacher can pre-determine those that best fit your purpose.

When the teacher determines that he intends to use an application as a potential didactic resource in the formal teaching of foreign languages, it is known that this task will not be simple, as there are several demands and barriers to be faced, such as search for the app, experimentation time, until finally he can conclude that the app can be considered suitable for the group's goals, otherwise the whole process is restarted. For this reason, the present work will present the process of developing an online and collaborative platform for analyzing foreign languages applications, developed for teachers.

A first alternative application analysis was designed: a sheet with categories and topics to observe several crucial points in the use of applications as potential support materials for the teaching-learning process. This form was developed based on research and search for other possible application analysis forms, and by authors whose studies dealt with the analysis of teaching materials and teaching resources, in order to support the analysis topics present in the instrument.

Thus, it was delimited that it would be interesting to analyze applications from a communicational perspective, taking into account the communicative approach, as a result, the form presents 50 analysis topics, divided into eight categories: Technical data; Graphic interface; Speaking activities; Written expression activities; Listening activities; Reading comprehension activities; Interactivity and accessibility; Feedback. The elaboration and development of the two versions of the application analysis form were documented, published, and can be accessed through the link: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/200398> (Nunes, 2017).

However, after developing the application analysis form, other questions became relevant, how would the teacher have access to this analysis form? Taking into account that the teaching work has a very high load of demands and generally happens in a solitary way, making it impossible to share doubts and experiences (Kenski, 2013), the teacher rarely manages to dedicate himself to reading articles or academic works thus, access to the analysis form would be another obstacle. In addition, thinking about analog material to analyze digital materials can be interpreted as an inconsistency. For

this reason, it was decided to think about the possible development of digital material, easily accessible.

Considering application analysis, the need for sharing and working together, the Colmeia de Apps website was created, available at the link <analisedeapps.sites.ufsc.br>.

The development of the site prioritizes the analysis of applications, the possibility of comparisons between applications and the discussion forum.

As previously explained, the development of the Colmeia de Apps website took place due to the new demands that current technologies demand from education professionals who aim to use them in their teaching practice. The website aims to establish application analysis criteria for teachers and, in addition, to be an environment where the teacher can access the analyzes made by other teachers, compare applications and, in addition, share experiences, doubts and practices with other professional colleagues.

In this way, the website allows the teacher to analyze foreign language learning applications, through a questionnaire with predetermined criteria; check the results and compare the analyzes of other applications; post questions and experiences on the forum.

The site contains four pages, the home page, which contains the initial information, the purpose of the site and how it works; application analysis is the next page, which contains the analysis questionnaire with all the questions to be analyzed and that the teacher must complete based on the information he finds in the application to be analyzed; the analysis results appear on another page, where the information collected in the analysis part will be converted and presented through a percentage, that is, each category analyzed receives a percentage according to the information that has been filled out. The number indicated in the percentage of results must be interpreted as follows: the higher the number, the more the application works on that category, otherwise, the lower the number, the less the application develops that category. In the forums, teachers can publish information about their experience using applications, questions or qualitative reviews of any application. Finally, the last page is intended for contacts, in case it is necessary to contact the developers of the site.

## INTRODUÇÃO

---

Tornou-se comum observar, em diversos espaços, grande parte da sociedade executando diversas atividades mediadas por um aparelho que cabe na palma das mãos, um *smartphone*. Esse dispositivo, que vem sendo atualizado constantemente em um ritmo bastante acelerado, auxilia no desenvolvimento de diversas tarefas

importantes do dia a dia, indo muito além da comunicação, ajudando no deslocamento do indivíduo, suas compras e, inclusive, seus processos de aprendizagem. Muitos autores denominam esse momento como Era Digital (Bannel et al., 2016; Nunes et al., 2019; Pérez Gómez, 2015; Schmidt & Cohen, 2013; Veen & Vrakking, 2009), ou seja, momento histórico em que quase tudo pode ser feito através de um aparelho celular que esteja conectado à internet. Nesse sentido, é válido salientar que, embora os aparelhos sejam populares entre públicos de diferentes faixas etárias, entre os jovens ele se torna uma ferramenta quase indispensável, como uma prótese de seus corpos (Souza & Couto, 2016).

Por essa razão, a escola também vem passando por alterações, justamente por conta da influência dos alunos e professores que estão inseridos nessa era digital fora dela. Santaella (2013) denomina o aluno do século XXI como ubíquo, ou seja, aquele que, através do celular, consegue estar presente em diversos espaços virtuais, desempenhando diversas atividades, mesmo sem sair do lugar. Essa possibilidade amplia as formas de aprendizagem, dando a oportunidade de ressignificar o uso desses aparelhos, convertendo-os em potenciais recursos didáticos, principalmente tratando-se da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ao aprender uma língua estrangeira, o aluno tem a oportunidade de ampliar informações e estreitar contatos com outras culturas, ressignificando seus conhecimentos. Através de um *smartphone* conectado à internet, essas possibilidades tornam-se ainda mais palpáveis, pois é possível viajar sem sair de casa, trocar experiências com pessoas de todas as partes do mundo, e aprimorar seus conhecimentos a qualquer momento. Dessa maneira, na era digital, a oportunidade de aprender uma língua estrangeira tornou-se uma tarefa ainda mais requisitada e, por consequência, facilitada, pois há vídeos, materiais, aplicativos disponíveis em rede que podem auxiliar tanto professores, quanto alunos no processo de ensino-aprendizagem.

## **APLICATIVOS COMO POTENCIAIS RECURSOS DIDÁTICOS**

---

Há muitos materiais digitais disponíveis em rede que podem ser usados facilmente como um possível recurso didático, dentre eles, os aplicativos chamam a atenção de muitos aprendizes, pois acumulam diversos recursos multimidiáticos em um único software. Ao observar essa nova alternativa multimídia, professores do ensino formal podem repensar o uso desses aplicativos, associando-os ao ensino formal, buscando complementação aos materiais impressos de línguas estrangeiras como forma de levar o ensino para além dos muros da escola e, acima de tudo, ampliar

os momentos de contato com a língua estrangeira, que está cada vez mais restrito nos currículos brasileiros, pois, segundo Nunes e Bergmann (2019)

O ensino de línguas estrangeiras também vem passando por desafios, com a diminuição do ensino de línguas estrangeiras na escola e, em especial, quanto à sua diversidade de oferta. A mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, após a Lei nº 13.415, de 2017, refletida diretamente na Base Nacional Comum Curricular, determinando a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa a partir do fundamental II, deixa a aprendizagem de outras línguas apenas para casos em que seja possível a aprendizagem de mais de um idioma (Nunes & Bergmann, 2019, p. 74).

Sendo assim, ao cogitar fazer uso desses softwares, abre-se um leque de alternativas, que variam desde aplicativos pagos ou gratuitos, gamificados, com características mais infantis ou destinados a um público adulto. Os conteúdos também variam, assim como a abordagem usada por cada um desses aplicativos. São tantos aspectos a serem levados em consideração no momento de escolha de um aplicativo que professores podem encontrar-se diante de um novo desafio: a escolha do *app* mais adequado aos objetivos do seu grupo.

Nesse sentido, faz-se necessário que professores possam determinar quais objetivos pretendem atingir com seu grupo para que assim possam selecionar o aplicativo mais adequado às suas necessidades e de seus alunos. Porém, antes da seleção, também é preciso que haja uma avaliação dos aplicativos disponíveis, de forma que o professor consiga pré-determinar aqueles que se enquadram melhor ao seu propósito.

No momento em que o professor determina que pretende fazer uso de algum aplicativo como um recurso didático em potencial no ensino formal de línguas estrangeiras, sabe-se que essa tarefa não será simples, pois há diversas demandas e barreiras a serem enfrentadas, como tempo de busca pelo aplicativo, tempo de experimentação, até finalmente poder concluir que o *app* pode ser considerado adequado aos objetivos do grupo; caso contrário, reinicia-se todo o processo.

Sabendo-se dessa dificuldade, no presente trabalho será apresentado o processo de desenvolvimento de uma plataforma *online* e colaborativa de análise de aplicativos de Língua Estrangeira, desenvolvida com o principal objetivo de auxiliar os professores nesse momento de seleção.

## PROPOSTA DE UM INSTRUMENTO DE ANÁLISE

---

A presente pesquisa, que segue em andamento, desenvolveu-se até aqui baseada na abordagem de Design Science (Dresh, Lacerda & Júnior, 2015), onde se busca, a partir de problemas reais, projetar uma ferramenta nova, como forma de auxiliar nessa escolha. Nessa abordagem, segundo os autores, a finalidade da pesquisa não está apenas centrada no produto final, mas sim, em todo o conhecimento adquirido no caminho percorrido quando se está projetando algo. Ela é considerada a "ciência que procura desenvolver e projetar soluções para melhorar sistemas existentes, resolver problemas ou, ainda, criar novos artefatos que contribuam para uma melhor atuação humana [...]" (Dresh, Lacerda & Júnior, 2015, p. 57).

Assim, desenhou-se uma primeira alternativa de análise de aplicativos: uma ficha com categorias e tópicos com a finalidade de observar diversos pontos cruciais no uso de aplicativos como potenciais materiais de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Essa ficha foi elaborada a partir de investigação e busca de outras possíveis fichas de análise de aplicativos, e de autores cujos estudos tratavam de análise de materiais didáticos e recursos didáticos, a fim de fundamentar os tópicos de análise presentes no instrumento.

Dessa forma, delimitou-se que seria interessante analisar aplicativos a partir de uma perspectiva comunicacional, levando em conta a abordagem comunicativa. Como resultado, a ficha apresenta 50 tópicos de análise, divididos em oito categorias:

1. Dados técnicos;
2. Interface gráfica;
3. Atividades de expressão oral;
4. Atividades de expressão escrita;
5. Atividades de compreensão auditiva;
6. Atividades de compreensão leitora;
7. Interatividade e acessibilidade;
8. Feedback.

A elaboração e desenvolvimento do instrumento foram documentadas, publicadas e podem ser acessadas através do link: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/200398> (Nunes, 2017).

Entretanto, após o desenvolvimento da ficha de análise de aplicativos, tornou-se relevante saber como o professor teria acesso a essa ficha de análise. Levando em consideração que o trabalho docente tem uma carga bastante elevada de demandas e, geralmente, acontece de maneira solitária, impossibilitando compartilhamento de dúvidas e experiências (Kenski, 2013), o professor raras vezes consegue dedicar-se à leitura de artigos ou trabalhos acadêmicos. Dessa maneira, o acesso à ficha de análise seria mais um obstáculo. Além disso, pensar em um material analógico para

analisar materiais digitais pode ser interpretado como uma incoerência. Por essa razão, pensou-se na elaboração de um material digital e interativo, de fácil acesso ao usuário, que contivesse as informações do instrumento.

Tendo em mente essas premissas e a necessidade de compartilhamento e trabalho em conjunto, deu-se a elaboração do site *Colmeia de Apps*, disponível no link <analisedeapps.sites.ufsc.br>. O desenvolvimento do site prioriza a análise dos aplicativos, a possibilidade de comparações entre aplicativos e o fórum de discussões.

## Site Colmeia de apps

Como já explicitado, o desenvolvimento do site *Colmeia de Apps* se deu devido às novas demandas que as tecnologias atuais exigem dos profissionais da educação que almejam utilizá-las em sua prática docente. O site tem por objetivo estabelecer critérios de análise de aplicativos para professores e ser um ambiente onde o professor possa acessar as análises feitas por outros professores, comparar aplicativos e, ademais, compartilhar experiências, dúvidas e práticas com outros colegas de profissão.

Dessa forma, o site permite que o professor, aplicando um questionário com critérios pré-determinados, faça a análise de aplicativos de aprendizagem de línguas estrangeiras, verifique os resultados e compare as análises de outros aplicativos, e publique no fórum dúvidas e experiências.

O site contém quatro páginas, a **página inicial**, que constam as informações iniciais, o objetivo do site e como ele funciona, como ilustra a figura a seguir. Nela, ainda pode-se ver a identidade visual do site, com a abelha representando os professores.



FIGURA 1 – Página inicial.

Fonte: analisedeapps.sites.ufsc.br (2021)

**Análise de aplicativos** é a página seguinte, ela contém o questionário de análise com todas as questões a serem analisadas e que o professor deve preencher baseado nas informações que encontrar no aplicativo a ser analisado. O questionário está dividido em nove categorias que podem ser acessadas livremente e preenchidas de acordo com a demanda, como ilustra a Figura 2.

### Questionário de análise

Responda ao questionário de análise de aplicativos com atenção, e para finalizá-lo clique no botão "finalizar" na aba de Review.

Dados Técnicos	Interface Gráfica	Expressão Oral
Expressão Escrita	Compreensão Auditiva	Compreensão Leitora
Interatividade e Acessibilidade	Feedback	Review

DADOS TÉCNICOS

1. \* Nome do Aplicativo

2. \* Preço

Grátis

Compras no app

Pago

TAGS DOS TÓPICOS

[Aplicativos](#) [Apps](#) [Duolingo](#)

LOGIN

Nome de usuário:

Senha:

Mantenha-me autenticado

[Registrar-se](#) [Perdi a Senha](#) [ENTRAR](#)

FIGURA 2 – Página de análise de aplicativos, imagem do questionário.

FONTE: analisedeapps.sites.ufsc.br (2021)

Os **resultados de análise** aparecem em outra página, onde as informações colhidas na parte de análise serão convertidas e apresentadas de três formas, sendo a primeira os cartões com informações técnicas (Figura 3).

**ANALISAR RESULTADOS**

### Apps Analisados:

<p><b>DUOLINGO</b></p> <p><b>Sistema</b> IOS</p> <p><b>Preço</b> Gratuito, Compras no app</p> <p><b>Idioma analisado</b> Inglês</p> <p><b>Pode ser usado off-line?</b> Sim</p>	<p><b>FALOU</b></p> <p><b>Sistema</b> IOS</p> <p><b>Preço</b> Compras no app</p> <p><b>Idioma analisado</b> Inglês, Espanhol</p> <p><b>Pode ser usado off-line?</b> Não</p>	<p><b>MONDLY</b></p> <p><b>Sistema</b> IOS</p> <p><b>Preço</b> Compras no app</p> <p><b>Idioma analisado</b> Inglês, Espanhol</p> <p><b>Pode ser usado off-line?</b> Não</p>
--	---	--

FIGURA 3 – Cartões de Dados Técnicos.

FONTE: analisedeapps.sites.ufsc.br (2021)



A segunda forma são as avaliações em um gráfico, onde quanto mais preenchida a barra, mais o aplicativo possui recursos para desenvolver tal habilidade:

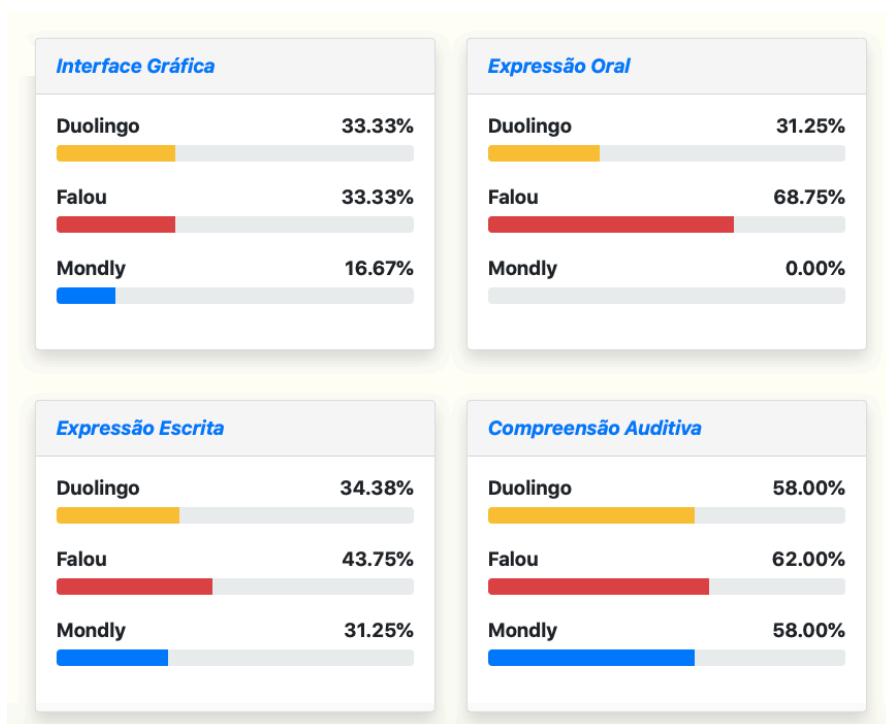


FIGURA 4 – Gráfico de resultados  
FONTE: [analisedeapps.sites.ufsc.br](http://analisedeapps.sites.ufsc.br) (2021)

E a terceira é mais qualitativa, com os *reviews* dos aplicativos feitos por professores que realizaram as análises.

FIGURA 5 – *Reviews* dos aplicativos.FONTE: [analisedeapps.sites.ufsc.br](http://analisedeapps.sites.ufsc.br) (2021)

Nos **fóruns** os professores têm a oportunidade de publicar informações sobre sua experiência com uso de aplicativos, dúvidas ou resenhas qualitativas de algum aplicativo. Por fim, a última página é destinada aos **contatos**, caso seja necessário entrar em contato com os desenvolvedores do site.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Pensar aplicativos de aprendizagem de línguas estrangeiras como uma possibilidade de serem usados como recursos didáticos é uma tarefa que vem sendo discutida e, inclusive, posta em prática por muitos docentes. A presente pesquisa busca encontrar maneiras de avaliar esses aplicativos a fim de auxiliar professores na escolha do *app* mais adequado.

A primeira tentativa se deu através da elaboração de uma ficha de análise, com tópicos e categorias que foram consideradas necessárias para fazer uma boa avaliação do aplicativo, levando em consideração a abordagem comunicativa. Foi desenvolvida uma primeira versão, mais enxuta, para após dar lugar a uma versão mais completa e extensa. Entretanto a ideia de ficha ainda era uma ideia analógica, mas que pode, facilmente, ser convertida em uma versão digital, dando origem ao site *Colmeia de apps*.

O site, por sua vez, pode receber novas funções, automatizando a ficha de análise que, agora, gera resultados automáticos de análise. Os resultados possibilitam comparações entre aplicativos e, além disso, há a possibilidade de compartilhamento de experiências e conhecimento.

## REFERÊNCIAS

---

- Bannell, R. I. et al. (2016) *Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens*. (2. ed.). Rio de Janeiro: Editora PUC.
- Crescenzi, L., & Grané, M. (2016) *Ficha de análisis del contenido y el diseño interactivo de apps para niños*. Barcelona: Comunicar.
- Dresh, A., Lacerda, D. P., & Júnior, J. A. V. A. (2015). *Design Science Research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia*. Porto Alegre. Bookman.
- Kenski, V. M. (2013). *Tecnologias e tempo docente*. (2. ed.). Campinas: Papirus. 171 p.
- Nunes, G. M. (2017). *Aplicaciones para el aprendizaje de lenguas extranjeras: propuesta de adaptación de un instrumento de análisis*. 2017. 50 f. (TCC Graduação). Curso de Letras Espanhol, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/200398>
- Nunes, G. M., & Bergmann, J. C. F. (2019). Elaboração de critérios de análise para aplicativos de línguas estrangeiras como recursos didáticos ao ensino formal. *Trama*, Cascavel, 15(35), 70-78. Recuperado de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/21571/0>
- Nunes, G. M. et al. (2019). Docência de Línguas Estrangeiras e os desafios na era digital. In Oliveira, L. C. de et al. (org.). *Língua, literatura, tradução: pluralidades* (Cap. 01, pp. 17-26). Curitiba: CRV.
- Pérez Gómez, Á. I. (2015). *Educação na Era Digital: a escola educativa*. Tradução: Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso. 192 p.
- Santaella, L. (2013, abr.). Desafios da ubiquidade para a educação. *Novas Mídias e o Ensino Superior. Ensino Superior da Unicamp*, 9, 19-29.
- Schmidt, E., & Cohen, J. (2013). *A nova era digital: como será o futuro das pessoas, das nações e dos negócios*. Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Souza, J. D. F. de, & Couto, E. (2016). Snapchat: viver e aprender em meio a mensagens autodestrutivas. In Couto, E., Porto, C., & Santos, E. (org.). *App-Learning: experiências de pesquisa e formação* (pp. 23-37). Salvador: Edufba.
- Veen, W., & Vrakkin, B. (2009). *Homo Zappiens: educando na era digital*. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed. 141 p.

## 18

**IMPRESSO OU DIGITAL: A ESCOLHA DO PROFESSOR DE  
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ERA DIGITAL**

*IMPRESO O DIGITAL: LA ELECCIÓN DEL PROFESOR DE  
LENGUA EXTRANJERA EN LA ERA DIGITAL*

PRINTED OR DIGITAL: THE CHOICE OF FOREIGN  
LANGUAGE TEACHER IN THE DIGITAL AGE

*Juliana Cristina Faggion Bergmann*

**RESUMO**

É ainda forte hoje o debate sobre o papel e a importância do livro didático de língua estrangeira em sala de aula. As opiniões são diversas e até contraditórias. Para muitos pesquisadores, além de seu preço ser demasiado elevado, o livro didático não incentiva a pesquisa pessoal nem do aluno nem do professor e instala na sala de aula uma rotina confortável, sem autenticidade, idealizando uma visão de mundo diferente da real, sem refletir as necessidades dos alunos. Para outros, o livro didático é um importante guia para o aluno, dando visibilidade para o programa a ser desenvolvido em sala de aula, mantendo a qualidade das aulas. Na prática, mesmo tendo sido várias as tentativas de ensino da língua sem a adoção de livros didáticos, através da utilização de textos autênticos, por exemplo, esta metodologia tinha se mostrado ineficiente e especialmente complexa até o momento, especialmente pela dificuldade de ter todo o material necessário ao professor. Assim, considerando a situação concreta de sala de aula, a tomada de decisão sobre a utilização efetiva ou não do material, cuja última palavra é, por vezes, imposta pela instituição de ensino, um dos principais desafios diante do qual o professor é colocado no início de seu trabalho é sobre como escolher o livro didático, especialmente em um momento em que o digital atrai todo o interesse das novas gerações. Seria este ainda o recurso mais apropriado, interessante e motivador para professores e alunos? Ou a era digital exige o desenvolvimento de plataformas e aplicativos educativos, em uma "evolução" do livro didático na aprendizagem de línguas estrangeiras? Essas questões balizam as discussões apontadas nesta comunicação.

*Palavras-chave:* Livro Didático. Recurso digital. Formação de professores. Curadoria.

## EXTENDED ABSTRACT

---

The debate on the role and importance of the textbook in a foreign language classroom is still strong today. The opinions are diverse and even contradictory. For many researchers, in addition to its price being too high, the textbook does not encourage personal research neither the student nor the teacher and installs in the classroom a comfortable routine, without authenticity, idealizing a worldview different from the real one, without reflecting the needs of the students. For others, the textbook is an important guide for the student, giving visibility to the program to be developed in the classroom, maintaining the quality of the classes. In practice, even if there were several attempts to teach the language without the adoption of textbooks, through the use of authentic texts, for example, this methodology has proved inefficient and especially complex due to the difficulty of having all the necessary material to the teacher.

Considering the concrete situation of the classroom, in addition to the decision-making on the effective use or not of the material, and whose last word is sometimes imposed by the educational institution, one of the main questions that the teacher raises at the beginning of his work is "how to choose the textbook?" and "what criteria to use to do so?" According to Oliveira and Furtoso (2015), this is not an easy task for the teacher, at least for the one who is aware that behind all material are implicit the theoretical-methodological conceptions of the author.

Certainly, the ideal answer to these questions should be a choice based on the confidence and expectations of students and their needs, their age, etc. But this is not always the situation found in the practice of schools. The adoption of a textbook depends, above all, on the influence of the publisher, its marketing strategy, the agreements made with school principals and other aspects besides the pedagogical quality of the material. There is no doubt that this strategy applied by publishers has also influenced, and still influences, the changes in foreign language textbooks.

The precise choice of the material to be used by the group during the process of teaching and learning the foreign language directly affects the work proposed by the teacher in the classroom and, therefore, the rhythm and interaction developed by the group: between the learners, between them and the teacher and between them and the proposed materials. However, this choice is not an easy equation to solve. To make life easier for the teacher in the task of selecting his materials, several instruments were designed. Among a wide variety of tools, we underline the instrument developed and presented in the *Common Framework of Reference for Languages*. Constructed in the form of a list of questions to be answered by the teacher, it reflects the theoretical assumptions made by researchers gathered in the project, ordering

them into 9 different selection groups: content, supports, methodology, support to learners, support to teachers, themes, texts, tasks and progress control.

In Brazil, the national textbook program (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD) already functions as a program of prior choice of materials that will arrive at school. A team of specialists, professors from Universities and Basic Schools, analyzes different books of the same discipline and selects those that can be offered to teachers from all over the public school system in the country. For this selection, instruments of public knowledge are used, which give a direction in relation to the analysis and receive an opinion, which will help in the next stage, of analysis by the teachers of the network for the choice of the book to be adopted by each school.

The choice of disciplines participating in the program now follows the national common curriculum base (Base Nacional Comum Curricular – BNCC), a document approved in December 2018. It brings a significant change with regard to the teaching of foreign languages, establishing English as a mandatory language from the 6th year of elementary school (different from the multiplicity of languages possible until then), which resulted in the departure of the Spanish language discipline of the PNLD. Still about the doubt as to the destination of the discipline, the schools that manage to maintain it will have a new challenge: if there is no possibility of adopting a book, what basic didactic material to use?

One of the alternatives that the teacher will have with an exit from the Spanish language of the PNLD is the adoption of a digital material. Although the use of digital and printed resources are not in any way excluding, what we see in practice is that there is still an important resistance to the integration of technologies in formal education, even though it is customary for the foreign language teacher to use technologies integrated with their teaching methodologies.

But considering the current challenges of the Digital Age, is the printed book still the most appropriate, interesting and motivating resource for teachers and students? Or does the digital age (and the lack of the printed book) require the development of educational platforms and applications, in an “evolution” of the textbook in the learning of foreign languages?

Although recent, there is already a large offer of digital resources for the teaching of foreign languages. Among the educational applications, for example, there are a multitude of software offerings, which offer from a fully autonomous teaching to others with interactive activities with native speakers of the language. Free language apps are among the most accessed and downloaded from online stores (Apple Store, Google Play) and arouse genuine interest from individuals of different ages.

Nor has the interest shown by the search for these applications stimulated their use in a formal teaching environment, even if in a complementary way. The hypotheses

may be several, complex and not necessarily exclusionary, formative and infrastructure. One of them is related to the initial training of teachers. Although we already have in colleges a generation quite familiar with the technologies, it is still quite restricted to the discussion about the use of digital resources in the classroom during this training, reflecting on the pros and cons of its adoption and planning its integration through new methodologies.

But the issue is also related to the choice of these potential materials, ranging from applications developed for language teaching to non-educational applications, which can be used for teaching purposes, depending on the objectives of the teacher and his students. The range of possibilities is vast, and the selection of the most suitable material is not an easy task, as was not the choice of the textbook we talked about earlier. Therefore, the teacher needs to learn how to select the materials, curating the available resources and fine-tuning his look at the context of using digital.

The practice as teacher trainers shows us that the initial training of teachers, a degree in the case of letters courses, needs to bring to the daily discussion digital resources as a concrete option for the teaching of foreign languages. In addition, using the mandatory supervised internship space and other fields of practice to experiment is critical to familiarize yourself with the language of digital, its facilities and challenges. As we said earlier, the more accustomed to the use of technology, the more natural and relevant the activities developed by the teacher, in a critical and creative use of digital resources in the classroom. Considering the tradition of use of technologies by foreign language teachers, the possibility of incorporating digital resources can be a very interesting way for the teaching of the Spanish language in schools.

## INTRODUÇÃO

---

É ainda forte hoje o debate sobre o papel e a importância do livro didático em sala de aula de língua estrangeira. As opiniões são diversas e até contraditórias. Para muitos pesquisadores, além de seu preço ser demasiado elevado, o livro didático não incentiva a pesquisa pessoal nem do aluno nem do professor e instala na sala de aula uma rotina confortável, sem autenticidade, idealizando uma visão de mundo diferente da real, sem refletir as necessidades dos alunos (López Hernandez, 2007; Crescenzi-Lanna, Suárez Gómez & Grané-Oró, 2012). Para outros, o livro didático é um importante guia para o aluno, dando visibilidade para o programa a ser desenvolvido em sala de aula, mantendo a qualidade das aulas. Na prática, mesmo que tenham sido várias as tentativas de ensino da língua sem a adoção de livros didáticos, através da utilização de textos autênticos, por exemplo, esta metodologia tem se mostrado ineficiente e especialmente complexa pela dificuldade de ter todo o material necessário ao professor.

## MATERIAL IMPRESSO

---

Considerando a situação concreta de sala de aula, além da tomada de decisão sobre a utilização efetiva ou não do material, e cuja última palavra é, por vezes, imposta pela instituição de ensino, uma das principais questões que o professor se coloca no início de seu trabalho é “como escolher o livro didático?” e “quais critérios utilizar para fazê-lo?” Segundo Oliveira & Furtoso (2009, p. 236), essa “não é uma tarefa fácil para o professor, pelo menos para aquele que tem consciência de que por trás de todo material encontram-se implícitas as concepções teórico-metodológicas do autor”.

Certamente, a resposta ideal para essas perguntas deveria ser uma escolha baseada na confiança e expectativas dos alunos e suas necessidades, sua idade, etc. Mas isso nem sempre é a situação encontrada na prática das escolas, como afirma Carmagnani (1999). Segundo a autora, a adoção de um livro didático depende, sobretudo, da influência da editora, da sua estratégia de marketing, dos acordos feitos com diretores da escola e outros aspectos além da qualidade pedagógica do material. Não há dúvida de que esta estratégia aplicada pelas editoras também influenciou, e ainda influencia, as mudanças dos livros didáticos de língua estrangeira. Tal questão foi igualmente trazida por Silva & Sarmento (2015, p. 176), quando asseveraram que “algumas escolas recebem os LDs das editoras para serem avaliados, mas em muitos desses casos o responsável apenas analisa os conteúdos programáticos da obra, não dando atenção à proposta teórico-metodológica apresentada”.

Os testemunhos de Carmagnani (1999) e Silva & Sarmento (2015), mesmo se extremistas, mostram que o professor, principalmente das escolas, nem sempre é autônomo para escolher o que ele considera como o material mais adequado para uso em sala de aula. De qualquer forma, cabe a ele, sempre que possível, escolher o livro didático mais próximo da realidade dos seus aprendentes e de suas expectativas, como afirma Courtillon (2003):

Se constituer une méthode suppose que l'on puisse analyser les besoins des apprenants, leurs caractéristiques socioculturelles, les chemins qu'ils ont à parcourir pour passer de leur langue maternelle (L.M.) à la langue cible (L.C.), c'est-à-dire ce qui constitue les variables de la situation d'enseignement. Cela suppose ensuite qu'on ait une vision claire du parcours d'apprentissage qu'implique l'acquisition d'un nouveau moyen linguistique de communication, et qu'on sache en évaluer les résultats. Il faut donc savoir utiliser de manière à la fois active et critique les différents moyens pédagogiques qui existent afin de réaliser au mieux le parcours en l'adaptant aux contextes particuliers des classes (Courtillon, 2003, p. 10).



Nesta mesma perspectiva, Furtoso (2001 apud Oliveira & Furtoso, 2009, p. 238) afirma que "o contexto de ensino e o objetivo dos alunos para a aprendizagem da língua são fatores fundamentais que interferem na escolha do material a ser utilizado, seja ele o livro didático, o material elaborado pelo próprio professor e/ou o material autêntico". Sem a perspectiva da referência dos objetivos dos aprendentes, imporíamos "sobre nuestros alumnos los objetivos de aprendizaje del autor del libro de texto y su proceso de aprendizaje implícito" (Little & Perciclová, 2003, p. 28).

Assim, é indiscutível que a escolha precisa do material a ser utilizado pelo grupo durante o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira afeta diretamente o trabalho proposto pelo professor em sala de aula e, portanto, o ritmo e a interação desenvolvidos pelo grupo: entre os aprendentes, entre eles e o professor e entre eles e os materiais propostos. Para Silva (2009, p. 63), o professor deve usar o livro didático com flexibilidade e imaginação e subordiná-lo a um "processo de discussão e negociação com os aprendentes"; dessa forma, "o professor estará atuando positivamente na motivação e, conseqüentemente, na autonomia desses alunos" (p. 63). A maneira como esses fatores são relacionados, estabelecendo um equilíbrio e uma estabilidade positiva em sala de aula é, portanto, determinante para que o nível motivacional dos aprendentes aumente ou que seja mantido de forma maximizada.

No entanto, como já dissemos anteriormente, a escolha do material para ser usado em sala de aula não é uma equação fácil de ser resolvida. Um dos principais fatores de dúvidas enfrentados pelo professor no momento da seleção é a idade dos aprendentes. Uma classificação padrão é estabelecida pelos editores, que classificam esses livros didáticos de língua estrangeira considerando, em geral, três tipos de público: "crianças", "adolescentes" e "grandes adolescentes e adultos". Esta divisão é importante para facilitar a análise dos objetivos dos alunos que estudam uma língua estrangeira, por razões diversas, de acordo com a idade de aprendizagem.

A dúvida que se coloca, portanto, é a distinção entre esses públicos, o que pode parecer evidente na relação entre crianças e adultos, mas que se torna muito mais complexa quando a questão recai sobre a relação entre crianças e adolescentes e adolescentes e adultos. Considerando o público-alvo deste estudo, como podemos definir um adulto? Ou ainda, qual é a definição de adulto para os autores de livros didáticos de línguas estrangeiras? Para Wlodkowski (1998), um adulto tem quatro características que distinguem uma criança ou adolescente: ele é responsável por sua vida, fez suas próprias escolhas, já possui um *status* social e responde por seus atos. Esta definição considera, portanto, o adulto como autônomo, responsável e com valores sociais determinados, o que será essencial durante seu processo de aprendizagem.

Por outro lado, este conceito não ajuda verdadeiramente a esclarecer, por exemplo, a definição de "grandes adolescentes", que não são classificados nem como

adolescentes (se não, por que ter um livro didático separado?) nem como adultos, embora em teoria eles compartilhem um processo similar de aprendizagem. Os editores consideram o público adolescente como indivíduos entre 11 e 15 anos, os grandes adolescentes como tendo entre 16 a 20 anos e como adultos aqueles acima dos 20 anos, e seus representantes afirmam que essa diferenciação é feita levando em consideração a seleção de temas de interesse para os diferentes públicos. Se os temas que interessam a um jovem de 18 anos são os mesmos que os que interessam uma mãe de 50 anos, ainda nos cabe discutir, mas parece claro que temos uma generalização de públicos difícil de gerenciar e que obriga uma adaptação contínua, além da esperada, do material pelo professor em sala de aula de língua.

Na prática, a determinação de um público-alvo de maneira clara é essencial para o trabalho motivacional que o professor poderá desenvolver em sala de aula. A motivação dos adultos para aprender uma língua estrangeira, o que geralmente acontece nos centros de língua, é diferente daquela das crianças ou mesmo dos adolescentes, que aprendem na escola, em um sistema escolar regular. De fato, na escola, o aluno não só é obrigado a estudar uma língua estrangeira, mas também, na expressiva maioria das vezes, não tem sequer a possibilidade de escolher o idioma a ser aprendido, o que causa diversos problemas no que diz respeito à motivação. Esses alunos "cativos", retomando o termo utilizado por Courtillon (2003), são mais sensíveis ao trabalho do professor em sala de aula e podem se tornar muito motivados ou muito desmotivados dependendo da maneira como o professor conduz o processo de ensino-aprendizagem, o interesse que o aprendente coloca no trabalho (a relevância, a novidade e a adequação de conteúdo, o conhecimento de uma nova cultura), os tipos de atividades desenvolvidas com o grupo ou a sensação de progressão e de obtenção de resultados do indivíduo.

Por outro lado, os adultos estão, em geral, na posição dos alunos "não cativos", que vão para a escola ou centros de línguas de forma voluntária e com uma motivação inicial (intrínseca ou extrínseca), que vai exigir mais uma manutenção dessa motivação já positiva durante o processo de aprendizagem. O conhecimento por parte dos aprendentes adultos a partir da realidade do mercado de trabalho, a importância e às vezes a exigência de conhecer uma ou mais línguas estrangeiras e, conseqüentemente, uma percepção da utilização prática e em curto prazo dos elementos aprendidos em sala de aula, facilita, sem dúvida, para que seu nível de motivação seja alto no início do processo de aprendizagem, mesmo que isso não garanta, também, a manutenção desse nível, que pode aumentar ou diminuir, dependendo das variáveis às quais o indivíduo está constantemente exposto.

Depois que a gama de livros didáticos foi restrita em função da faixa etária do grupo de aprendentes, um segundo fator que deve ser considerado são os objetivos,

as necessidades e as expectativas desse público-alvo. Novamente essas metas e expectativas serão mais claras para o público adulto, e mais turvas para os adolescentes e as crianças. Entre os adolescentes, a menos que eles devam passar por um algum tipo de exame ou avaliação, como o ENEM ou o vestibular, por exemplo, os objetivos e as necessidades não são definidos por ele mesmo, mas pelo currículo, formulado pelo Ministério da Educação, a ser seguido por todos: professores, escola e alunos.

Esta falta de poder que tem o aprendente "cativo" para estabelecer suas metas é uma das principais causas de perda de motivação entre os alunos; eles não estarão suficientemente engajados no processo para que a aprendizagem seja eficaz. Este ponto é, na verdade, a base da teoria da autodeterminação (Wehmeyer, 1999), que afirma que a aprendizagem só é eficaz para uma pessoa se ela a percebe como uma causa de seu comportamento. Com relação ao público adulto, a escolha é um pouco mais clara, porque eles têm metas e expectativas mais definidas. Existe uma classificação clássica, que qualifica os aprendentes em dois grupos: (1) aqueles que querem estudar o idioma para conhecer a cultura do país ou ter contato com a comunidade em que a língua é falada, (2) aqueles que têm necessidades profissionais, muitas vezes com pouco tempo disponível para estudar a língua. No caso do primeiro grupo, o livro didático escolhido pelo professor é generalista, que apresenta temas da vida cotidiana, o vocabulário e os aspectos gerais da civilização e da cultura. O segundo grupo utiliza os chamados livros didáticos para Fins Específicos, que trabalham sobre temas diretamente relacionados com o comércio (direito ou turismo, por exemplo), e seu léxico. Aspectos culturais, neste caso, serão trabalhados desde que sejam relevantes para a profissão.

## **INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**

---

Para facilitar a vida do professor na tarefa de selecionar seus materiais, vários instrumentos foram concebidos. Entre uma grande variedade de ferramentas, sublinhamos o instrumento desenvolvido e apresentado no *Marco Comum de referência*. Construído em forma de uma lista de perguntas a serem respondidas pelo professor, ela reflete os pressupostos teóricos realizados por pesquisadores reunidos no projeto, ordenando-as em nove diferentes grupos de seleção: conteúdo, suportes, metodologia, apoio aos aprendentes, apoio aos professores, temas, textos, tarefas e controle do progresso.

No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) já funciona como um programa de escolha prévia dos materiais que chegarão à escola. Uma equipe de especialistas, professores de Universidades e de Escolas Básicas, analisa diferentes livros de uma mesma disciplina e seleciona aqueles que poderão ser oferecidos aos professores de toda a rede pública de ensino do país. Para essa seleção são usados

instrumentos próprios, de conhecimento público, que dão um direcionamento em relação à análise e recebem um parecer, que ajudará na etapa seguinte, de análise pelos professores da rede para a escolha do livro a ser adotado por cada escola.

A escolha das disciplinas que participam do programa segue, agora, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento homologado em dezembro de 2018. Ele traz uma mudança significativa no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, estabelecendo o inglês como língua obrigatória a partir do 6º ano do fundamental (diferente da multiplicidade de línguas possível até então), o que acarretou na saída da disciplina de língua espanhola do PNLD. Ainda sobre a dúvida quanto ao destino da disciplina, as escolas que conseguirem mantê-la terão um novo desafio: se não houver a possibilidade de adoção de um livro, qual material didático de base utilizar?

## MATERIAL DIGITAL

---

Uma das alternativas que o professor terá com uma saída da língua espanhola do PNLD é a adoção de um material digital. Apesar de o uso de recursos digitais e impressos não serem, de nenhuma forma, excludentes, o que vemos na prática é que ainda há uma resistência importante para a integração de tecnologias no ensino formal, mesmo sendo habitual para o professor de língua estrangeira o uso de tecnologias integradas às suas metodologias de ensino.

Mas considerando os desafios atuais da Era Digital (Pérez Gomez, 2015), seria o livro impresso ainda o recurso mais apropriado, interessante e motivador para professores e alunos? Ou a era digital (e a falta do livro impresso) exige o desenvolvimento de plataformas e aplicativos educativos, em uma “evolução” do livro didático na aprendizagem de línguas estrangeiras?

Apesar de recentes, já é grande a oferta de recursos digitais para o ensino de línguas estrangeiras. Dentre os aplicativos educacionais, por exemplo, há uma infinidade de ofertas de *softwares*, que propõem desde um ensino totalmente autônomo até outros com atividades interativas com falantes nativos da língua. Os aplicativos de idiomas gratuitos figuram entre os mais acessados e baixados das lojas virtuais (Apple Store, Google Play) e despertam um interesse genuíno de indivíduos de diferentes idades.

Entretanto, nem o interesse demonstrado pela busca por esses aplicativos estimulou seu uso em ambiente formal de ensino, mesmo que de maneira complementar. As hipóteses explicativas do fato podem ser várias, complexas e não necessariamente excludentes, de caráter formativo e de infraestrutura. Uma delas está relacionada à formação inicial de professores. Apesar de já termos nas faculdades uma geração bastante familiarizada com as tecnologias, ainda é bastante restrita a discussão

sobre o uso de recursos digitais em sala de aula durante essa formação, refletindo sobre os prós e contras de sua adoção e planejando sua integração através de novas metodologias.

Atualmente ainda são raras as experiências inovadoras na graduação, geralmente ligadas a grupos de pesquisa que estudam o tema. É preciso que as discussões sejam mais constantes e que o uso de recursos esteja normalizado; quando isso acontecer, o movimento de integração também acontecerá de forma mais natural e espontânea. Alguns passos já estão sendo dados nesse sentido, com a inclusão nas novas diretrizes de currículo das licenciaturas do ensino com recursos digitais como eixo transversal, mas mesmo nesse caso a tecnologia ainda é vista como instrumentalização do futuro professor. Em levantamento realizado com futuros professores de língua espanhola (alunos de Letras do último ano), menos de 20% deles se sentem preparados/seguros para utilizar recursos digitais em sala de aula, mesmo sendo usuários de tecnologias e mídias em seu dia a dia.

Mas a questão também está relacionada com a escolha desses materiais em potencial, que vão desde aplicativos desenvolvidos para o ensino de idiomas até aplicativos não educacionais, que podem ser utilizados com fins didáticos, dependendo dos objetivos do professor e de seus alunos. O leque de possibilidades é vasto e a seleção do material mais adequado não é uma tarefa fácil, assim como não era a escolha do livro didático de que falamos anteriormente.

Assim, ao professor, cabe a tarefa de selecionar os materiais, afinando seu olhar para o contexto de uso do digital. Ele deve fazer, assim, uma curadoria, que nas palavras de Cechinel (2017, p. 06) é o processo de "selecionar, avaliar, organizar, administrar e comparar conteúdos e funcionalidades dos recursos educacionais digitais de maneira que eles possam ser utilizados e compartilhados dentro das comunidades que possuem interesse nos mesmos".

Com o objetivo de ajudar o professor nessa tarefa, alguns instrumentos foram criados. Um dos primeiros e mais reconhecidos deles é o *LORI – Learning Object Review Instrument*, que Nesbit, Belfer e Vargo desenvolveram no ano de 2002. Crescenzi & Oró (2016) elaboraram uma ficha para análise de apps para crianças de 0 a 8 anos; uma iniciativa de Gabriela Marçal Nunes e do Grupo de estudos e pesquisa Tema Didático, da Universidade Federal de Santa Catarina, criou uma plataforma para auxiliar os professores de línguas estrangeiras, a Colmeia de Apps<sup>1</sup>; outras iniciativas estão sendo desenvolvidas por pesquisadores em todo o país, mostrando o quanto o tema é importante para a área educacional.

---

<sup>1</sup> <https://temadidatico.ufsc.br/ficha-de-analise-de-apps-linguas-estrangeiras/>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A prática como formadores de docentes nos mostra que a formação inicial de professores, licenciatura no caso dos cursos de Letras, precisa trazer para a discussão diária os recursos digitais como opção concreta para o ensino de línguas estrangeiras. Além disso, utilizar o espaço de estágio supervisionado obrigatório e outros campos de práticas para experimentar é fundamental para familiarizar-se com a linguagem do digital, suas facilidades e desafios. Como dissemos anteriormente, quanto mais habituados ao uso da tecnologia, mais naturais e pertinentes serão as atividades desenvolvidas pelo professor, em um uso crítico e criativo dos recursos digitais em sala.

Considerando a tradição de uso de tecnologias pelos professores de línguas estrangeiras, a possibilidade de incorporação de recursos digitais pode ser um caminho bastante interessante para o ensino da língua espanhola nas escolas.

## REFERÊNCIAS

---

- Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. Recuperado de [http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf)
- Carmagnani, A. (1999). A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In Coracini, M. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes.
- Cechinel, C. (2017). *Modelos de Curadoria de Recursos Educacionais Digitais*. Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB.
- Conseil de L'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Comité de l'éducation. Paris: Didier.
- Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette FLE.
- Crescenzi-Lanna, L., & Grané-Oró, M. (2016). An analysis of the interaction design of the best educational apps for children Aged zero to eight. [Análisis del diseño interactivo de las mejores apps educativas para niños de cero a ocho años]. *Comunicar*, 46, 77-85. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C46-2016-08>
- Crescenzi-Lanna, L., Suárez Gómez, R., & Grané-Oró, M. (2012). La Percepción del Profesorado ante el Libro de Texto Digital, Perspectivas y Necesidades Formativas. In *Anais del III Congreso Internacional de "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.
- Furtoso, V. B. (2001). *Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor*. (Dissertação de Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Little, D., & Perciclová, R. (2003) *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de [http://www.euskadi.eus/contenidos/libro/dig\\_publicaciones\\_lenguas/es\\_def/adjuntos/500003c\\_Pub\\_Europa\\_Portfolioa\\_01\\_c.pdf](http://www.euskadi.eus/contenidos/libro/dig_publicaciones_lenguas/es_def/adjuntos/500003c_Pub_Europa_Portfolioa_01_c.pdf)

López Hernández, A. (2007, junio). Libros de texto y profesionalidad docente. Avances en Supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 6, 1-13. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/282>

Nesbit, J. C., Belfer, K., & Vargo, J. (2002). *Instrumento para a Avaliação de Objectos de Aprendizagem (LORI)*. Manual do Usuário – versão em português. Recuperado de [http://www.avu.org/avuorg/images/Documents/ODELPD/lori\\_pt.pdf](http://www.avu.org/avuorg/images/Documents/ODELPD/lori_pt.pdf)

Oliveira, E. V. de M., & Furtoso, V. B. (2009). Buscando critérios para avaliação de Livros Didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para falantes de outras línguas. In Dias, R.; Cristóvão, V. L. L. (Orgs.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Pérez Gómez, A. I. (2015). *Educação na era digital: a escola educativa*. Tradução de Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso.

Silva, L. G., & Sarmiento, S. (2015). A escolha do livro didático de língua estrangeira do Programa Nacional do Livro Didático. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 1, 173-214, ano 14.

Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-62.

Wlodkowski, R. J. (1998). *Enhancing adult motivation to learn: a comprehensive guide for teaching all adults*. San Francisco : Jossey-Bass Inc.

# Parte 4

## *Minorías, conflictos, dictaduras. La recepción en los textos escolares*





## 19

## (IN)VISIBILIZACIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

---

(IN)VISIBILIZAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS E ATENÇÃO À DIVERSIDADE

---

(IN)VISIBILIZATION OF DIDACTIC MATERIALS AND ATTENTION TO DIVERSITY

---

*Maria Montserrat Castro Rodríguez*

### RESUMEN

---

Los materiales que median en el proceso de enseñanza y aprendizaje se constituyen en uno de los elementos clave, debido a su conexión, entre otros, con el modelo pedagógico, como ayudantes en el proceso de transmisión y asimilación de los contenidos curriculares. Por tanto, es necesario estudiarlos, con el objetivo de saber qué materiales se usan, cuáles son sus características, cómo y para qué se usan. La investigación y reflexión en educación sobre los materiales didácticos tienen que realizarse en, con y para la escuela, el alumnado y los profesionales que trabajan con ellos, partiendo de sus necesidades y demandas. Consecuentemente, los resultados de investigación y ensayos deben ser publicados y difundidos con el objetivo de que lleguen a la comunidad educativa, para planificar e implementar una selección, elaboración, adaptación y uso de materiales que favorezcan el desarrollo de una escuela para toda la ciudadanía, de calidad, donde un valor fundamental sea el garantizar la igualdad de oportunidades, dentro del marco ineludible de una sociedad más justa y equitativa. El objetivo de la investigación es analizar la producción científica publicada en revistas indexadas en la base scopus cuyas temáticas se centran en analizar e investigar los materiales didácticos y como éstos incluyen temáticas, hacen propuestas pedagógicas o representan la diversidad humana para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela que visibilice, introduzca con naturalidad la diversidad humana de forma transversal. Para dar respuesta a este objetivo, metodológicamente se ha optado por el análisis de contenido. Los resultados de la investigación reflejan como la mayoría de las publicaciones concluyen que en un alto porcentaje los materiales didácticos que se usan en las aulas, tanto en sus formas como en sus contenidos como en sus propuestas pedagógicas, en general, no contribuyen en gran medida a visibilizar la diversidad humana de forma trasversal.

*Palabras Clave:* Visibilización. Atención a la diversidad. Materiales didácticos. Scopus. TIC.

## EXTENDED ABSTRACT

---

### (In)Visibilization of didactic materials and attention to diversity

We understand all those characteristics that a person has that makes them unique and unrepeatable, but at the same time shares dimensions with other subjects... Their physical, sensory, intellectual, cognitive, emotional, interest, vital, cultural/values experiences, their socio-family and socio-cultural origin, his geographical and cultural origin, his neighborhood/village, his individual and collective trajectory, where he lives, etc.

The attention to diversity is based on the identification of individual and collective characteristics, needs and potentialities, with the aim of incorporating them into the teaching and learning process, to take advantage of them, integrate them as an opportunity to learn from them and with them, to strengthen them or even to submit them to analysis and evaluation to reflect on them and in case it is necessary to overcome them or change them.

Teaching materials become key instruments in the construction of knowledge. One of the aims of the school is to contribute to childhood and youth acquire skills to know the reality that surrounds them, according to their abilities and disabilities (physical, sensory, intellectual), their ideological positioning, their perspective of sex or gender and construction cultural. Each society and each person essentially integrate diversity, plurality and complexity. The school cannot promote homogenization, people with different capacities obliged to achieve identical objectives; because who acquires them, will respond to the misnamed "normality" and who does not, are considered disabled, susceptible to being marginalized and excluded.

What do they have to make visible the teaching materials? It would be that the materials used in the classroom that make visible the different elements involved in the teaching-learning process. That among others, they could attend at least two large groups of issues:

1. The visibility of human diversity. It is necessary that the materials offer an approximation to the knowledge of oneself, of the near context of coexistence and of the distant "complex", in the sense that since childhood, boys and girls learn that they live in a world where the facts, the situations arise from the interaction, interdependence or confluence of different variables.

2. Diversity in the way they learn, interpret, analyze, execute, solve problems, situations according to their different capacities. Therefore, the materials must be understood within a pedagogical project, which is based on theoretical and practical principles that integrate different ways of accessing knowledge using different

methodologies and the diversification of informational / training sources, which favor the creation of knowledge from a globalized perspective, where there is interaction between elements, where divergent thinking is worked, where there is not always a unique result, etc.

Throughout these years, the interest in analyzing what they transmit and what they ignore the teaching materials used by students in class is a worldwide concern. Congresses, specialized magazines, national and international associations, the media present reflections, research, debates about the characteristics qualities and qualities of these educational resources. The association that welcomes us in this congress, IARTEM, for more than two decades integrates professionals, from different areas of knowledge, from the five continents whose object of research focuses on materials in the school. This international character of the association, through its activities and publications, has allowed us to know the great lines of research worldwide, but also, the imperative need to give visibility to the most local, to the contextualization of research in their cultural, social and professional contexts that do not always guarantee international publications and journals, with such power in the orientation of research interests.

We want to complement or exemplify our intervention with some data that we have collected throughout these years around the publications that have been edited, whose object of study and/or reflection are the didactic materials used in the school and their response to the individual and collective diversity. For this reason, some data extracted from the Scopus database that will allow us to provide some information for reflection and analysis are contributed to this panel's debate.

The starting objective is to identify articles published in Scopus-indexed journals whose themes focus on teaching materials and attention to diversity within the classroom. Once identified, extract from your reading information about what content they address. We are working with two samples, one consisting of 427 and another of 355 publications, derived from a selection with different keywords.

### **Some results**

The general sample shows that there is an important interest in analyzing, interpreting, explaining what the materials contribute with regard to attention to diversity. In these last two decades, the evolution has been continuous, accentuating especially since 2004 in the sample 1 and 2008 in the 2. If both samples are compared, it is observed that throughout, especially this last decade, the publications that address the use of materials from an inclusive point of view evolve positively.

USA can be followed at a great distance from the United Kingdom. It is true that in the publications of sample 2, a considerable number of countries that do not appear in sample 1 appear. Due to the breadth the scores cannot be perceived, but the groupings of 8 countries and 20 correspond to countries which only have one publication, 8 in sample 1 and 20 in sample 2 and include many countries in Europe, Latin America and in sample 2 the majority of countries come from Africa, Asia and the least present Europe.

The evolution of recent years, in addition to the increase in publications, also shows the progressive extension of the terms, contents, as well as the groups under investigation. In general terms, in both samples they continue to appear in a high percentage in the articles, although it is true that they are often associated with the use of materials in ordinary classrooms to favor educational inclusion.

The incorporation of technological resources and ICT in the school has traditionally been conceived as an opportunity for educational and social inclusion. In fact, the presence of articles in which research results are presented and that reference is made to materials, are currently approaching half of all the articles.

However, the impact of ICTs cannot always be understood as positive, because according to the research results, the current digital divide reflects that these resources can also be grounds for social and school exclusion. The incorporation of the ITC increases, the research that makes visible the digital divide in the world also increases.

In conclusion, it is necessary that there is a sensitivity both in the field of research and editorials, of the need to bet on more inclusive models, which make visible the diversity that exists in the world. In recent years, progress has been made in the visibility of research results on the use of materials in schools around the world, although there is still a long way to go. The results obtained worldwide, despite the differences, show that the materials used in schools, for the most part, present serious problems of visibility and transparency about human diversity in all its essence. There are also many positive experiences that need to be expanded.

## **¿QUÉ ENTENDEMOS POR DIVERSIDAD?**

---

Entendemos todas aquellas características que tiene una persona que la hacen única e irreplicable, pero que al mismo tiempo comparte dimensiones con otros sujetos... Le hacen irreplicable sus características físicas, sensoriales, intelectuales, cognitivas, emocionales, de intereses, de experiencias vitales/culturales/valores, su origen sociofamiliar y sociocultural, su procedencia geográfica y cultural, su barrio/su aldea, su trayectoria individual y colectiva, lugar donde vive, con quien convive, su salud, de sus experiencias relacionales.

## ¿Qué es la atención a la diversidad?

Es todo el engranaje que la escuela pone en funcionamiento para dar respuestas y acoger las características de cada estudiante individualmente y a la colectividad que conforma el aula. La atención a la diversidad parte de identificación de las características, necesidades y potencialidades individuales y colectivas, con el objetivo de incorporarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para aprovecharlas, integrarlas como una oportunidad para aprender de ellas y con ellas, para potenciarlas o incluso para someterlas a análisis y valoración para reflexionar sobre ellas y por si es necesario superarlas o cambiarlas.

## Rol de los materiales en la atención a la diversidad

Los materiales didácticos se constituyen en instrumentos clave en la construcción del conocimiento. Uno de los fines de la escuela es el contribuir a que la infancia y la juventud adquieran competencias para conocer la realidad que les rodea, según sus capacidades y discapacidades (físicas, sensoriales, intelectuales), su posicionamiento ideológico, su perspectiva de sexo o género y construcción cultural. Cada sociedad y cada persona integran esencialmente diversidad, pluralidad y complejidad. La escuela no puede promover la homogeneización, personas con distintas capacidades obligadas a conseguir idénticos objetivos; pues quién los adquiera, responderá a la mal llamada "normalidad" y quien no, se les considera discapacitadas, susceptible de ser marginadas y excluidas.

En los últimos años la investigación sobre los materiales está más o menos presente en todas las partes del mundo. Vivimos un proceso de visibilización de los materiales. Los estudios e investigaciones intentan profundizar en sus características, en sus contenidos, en sus formas, en sus funciones. Muchos de los resultados a nivel internacional evidencian la hegemonía de los libros de texto y en los últimos tiempos de las TIC. En estos estudios siguen hablando de su carácter homogeneizador, en cuanto que buena parte de los materiales promueven prácticas educativas uniformizantes, porque usan metodologías conductistas, basadas en la repetición y la memorística porque los contenidos que transmiten predominan los conocimientos conceptuales.

Evidentemente este paradigma ampliamente uniformizante no respecta la diversidad humana. Muchas prácticas de aula siguen promoviendo resultados comunes, a través de tareas y actividades comunes.

## Visibilización e invisibilización en los materiales didácticos

¿Qué tienen que visibilizar los materiales didácticos? Responder a esta pregunta no resulta fácil, teniendo en cuenta la cantidad de elementos que debe integrar un

material que pretenda contribuir al desarrollo personal desde la perspectiva de la diversidad.

En primer lugar, definiremos lo qué entendemos por visibilizar e invisibilizar. Si nos remitimos al diccionario de la Real Academia de la Lengua, la definición que nos proporciona del término visibilizar, es "Hacer visible artificialmente lo que no puede verse a simple vista, como con los rayos X los cuerpos ocultos, o con el microscopio los microbios" e invisibilizar no aparece recogido. Aplicando esta definición al campo de los materiales en la escuela, se trataría de que los materiales que se utilizan en el aula que permitan visibilizar los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Que entre otros, podrían atender cuando menos a dos grandes grupos de cuestiones:

1. La visibilización de la diversidad humana. Los materiales deben reflejar y promover el conocimiento de las distintas dimensiones que contribuyen a caracterizar una persona: funcionamiento de su propio cuerpo (físico, sensorial, intelectual, cognitivo, conductual), cultura, valores, género, ideología, creencias, intereses, gustos, motivaciones, de edad, de estadio psicoevolutivo. Es necesario que los materiales ofrezcan una aproximación al conocimiento de sí mismo, del contexto próximo de convivencia y del lejano "compleja", en el sentido de que desde la infancia, niños y niñas aprendan que viven en un mundo donde los hechos, las situaciones surgen de la interacción, la interdependencia o confluencia de distintas variables. El color de la piel, por ejemplo, está en relación, entre otros factores, con lugares geográficos, con condiciones climatológicas, con la historia de las civilizaciones, es decir, con la propia evolución del ser humano. La diversidad es inherente al ser humano y cada persona es fruto de una larga historia y evolución que integra las diversidades de quien le antecede más allá de su propia familia.
2. Diversidad en la forma en cómo aprenden, interpretan, analizan, ejecutan, resuelven problemas, situaciones de acuerdo con sus distintas capacidades. La elaboración de los materiales debe estar sustentada en la diversidad. La escuela debe trabajar para conseguir la cohesión social y la igualdad de oportunidades, para lo que necesita promover la inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, los materiales deben comprenderse dentro de un proyecto pedagógico, que se sustenta en principios teórico-prácticos que integren distintas formas de acceder al conocimiento utilizando distintas metodologías y la diversificación de fuentes informativas/formativas, que favorezcan el crear conocimiento desde una perspectiva globalizada, donde existe interacción entre elementos, donde se trabaja el pensamiento divergente, donde no siempre hay un resultado único, etc.

Partiendo de esta conceptualización, los materiales didácticos con los que trabaja el alumnado deberían incorporar:

- La integración de los contenidos, evitando todo tipo de exclusiones, desvirtualizar la verdadera esencia de las temáticas, valorizar los contenidos procedentes de todos los grupos sociales, visibilizar la diversidad cultural, social, funcional, de género, de familias, de religión, de procedencia.
- Los materiales pueden contribuir a homogeneizar los procesos de enseñanza, si de forma repetida, ofrecen modelos de enseñanza-aprendizaje estandarizados, conductistas. Es necesario reconocer la diversidad en los estilos de aprendizaje, ofreciendo distintas formulaciones pedagógicas para abordar los temas de estudio.
- Evidentemente, los materiales también deben visibilizar la diversidad de los tiempos educativos: ¿qué material en qué momento para qué estudiante en qué proyecto educativo? La introducción de un mismo material en un momento de una secuencia educativa, no puede ignorar cuál es la situación del estudiante con respecto al trabajo que va a realizar con dicho material. Por tanto, los materiales también contribuyen de forma diferente dependiendo del momento educativo.
- Los materiales los producen personas procedentes de contextos culturales y profesionales diferentes, por tanto, es importante visibilizar quién los hace, porque de esta forma se podrán comprender mejor.

### **La consecuencias de la invisibilización**

La visibilización o invisibilización de contenidos, temáticas, metodologías, etc en los materiales didácticos conlleva una falta de respeto a la diversidad humana, tanto desde el punto de vista del derecho de todo ser humano a ser visible en la sociedad en la que vive, como el derecho de conocer el mundo sin limitaciones. Las consecuencias de las invisibilizaciones son muy variadas:

- Configuración de la percepción social. Consecuentemente puede influir en la configuración de valores, estereotipos y actitudes de supremacía, tanto en el caso de aquellas personas que observan como su cultura, sus intereses no son aceptados por el conocimiento escolar y, por eso, reconocidos socialmente. También para quien ve como los contenidos y temáticas que les son propios son considerados como de mayor valor social frente a otros que no se consideran tan válidos socialmente. Todo ello basado en criterios que no tienen rigor científico.



- Si los materiales no están elaborados pensando en la diversidad de ritmos, intereses, puede derivar en dificultar la accesibilidad al conocimiento para aquel alumnado que no responda a esos parámetros metodológicos estipulados.
- La descontextualización y la falta de conexión con el entorno natural, cultural, social del alumnado puede conllevar una verdadera desmotivación para el aprendizaje.
- Si los materiales no contribuyen a ir adquiriendo progresivo conocimiento del entorno desde la perspectiva de la complejidad de variables que pueden interactuar en la aparición de las distintas realidades, así como la diversidad de interpretación de los hechos sociales y naturales, se estará contribuyendo a dar una formación parcial y carente de rigor científico.

## DATOS DE INVESTIGACIÓN

---

### a) Contextualización

A lo largo de estos años, el interés por analizar qué transmiten y qué obvian los materiales didácticos que utiliza el alumnado en clase es una preocupación mundial (Mikoš, 2018). Congresos, revistas especializadas, asociaciones nacionales e internacionales, los medios de comunicación presentan reflexiones, investigaciones, debates sobre las características cualidades y calidades de estos recursos educativos. La propia asociación que nos acoge en este congreso, IARTEM, desde hace más de dos décadas integra profesionales, procedentes de distintas áreas de conocimiento, procedentes de los cinco continentes cuyo objeto de investigación se centra en los materiales en la escuela. Este carácter internacional de la asociación, a través de sus actividades y publicaciones, nos ha permitido conocer las grandes líneas de investigación a nivel mundial, pero también, la necesidad imperiosa de dar visibilidad a lo más local, a la contextualización de las investigaciones en sus contextos culturales, sociales y profesionales que no siempre garantizan las publicaciones y revistas internacionales, con tanto poder en la orientación de los intereses de investigación.

Queremos complementar o ejemplificar nuestra intervención con algunos datos que hemos recopilado a lo largo de estos años en torno a las publicaciones que se han ido editando, cuyo objeto de estudio y/o reflexión son los materiales didácticos utilizados en la escuela y su respuesta a la diversidad individual y colectiva. Por este motivo, se aportan al debate de este panel algunos datos extraídos de la base de datos Scopus que nos permitirán aportar alguna información para la reflexión y el análisis.

La presentación aquí de los datos de la base Scopus se debe fundamentalmente a que incorpora según sus propios datos “más de **18.000** revistas publicadas por más de **5.000** editores internacionales” (<https://www.fecyt.es/es/recurso/scopus>), desde el año 1996 e “incluye patentes y web sites integradas, así como dos métricas de factor de impacto de la investigación como son Scimago Journal Rank (SCR) y SNIP (Source-normalized impact Paper) de la Universidad de Leyden”. Y haciendo ya una lectura de su evolución, desde nuestros puntos de vista, es quizás una de las bases que ha hecho mayor esfuerzo en integrar revistas procedentes de países y continentes que habitualmente no estaban accesibles en bases de datos internacionales. Es decir, es posible que desde Scopus se haya visibilizado en mayor medida la producción científica procedente de países de Asia, África y América Latina, frente a la hegemonía de producción de América del Norte y Europa.

**b) Objetivos**

El objetivo de partida es identificar artículos publicados en revistas indexadas en Scopus cuyas temáticas se centren en los materiales didácticos y la atención a la diversidad dentro del aula. Una vez identificados, extraer de su lectura información sobre qué contenidos abordan.

**c) Recogida de información**

De forma habitual en nuestro trabajo de lectura y análisis de publicaciones, sistematizamos la información de cada una de ellas en una tabla de contenido que nos permite organizar y tener accesible para la lectura y relectura. Para la presente investigación utilizaremos esta información:

TABLA 1 – Instrumento para la recogida de información de los textos analizados

Palabras clave	
Año de publicación	
País de procedencia	
Lengua	
Análisis de contenido	
Observaciones	

FUENTE: Elaboración propia

**d) Muestra**

El interés de nuestro trabajo habitual como docente e investigadora en el ámbito de los materiales y atención a la diversidad, me ha permitido ir recopilando

publicaciones que tienen como palabras clave, que facilitan la búsqueda de información en Scopus y otras bases aparecen recogidas en la tabla durante las dos décadas de este siglo. Los datos presentados aquí son extraídos de estas distintas búsquedas que a lo largo de estos años se han leído en esta base de datos.

TABLA 2 – Muestra 1 de 427 documentos y submuestras extraídas a partir de ella

	SCOPUS
"textbook" OR "didactic material*" OR "curricular material*" AND "special need*" OR "disabilit*" OR "handicap*" OR "learning disabilit*" OR itc	427
"textbook" OR "didactic material*" OR "curricular material*" AND "special need*" OR disability OR handicap* OR "learning disabilit*"	418
"textbook" OR "didactic material*" OR "curricular material*" AND "special need" OR "disabilit*" OR "handicap*" OR "learning disabilit*" AND LIMIT TO (SUBJAREA, "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "PSYC")	207
"textbook" AND "special need*" OR "disabilit*" OR "handicap*" OR "learning disabilit*" (LIMIT (SUBJAREA, "SOCI" OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "PSYC")	189
itc AND "special needs*" OR "disabilit*" OR "handicap*" OR "learning disabilit*" AND (LIMIT TO (SUBJAREA, "NEUR") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOCI")	13

FUENTE: Elaboración propia.

TABLA 3 – Muestra de 355 documentos y submuestras extraídas

Textbook OR "curricular material*" OR "didactic material*" OR itc AND "inclusive school" OR "inclusive education" OR inclusion AND (LIMIT TO (SUBJAREA, "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "PSYC")	355
--	-----

FUENTE: Elaboración propia

## e) Resultados de interés

### ✓ Evolución de las publicaciones

La muestra general visibiliza que existe un importante interés por analizar, interpretar, explicar qué aportan los materiales con respecto a la atención a la diversidad. En estas dos últimas décadas, la evolución ha sido continua, acentuándose sobre todo a partir del año 2004 en la muestra 1 y 2008 en la 2. Si se comparan ambas muestras, se constata como a lo largo, especialmente de esta última década, las publicaciones que abordan el uso de materiales desde un punto de vista inclusivo evoluciona positivamente. ¿Qué significa? En muchas ocasiones las revistas y publicaciones en general han apostado por el trabajo de los materiales desde la atención exclusivamente a colectivos específicos afectados por cualquier tipo de diversidad, funcional, visual, cultura, trastornos, etc. Sin embargo en los últimos años, se ha suscitado un mayor

interés en analizar el uso de materiales desde una perspectiva que atiendan a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Es decir, se liga el uso de materiales a proyectos educativos que contribuyan a la inclusión del todo el alumnado, sean cuales sean sus características personales. En este sentido, se podría decir, que a priori, desde algunos sectores se está intentando visibilizar la diversidad, la heterogeneidad dentro del aula como algo natural al ser humano.

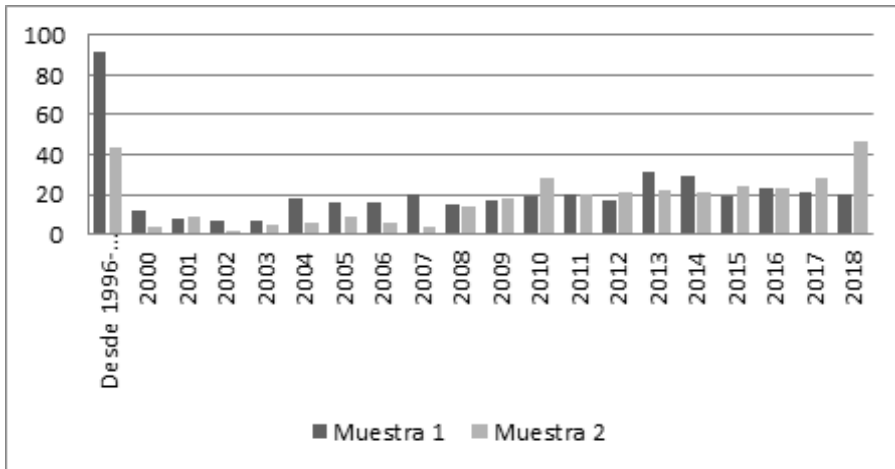


GRÁFICO 1 – Evolución de las publicaciones en la muestra 1.

FUENTE: Datos elaborado a partir de <https://www.scopus.com>

✓ **País de origen de las publicaciones**

En el gráfico 2, se puede observar la hegemonía de EEUU, seguido a mucha distancia de Reino Unido. Es cierto, que en las publicaciones de la muestra 2, aparecen una cantidad considerable de países que no aparecen en la muestra 1. Debido a la amplitud no se pueden percibir las puntuaciones, pero las agrupaciones de 8 países y 20, se corresponden con países que sólo tienen una publicación, 8 en la muestra 1 y 20 en la muestra 2 e incluyen muchos países de Europa, América Latina. Una diferencia importante es que en la muestra 2 la mayoría de los países proceden de África, Asia y de la Europa menos presente como por ejemplo: Afganistán, Bosnia Herzegovina, Chipre, Egipto, Georgia, Indonesia, Jordania, Líbano, Macedonia, Nigeria, Oman, Paquistán, Palestina, Rumanía, Arabia Saudí, Trinidad y Tobago, Tunez, Ucrania, Vietnam.

Aunque ambas muestra van paralelas en cuenta a producción, existen algunas diferencias entre ambas que podrían estar en relación con factores contextuales como por ejemplo una mayor investigación más encaminada a la inclusión educativa, también algunos de los trabajos están realizados por investigadoras de distintos

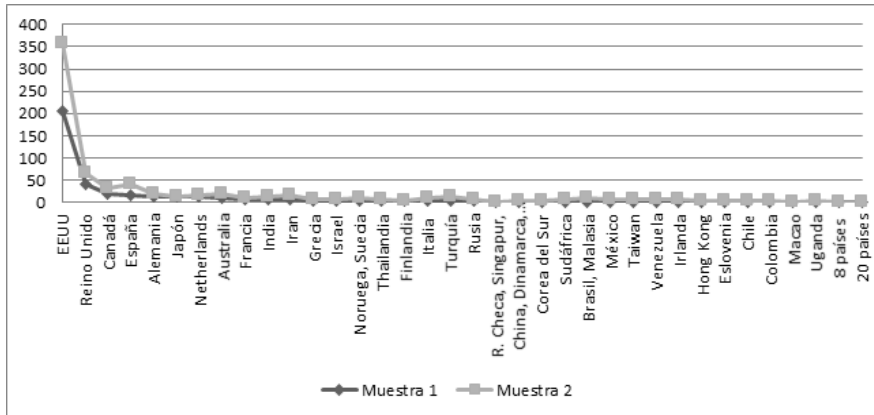


GRÁFICO 2 – Publicaciones según país de origen.

FUENTE: Datos elabora a partir de <https://www.scopus.com>

países e integran unos posicionamientos más interculturales y comparativos entre sus respectivos sistemas educativos, algunos de los textos que no tienen entre sus palabras clave inclusión o inclusivo, realmente si presentan propuestas e investigaciones que podrían incluirse perfectamente en este grupo.

### ✓ Lengua de publicación

El tema lingüístico vuelve a ser un elemento de gran influjo a lo que trataremos de aportar algunas reflexiones. El inglés se presenta hegemónico en las dos muestras.

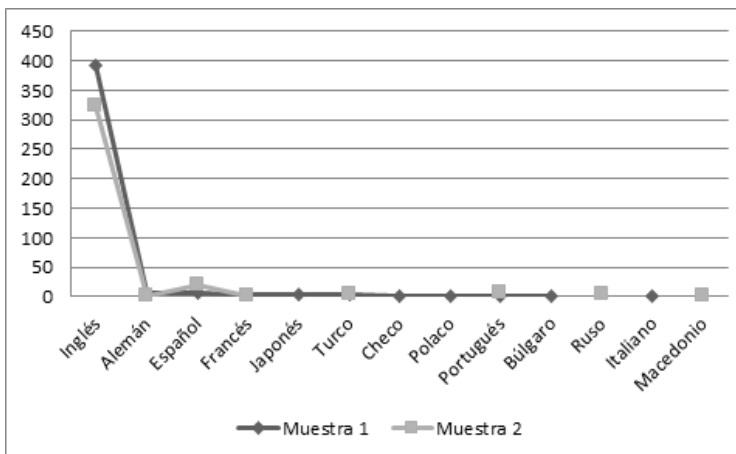


GRÁFICO 3 – Lengua de publicación.

FUENTE: Datos elabora a partir de <https://www.scopus.com>

El resto de lenguas reflejan también las revistas que están indexadas en esta base de datos en lenguas propias de los países que las hablan. De nuevo la hegemonía de unas lenguas sobre otras, por tanto la visibilización e invisibilización de unas y otras. Incluso están invisibles aquellas lenguas que son las más habladas en el mundo en cuanto a número de hablantes nativos, según informa la plataforma Statista Research Department, actualmente el chino cuenta con 982 millones de hablantes nativos, Hindi con 460, el inglés 375 y español 330 millones.

✓ **¿Qué colectivos aparecen reflejados en las publicaciones?**

La evolución de los últimos años, además del aumento de publicaciones, también se percibe la progresiva ampliación de los términos, contenidos, así como los colectivos objeto de investigación. En términos generales, en ambas muestras siguen apareciendo en porcentaje elevado en los artículos, aunque es cierto que asociadas en muchas ocasiones al uso de materiales en aulas ordinarias para favorecer la inclusión educativa. La diversidad cultural es una de las más abordadas a nivel internacional: una de las preguntas u objetivos de investigación en muchas publicaciones son los relativos a la adaptación de los materiales al contexto sociocultural del alumnado, durante el período analizado asciende a más de un millar de artículos.

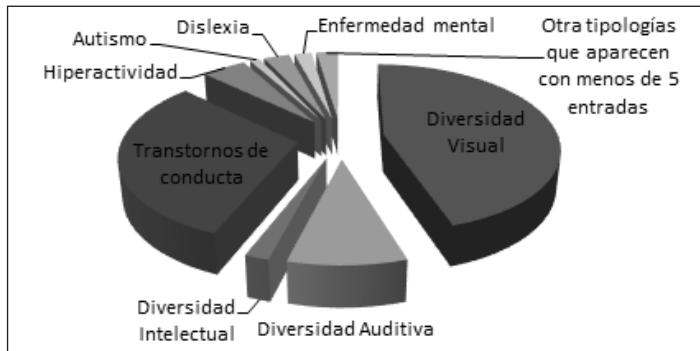


GRÁFICO 4 – Representación de los colectivos clásicos considerados como “diversos”.

FUENTE: Datos elaborados a partir de <https://www.scopus.com>

En contraposición surgen nuevas palabras que se van haciendo hueco en las publicaciones científicas, respondiendo a las nuevas perspectivas, surgidas muchas veces, de los movimientos de escuela y sociedad inclusiva, que en su progreso en la búsqueda de identificar las diversidades humanas, amplía tanto las conceptualizaciones y formas como las denominaciones, que cuando menos, intentan

más inclusivas y respetuosas con las diferencias individuales y colectivas. Palabras como androcentrismo, capacidades diferentes, etnocentrismo, género, transexualidad, etc. están facilitando una perspectiva más amplia y rica de la diversidad humana, al mismo tiempo que permiten hacer lecturas de la realidad mucho más compleja y completa, porque visibilizan variables, valores, enfoques epistemológicos, políticos tradicionalmente obviados o magnificados.



FIGURA 1 – Nuevas palabras de la diversidad.

Frente a estos vocablos, paulatinamente van desapareciendo otros, como educación especial, raza, etc.

### ✓ El avance de las TIC

La incorporación de los recursos tecnológicos y las TIC en la escuela ha sido concebido tradicionalmente como una oportunidad para la inclusión educativa e social. De hecho, como puede apreciarse en el Gráfico 5, la presencia de artículos en los que se presentan resultados de investigación y que se hace referencia a materiales, son en estos momentos se aproxima a la mitad de la totalidad de artículos.

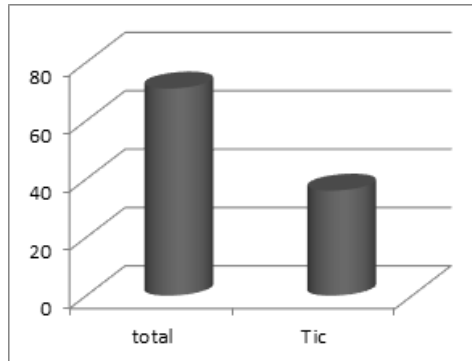


GRÁFICO 5 – Presencia de las TIC con respecto a la muestra total de artículos que abordan la atención a la diversidad

FUENTE: Datos elabora a partir de <https://www.scopus.com>

Muchos de los artículos analizados que investigan y reflexionan sobre la incorporación de las TIC para la atención a la diversidad, están en relación con la aplicación en la escuela con personas que presentan diversidad sobre todo visual y motórica.

Sin embargo, el impacto de las TIC no siempre se puede entender en positivo, pues de acuerdo con los resultados de investigación, la brecha digital existente en la actualidad refleja que estos recursos también pueden ser motivo de exclusión social y escolar. Como se puede observar en el gráfico 6, a medida que se incrementan las incorporación de las TIC, también aumentan las investigaciones que visibilizan la brecha digital existente en el mundo.

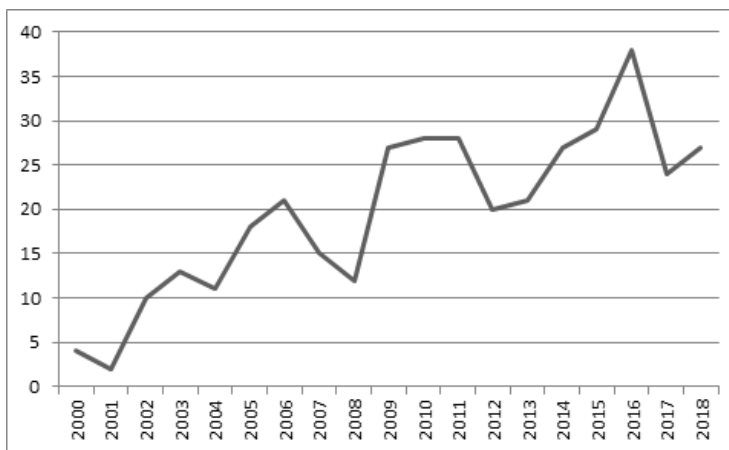


GRÁFICO 6 – Evolución de las publicaciones que estudian la brecha digital.

FUENTE: Datos elabora a partir de <https://www.scopus.com>



## CONCLUSIONES

---

Como conclusión diremos que a pesar de que muchos países se están incorporando a las publicaciones del panorama internacional, todavía muchos países están muy poco presentes. Bien es cierto que estamos sólo centrandolo trabajo en Scopus, una base internacional, que incorpora muchas publicaciones, pero también sabemos que las revistas que acceden a este tipo de agrupaciones, con frecuencia responden más a una concepción más "universal", que a visibilizar las culturas locales y nacionales. Las historias de estos países que están en minoría aquí representados, tendrá que seguir escribiéndose con otras investigaciones de bases de datos más de ámbito mundial-regional e incluso local. Por tanto, la investigación publicada todavía refleja una abrumadora invisibilización de la situación de los materiales didácticos usados en las escuelas del mundo. Sigue existiendo una importante invisibilización de investigaciones y aportaciones científicas procedentes de África, Asia América Latina y varios países europeos.

Entre los contenidos mundialmente excluidos se encuentran edad, género, sexo, cultura, discapacidad, etnia, cultura, religión, procedencia, economía, status, pertenencias, patrimonio, etc.

Se observa la abundancia de artículos que se centran en el uso de materiales didácticos, curriculares con alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de la diversidad funcional física, intelectual, sensorial; también los últimos años han proliferado los destinados a personas con Trastorno del Espectro Autista, Trastornos de conducta, Trastorno por déficit de atención y/o Hipertactividad, dislexia, etc.. Menos numerosos son aquellos trabajos relacionados con el uso de los recursos y materiales que faciliten la inclusión de personas con diversidad funcional y/o cultural en las aulas ordinarias, aunque en pleno auge en la actualidad. Destacan la cantidad de publicaciones que analizan la presencia/ausencia en los materiales de la diversidad sociocultural, minorías étnicas, inter/multiculturales, de sexo/género, los derivados de los movimientos migratorios y en menor medida los religiosos (Kazemi, Aidinlou, Savaedi & Alaviniya, 2013; Gorski, Davis & Reiter, 2013). Son numerosas las aportaciones que explican el uso de ciertos materiales, pero mayoritariamente orientados al trabajo específicos con ciertos colectivo. Son escasos los que explican o analizan los materiales desde el uso de un aula ordinaria donde se escolarizan estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. También se pone en evidencia la hegemonía de los países del ámbito anglosajón en la investigación y edición de esta tipología de trabajos.

Las publicaciones a nivel internacional siguen priorizando la lengua inglesa. Podría entenderse que es necesario tener una lengua que permita comunicarse a la mayoría de la gente. No obstante, no está exento de polémica esta idea. Tanto

Scopus como otras bases de datos, integran mayoritariamente revistas del ámbito norteamericano, siendo la incorporación de otras revistas con otras lenguas, mucho más minoritarias. Pero ¿puede entenderse esta situación como un límite importante en la igualdad de oportunidades de muchos equipos de investigación para difundir sus trabajos? A pesar de que las estadísticas indican que más de 1.500 millones de personas han aprendido a hablar inglés y, posiblemente, muchos procedan del ámbito de la investigación, sabemos que las dificultades para expresarse en una lengua extranjera en una revista de investigación de estas características, es muy difícil. Lo que conlleva que muchos equipos de investigación e investigadores tengan que contar con dinero extra para difundir sus trabajos. Evidentemente, estamos hablando de desigualdad de oportunidades a nivel mundial.

Las TICs que se presentan como una oportunidad para la inclusión educativa y social del alumnado, están favoreciendo la accesibilidad al conocimiento y la información de muchas personas. Sin embargo, a la luz de los resultados de esta investigación también son causa de exclusión social debido a la brecha digital existente.

En conclusión, es necesario que exista una sensibilidad tanto en el ámbito de la investigación como de las editoriales, de la necesidad de apostar por modelos más inclusivos, que permitan visibilizar la diversidad existente en el mundo. En los últimos años se ha ido avanzando en la visibilización de los resultados de investigación sobre el uso de materiales en las escuelas de todo el mundo, aunque todavía queda un largo recorrido por seguir (Couper, 2018). Los resultados extraídos a nivel mundial, a pesar de las diferencias, demuestran que los materiales, especialmente los libros de texto (de Oliveira, 2017), empleados en las escuelas, en su mayoría, presentan graves problemas de visibilización y de transparencia sobre la diversidad humana en toda su esencia, también reflejan muchas experiencias positivas que es necesario conocer y expandir.

## REFERENCIAS

---

Couper, P. (2018). Visibility and invisibility in, of and through textbook publication. *Area*, 50(1), 43-45.

de Oliveira, R. M. (2017). Descolonizar os livros didáticos: Raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*, 22(68), 11-33.

Gorski, P. C., Davis, S. N., & Reiter, A. (2013). An Examination of the (In)visibility of Sexual Orientation, Heterosexism, Homophobia, and Other LGBTQ Concerns in U.S. Multicultural Teacher Education Coursework. *Journal of LGBT Youth*, 10(3), 224-248.

Kazemi, S. A., Aidinlou, N. A., Savaedi, S. Y., & Alaviniya, M. (2013). Subliminal culture, sexism, and hidden curriculum in the internationally distributed interchange textbooks. *Advances in Environmental Biology*, 7(7), 1233-1243.

Mikoš, M. (2018). The bibliometric impact of books published by the International Consortium. *Landslides*, 15(8), 1459-1482.

**Webgrafía:**

<https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/>

<https://www.scopus.com>

## 20

## TEXTOS-MANUALES ESCOLARES DE FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA PARA EGB3, ENTRE RÍOS 1993-2003: UNA TRAMA DE SENTIDOS EN SU APROPIACIÓN

---

*LIVROS ESCOLARES DE FORMAÇÃO ÉTICA E CIDADÃO DE EGB3,  
ENTRE RIOS 1993-2003: UMA TRAMA DE  
SENTIDOS EM SUA APROPRIAÇÃO*

---

SCHOOL TEXTBOOKS ETHICS AND CIVIC EDUCATION  
FOR EGB3, ENTRE RÍOS 1993-2003:  
A PLOT OF SENSES IN THEIR APPROPRIATION

---

*Delfina Doval*

### RESUMEN

---

En esta presentación se realiza una aproximación a las prácticas culturales puestas en juego en el cotidiano escolar en las modalidades de apropiación (Chartier, 1995, 2000, 2005) de los textos-manuales escolares de Formación ética y ciudadana (FEyC) y sus relatos durante el período de reformas educativas que acontecen en Argentina en la década estudiada. En virtud de lo anterior se indagan las maneras de hacer (de Certeau, 2000) desplegadas por los/las docentes de FEyC frente a la compleja trama de sentidos que puso en movimiento la reforma educativa en la década de 1990. Se recuperan testimonios orales de docentes conjugados con otras discursividades sociales con miras a reconocer el horizonte discursivo (Angenot, 2010) en el cual se inscribieron las prácticas de apropiación de los textos-manuales escolares de FEyC desplegadas por la docencia entrerriana durante el momento histórico que se examina.

*Palabras clave:* textos-manuales escolares; Formación ética y ciudadana; EGB3

### EXTENDED ABSTRACT

---

This work sign on in the framework of the Research Project "School handbooks on Ethical and Civic Education, citizenship stories and school cultures, Entre Ríos 1993-2003", which is carried out in the Education Sciences School, belongs to National University of Entre Ríos, Argentina.

Located in the field of manualism (Escolano, 2001), from a conception of history as a narrative process of meaning construction. The research inquires on citizenship stories configured in these functional goods to school cultures and appropriation (Chartier, 1995, 2000, 2005) of these cultural objects and their stories.

Talking about citizenship story (s) in the 1990s in the ethical and civic Education handbooks in Entrepreneurial educational jurisdiction, implies the centrality of the discursive as a source of analysis and starting from a certain narrative dimension of discourse. From this theoretical-methodological horizon it is inquired about the constitution of some main and relevant threads and nodes of significance, that in its framework – the elaboration of its plot – set up a problematic constellation trending to set up the meaning – representations and practices – ethics formation and the subject citizen to train when making use of these school texts along the historical moment configured by the educational reform due to the Federal Education Law sanction and implementation in Argentina.

In this presentation an approach is made to the cultural practices utilized in the daily school in the appropriation of ethical and civic Education (FEyC) school manuals and their stories along the analyzed decade. It is important to understand how teachers' particular appropriations depend on the effects of meaning constructed by these school manuals, the uses and meanings imposed by the publication, circulation and dissemination forms. As well as the skills, categories and conventions that some / some teachers – teachers of FEyC –, in some interpretation communities - schools that dictated full EGB3 in the city of Paraná, Entre Ríos educational jurisdiction - attributed to ethical and citizen training within the school cultures (Viñao Frago 2008) in this historical moment of significant sociocultural mutations.

The ways of doing (de Certeau, 2000) deployed by FEyC teachers are investigated and it is held as a thesis of the work that they were ordered, at least in part, by the plot of meanings that shaped the discursive horizon (Angenot, 2010) that set in motion the reform, its political-educational determinations and the debates generated by it. This discursive horizon placed by the ways of doing of practitioners, can be transformed, ignored in the determinations of the institution, hinting at a style of social exchanges, of technical inventions, of moral resistance that allow us to distinguish styles of action to think practices of the practitioners – FEyC teachers in EGB3 – from the assumption that they are of tactical type (de Certeau, 2000).

Oral testimonies of teachers have been recovered with the purpose of speaking, establishing dialogue, allowing them to emerge through the same memories, fears, reluctance, everything that has not been said about the arguments, decisions, feelings that guided their practices every day. The testimonies have been combined with other

social discursivities with a view to recognizing how the appropriation practices of the FEyC school textbooks and their stories were registered in that discursive horizon.

The text is organized in two sections and some balance notes. In the first one, the relationship between the reform and the educational policies is analyzed and the nuclei that ordered the senses of the FEyC in EGB3 are exposed. Among them, the following nuclei, the curricular vacancy, have been recovered as constitutive of the discursive horizon of the educational reform; the editorial curriculum; the disciplinary mixture of ethical and citizen training; the complaint about the secularization of cultural contents; the imprint of editorial decisions stressed between censorship and self-censorship, consensus and dissent; the welfare and focused social policies that substantially shaped the distribution and circulation of school textbooks through the Social Education Plan.

In the second section, the ways of doing with the school textbooks that the FEyC teachers deployed in the development of the homonymous space in EGB3 in schools in the city of Paraná (Entre Ríos) were analyzed. These appropriations, inscribed in the discursive horizon mobilized by educational reform, express the ways in which teachers adapted, displaced, reformulated, subverted these core computers of meaning.

It is concluded that a system of practical rationalities, some modes of action, were combined by teachers in tune, in tension and discontinuity with the discursive horizon mobilized by educational reform in the decade studied. The uses and meanings that imposed educational policy guidelines, publishers and their production teams conditioned by book policies and a deregulated market in which the national state became a double actor, on the one hand mediated / concerted production from the cultural matrix and on the other it demanded the circulation of textbooks-school manuals, was decisive in the availability of FEyC textbooks-school and handbooks in the field of school institutions.

The school textbooks offered teachers a practical way to solve the decoupling of institutional times for the implementation of educational transformations and the effect of curricular vacancy derived from them when officiating as a reference for common curricular content (CBC) and become, in order to legitimize it, a text of interdisciplinary authority and a true vulgate (Chervel, 1991) of the renewed curricular space, as some of the editorial proposals of FEyC officiated as an editorial curriculum.

The forms of appropriation recovered have affirmed the recurrence to editorial proposals, covert uses and resistance and made it possible to glimpse the ways through which teaching reinterpreted and adopted the demands that educational reform imposed, from their contexts and needs. They give account of the variations of the communities of interpretation in the school institutions according to some of

the following characteristics, the age group, the disciplinary formations, the presence or absence of union militancies clarify the organizational forms, the conventions and agreements that they occurred in the use and interpretation of the FEyC school textbooks and their stories.

## INTRODUCCIÓN

---

Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de investigación *Manuales escolares de Formación ética y ciudadana, relatos de ciudadanía y culturas escolares, Entre Ríos 1993-2003* que se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Situada en el campo de la manualística (Escolano, 2001), desde una concepción de la historia como proceso narrativo de construcción de sentido, la investigación indaga en los relatos de ciudadanía configurados en estos bienes funcionales a las culturas escolares y en la apropiación (Chartier, 1995, 2000, 2005) de esos objetos culturales y sus relatos.

Hablar de relato(s) de ciudadanía en los años de 1990 en los manuales de Formación ética y ciudadana (FEyC) en la jurisdicción educativa entrerriana, implica la centralidad de lo discursivo como fuente de análisis y partir de cierta dimensión narrativa del discurso. Desde este horizonte teórico-metodológico se indaga sobre la constitución de unos hilos y nodos principales y relevantes de significación que en su entramado –la elaboración de su trama– configuran una constelación de problemáticas tendientes a direccionar el sentido -representaciones y prácticas- de la formación ética y del sujeto ciudadano/a a formar al hacer uso de estos textos escolares durante el momento histórico configurado por la reforma educativa devenida de la sanción e implementación de la Ley Federal de Educación en Argentina.

Se indagan las maneras de hacer (de Certeau, 2000) desplegadas por los/las docentes de FEyC y se sostiene como tesis del trabajo que las mismas estuvieron ordenadas, al menos en parte, por la trama de sentidos que configuraron el horizonte discursivo (Angenot, 2010) que puso en movimiento la reforma; sus determinaciones político-educativas y los debates por ella suscitados. Este horizonte discursivo puesto en juego por las maneras de hacer de los practicantes, puede transformarse, desconocerse en las determinaciones de la institución, insinuándose un estilo de intercambios sociales, de invenciones técnicas, de resistencia moral que han permitido distinguir estilos de acción para pensar las prácticas cotidianas de los practicantes – docentes de FEyC en EBG3- desde el supuesto que son de tipo táctico (De Certeau, 2000). Se han recuperado testimonios orales de docentes con la finalidad de dar el habla, instaurar el diálogo, permitir que broten a través de los mismos recuerdos, temores, reticencias, todo lo no dicho de las argucias, las decisiones, los sentimientos

que dirigieron sus prácticas cotidianas. Estas memorias se han conjugado con otras discursividades sociales con miras a reconocer cómo se inscribieron las prácticas de apropiación de los textos-manuales escolares de FEyC y sus relatos en ese horizonte discursivo.

## **REFORMAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS: UNA TRAMA DE SENTIDOS EN LA FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA EN EGB3**

---

### **Una matriz básica de cultura nacional: entre la vacancia curricular y el currículum editorial**

La Ley Federal de educación (LFE) sancionada en 1993 en Argentina produjo una serie de transformaciones que modificaron de manera estructural los sistemas educativos tanto a nivel nacional, como a nivel provincial. Dentro de las mismas, la redefinición de los contenidos curriculares [contenidos básicos] comunes, en ellos los de FEyC, y la extensión de la escolaridad básica ocuparon un destacado lugar. Las políticas educativas hicieron hincapié en el proceso de renovación de los saberes escolares y entre las acciones propuestas tres fueron claves, la *aprobación de los Lineamientos Básicos Curriculares Comunes (CBC)*; la *Inclusión de Nuevos Temas en los Contenidos de Enseñanza* y la *Estrategia editorial*.

La elaboración de los contenidos curriculares comunes (CBC) formaba parte de los acuerdos federales para la transformación curricular y por definición constituyeron el conjunto de saberes relevantes (LFE, Art 56, Inc.a) acordados en el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE). Concebidos como la matriz básica de cultura nacional (CBC, 1995, p. 21) debían integrar el proceso de enseñanza de todo el país a través de la transformación curricular en tres niveles, el nacional, el jurisdiccional y el institucional (idem, p.15). La normativa, al no prescribir una organización para la enseñanza de los contenidos consignados dejó liberada la reglamentación y elaboración de los diseños curriculares a las jurisdicciones educativas y, en última instancia, a los y las docentes responsables de la producción de los proyectos institucionales.

Según se ha expresado en otros trabajos (Doval, 2014, 2015), la revisión somera de la impronta de circulación y recepción de esta matriz cultural –los CBC– en pos del establecimiento de un código común jurisdiccional –el diseño curricular de EGB3 en Entre Ríos– expresaba rasgos del proceso de descentralización educativa llevado a cabo a inicios de la década de 1990 y sostenido desde una retórica discursiva sustentada en la concertación. Los CBC –aprobados en general a fines del año 1994 durante la XXII Asamblea del CFCyE por la Resolución Nº 39– comenzaron a llegar a las instituciones escolares durante el año lectivo de 1995 con la finalidad de dar inicio



a su aplicación de modo parcial, dinámico, abierto, no burocrático al tiempo que se actualizaban en cada jurisdicción los diseños curriculares (CBC, 1995, p. 23).

En 1997 comenzó a circular en la jurisdicción educativa entrerriana el *Diseño curricular de EGB. Versión preliminar. Tercer Ciclo* (DCPEGB3)<sup>1</sup>. La versión se identificó como preliminar o borrador en la creencia que el análisis y su estudio compartido en los ámbitos institucionales enriquecerían el documento (DCPGB3, 1997, p. 17). La propuesta curricular provincial se enunció desde principios de identidad, unidad nacional, con espacios para lo regional y lo local (DCPGB3, 1997, p. 7).

La documentaria curricular estableció que la implementación de los contenidos curriculares comunes debía instrumentarse de inmediato y sería una tarea permanente y a largo plazo. Entre las acciones inmediatas se previó la implementación de la *estrategia editorial* (Doval, 2014, 2015), pues la transformación curricular requería del acompañamiento simultáneo con materiales de enseñanza que apoyasen los cambios que se iban estableciendo. En su marco debían coordinarse/incluirse acuerdos sustantivos sobre las características de los materiales necesarios, la formulación de criterios de evaluación de textos escolares, textos alternativos y publicaciones de difusión y divulgación científica. (Doval, 2015, p. 68). De tal modo la mediación de los CBC a un currículum real al promediar la década de 1990 quedó ligada a los textos-manuales escolares que podían, según se supuso desde las instancias de determinación de la reforma, no sólo apoyar los cambios, sino también resolver de modo eficaz, significativo sensible en la década, el desacople de los tiempos institucionales de implementación de las transformaciones educativas y atender el espacio de vacancia curricular que se produjo entre la aparición de los CBC y el DCPEGB3 en la jurisdicción educativa.

---

<sup>1</sup> En los años 1997 y 1998 –durante la gobernación de Pedro Busti (período gubernamental: diciembre de 1995 - diciembre de 1999)- se inicia en la zona rural de la provincia de Entre Ríos la implementación de EGB3 como experiencia de avance. En 1999 el CGE dispone la concreción del Tercer Ciclo de EGB en toda la provincia en forma masiva en los establecimientos de gestión estatal y de gestión privada de su dependencia y determina la obligatoriedad de la aplicación de los diseños curriculares elaborados por la jurisdicción para el Nivel Inicial y Primer, Segundo y Tercer ciclo de la EGB (Resolución CGE N° 2860/98). A poco de haber comenzado la implementación del ciclo de EGB3 completo se produce en la provincia una nueva alternancia política producto de las elecciones de 1999. En este año accede a la gobernación Sergio Montiel (período gubernamental: diciembre 1999-diciembre 2003), radical que participaba del triunfo de la Alianza a nivel nacional. quien había desarrollado un plan de acción cuyas políticas educativas prioritarias incluyeron: la creación de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), la sanción de la Ley Provincial de Educación y la implementación de la escuela intermedia. Durante el año 2000 comienza a debatirse la Ley Provincial de Educación cuya sanción se produjo en el año 2001. La Ley N° 9330 creó la Educación General Básica Intermedia o Escuela intermedia al contemplar el desarrollo de EGB3 como ciclo completo. La EGB3 Intermedia se había implementado por decreto durante el año 2000. Se introdujo dentro de la estructura formal luego de la finalización de la EGB de seis años de duración -dividida en EGB1 y EGB2, o sea dos ciclos de tres años cada uno- la educación general básica intermedia (EGB3) de tres años de duración (Ley Provincial de Educación, Capítulo Tercero: "De la Educación General Básica Intermedia (EGB3)", Artículo 17°).

En una de las entrevistas efectuadas a quienes fueron docentes de FEyC en EGB3 en escuelas de la ciudad de Paraná, jurisdicción educativa de Entre Ríos, una profesora advertía sobre el debate que mantuvo con sus colegas del espacio curricular por el uso de las propuestas editoriales para la planificación y desarrollo de las clases que resultaba en el despliegue de lo que denominó *currículum editorial*<sup>2</sup>. A su juicio se acentuó por la complejidad del espacio curricular en cuestión y las políticas sociales de distribución de libros escolares.

### **Mixtura disciplinar y alfabetización ciudadana**

Al analizar el horizonte discursivo que impusieron las políticas educativas, sus líneas de acción y los debates en torno a la reforma educativa, es difícil evadir la disputa por el sentido que articula discursivamente la tradición y mixtura disciplinar de una gramática compleja que ha pretendido alfabetizar ciudadanos-as/personas en una diversidad de contenidos que amalgaman campos disciplinares, y que ha demandado a la docencia desde la multidisciplinariedad. La revisión somera de los documentos curriculares permite una aproximación a esta complejidad. Los campos disciplinares que conformaban el capítulo de FEyC enunciados en los CBC (1995, pp. 337-339) reconocían que para una formación integral del hombre y la mujer debían tenerse como referentes una educación para la vida democrática, la conservación ambiental, la salud, el amor y la sexualidad, el trabajo, el respeto y la defensa de los derechos humanos. Por lo cual los contenidos de enseñanza requeridos por esta formación integral en FEyC debían atravesar todos los saberes que se trabajaban en la escuela y volverse objeto de reflexión y sistematización específica de la filosofía, la psicología, las ciencias de la salud, las ciencias sociales y el derecho. A lo que se agregaba que dada la complejidad de algunos temas se necesitaba en este capítulo de los CBC de un abordaje multidisciplinario.

Desde el DCPEGB3 con relación al espacio curricular de FEyC, inscripto igual que los CBC desde una perspectiva multidisciplinaria, se sostuvo que la LFE impuso el mandato legal y la finalidad de una formación integral, y se explicitaron tres ejes formativos, Orientación personal; Ética y Democracia y Derechos Humanos. A partir de los mismos se derivaban los contenidos de enseñanza que no hacían más que remitir a los campos disciplinares convocados en los CBC. En dicho documento se enfatizaba que debía orientarse al educando en los procesos de cambio hacia la adolescencia y en su desarrollo en el campo de los saberes y del trabajo. Incluyéndose contenidos

---

<sup>2</sup> Entrevista a la asesora pedagógica de la Escuela N° 21 "Libertador General Dn José de San Martín", ex docente del espacio curricular de Formación ética y ciudadana en la institución en el período estudiado. Entrevista realizada el 10 de diciembre de 2012.

referidos a la **identidad personal**, el **autoconocimiento** y la **autoestima**, el cuidado de sí mismo y de los otros, la formulación de un proyecto de vida, la vida afectiva, intelectual y volitiva; consideraciones sobre la sociabilidad y los grupos, y nociones básicas para la promoción de la salud en el ámbito personal y comunitario (DCPEGB3, 1997, p. 237)<sup>3</sup>.

Este documento curricular indicaba los campos disciplinares que habían de vincularse y planteaba que la profundización de los procedimientos reflexivos y críticos propios de la Filosofía en el tercer ciclo abrían la posibilidad de comenzar un desarrollo sistemático de la Ética para contribuir al desarrollo de su **reflexión y su práctica**; la sistematización de la teoría política y el Derecho mediante la profundización de sus procedimientos de análisis aplicados a la democracia y los derechos humanos; proponiéndose contenidos orientados al **ejercicio de la ciudadanía**, la participación, la elección, la deliberación, la representación, el control institucional; principios, valores y supuestos de la Constitución Nacional y de la Constitución Provincial; los Derechos Humanos, su vigencia y violación en nuestro pasado y presente" (DCPEGB3, 1997, p. 238)<sup>4</sup>.

Con relación al documento curricular jurisdiccional una docente lo situó como expresión de la lógica de la LFE en EGB3 y distinguió los tres componentes que conformaban este espacio curricular que resultaba en una mixtura compuesta por un componente de la tradición escolar de la formación cívica; la formación en valores desde un componente filosófico y un tercer componente que "antiguamente se llamaba moral"<sup>5</sup>. En otro extremo podemos situar aquellos discursos que valoraron la apertura, los cambios que habilitaban los nuevos CBC, "(...) por eso cuando yo te decía que al profesor nos cambio mucho y nos brindo muchas más posibilidades de trabajo comparando con lo que era la formación cívica, nos abrió otros panoramas mucho mas abarcativos" (Entrevista EP).

La revisión de planificaciones de FEyC para EGB3 orienta sobre cierta literalidad en la organización del programa de contenidos que se anuda a los ejes de los CBC para los *contenidos conceptuales -persona, ética y valores; las normas*<sup>6</sup>-; o al DCPEGB3 en los *contenidos conceptuales -orientación personal; ética y democracia y derechos*

<sup>3</sup> Negritas en el original.

<sup>4</sup> Negritas en el original

<sup>5</sup> (...) el diseño preliminar de la provincia de Entre Ríos que es donde se aplica la lógica de la Ley Federal del tercer ciclo y a partir del tercer ciclo la incorporación de lo que es la formación ética y ciudadana con tres ramas un componente de la formación ciudadana que es el componente que venía de la vieja formación cívica y de la formación de los valores y un componente filosófico que hablaba más bien en un sentido de los valores y apropiación y un tercer componente que ya era más de lo que antiguamente se llamaba la moral, el tema de los viejos contenidos. Entonces se arma una mixtura con todo eso (...)" (Entrevista a SC).

<sup>6</sup> Planificación de Formación ética y ciudadana, 7° año, Escuela provincial de nivel medio y superior N° 93 "Puerto Nuevo", 2002.

*humanos*<sup>7</sup>. En ambos casos se comparten y reiteran los *contenidos procedimentales* y los *contenidos actitudinales* que se enunciaron de igual modo en ambos documentos curriculares. En otros casos el orden de enunciación de los contenidos se estructuraba en semejanza a los capítulos dispuestos en algunas propuestas editoriales. Así en una de las planificaciones para 7° de EGB se formulaban los siguientes ejes y contenidos en coincidencia con el manual Santillana de FEyC destinado a 7° de EGB:

(1) *Personas. Instituciones. Sociedad/Voluntad. Responsabilidad. Libertad/ La escuela. Normas de convivencia. Los valores personales y sociales.* / (2) *La organización política del Estado. / Democracia y autoritarismo. / ¿Qué es una constitución?. / Poderes del Estado. / La identidad nacional. / Símbolos patrios.* / (3) *Los problemas de todos. / El trabajo, una necesidad, un derecho. / La salud, un derecho de todos. / Nosotros y la cultura. / Los derechos de los chicos*<sup>8</sup>.

Una de las docentes entrevistadas expresaba la complejidad de estas demandas con la imagen de la desesperación que le produjo asumir los cambios curriculares de FEyC, "(...) Sobre todo en un principio en mi caso cuando nos vimos para mí fue una desesperación tener que armar todo el espacio curricular nuevo y pensar en los chicos (...)" (Entrevista a MR). El modo de decirlo da cuenta de las energías que se invirtieron en las demandas que supo imponer la aceptabilidad gradual, pero integral de la transformación, según recordaba el por entonces ministro de educación de la Nación, Jorge Rodríguez<sup>9</sup>; la transformación de los CBC y la consecuente reforma de FEyC.

## La querrela por la secularización de los contenidos culturales

Cuando los CBC llegaron a las escuelas de EGB –en 1995– lo hicieron en medio de la controversia planteada por representantes de la iglesia católica en Argentina que cuestionaron aspectos incluidos en los documentos curriculares que los habían tenido como actores sociales del proceso concertado en su elaboración. Los límites del proceso de concertación quedaban marcados por la inconclusa querrela en torno a la secularización de los contenidos escolares y la libertad de enseñanza. Esta disputa surgida al fragor de la conformación de los sistemas de educación pública de alcance nacional –fines del siglo XIX–, se mantuvo a lo largo del siglo xx materializada en

<sup>7</sup> Planificación de Formación ética y ciudadana, 9° año, Escuela provincial de nivel medio N°3 Técnica "Enrique Carbó", año 2003.

<sup>8</sup> Planificación de Formación ética y ciudadana, 7° "A" y "C", ciclo EGB3, Escuela provincial de Nivel Medio N° 3, Técnica "Enrique Carbó", período lectivo 2002.

<sup>9</sup> Se hace referencia a un reportaje realizado en la Revista *Zona Educativa* en el mes de marzo el año 1996.

normas, reglas, discursos y prácticas educativas censuradas o autocensuradas acorde al momento histórico. A mediados de la década de 1990 revivió con vigor la disputa por temas sensibles a las representaciones sociales que otorgaban legitimidad, en el ámbito de las culturas escolares, a las formas familiares, las explicaciones del origen del mundo, la utilización del concepto de género en reemplazo del concepto sexo, para mencionar algunos de los discursos sociales en pugna.

La querrela fue intensa y osciló en torno a acusaciones y señalamientos sobre las ausencias y falencias advertidas en los CBC (Doval & Sieber, 2014). Si bien desde las memorias docentes, a excepción de una de las entrevistadas con marcada militancia gremial, no se la rememoró (Doval & Cian, 2016) a pesar que se introdujeron en los CBC, mediando el año 1995, pequeñas y sensibles modificaciones. Las mismas provocaron la crítica y denuncia pública de numerosos actores socio-educativos, la expresión y reflexión pública sobre las características y posicionamiento de los intelectuales en el campo de las reformas educativas, y el alejamiento de integrantes del Equipo de Coordinación de los CBC para EGB y de los equipos técnicos, tal el caso del filósofo Carlos Cullen uno de los referentes del capítulo de FEyC. Quien declaraba, allá por agosto de 1995, que lo que debía enseñarse [los contenidos educativos] se había vuelto objeto de negociaciones pragmáticas, a la par alegaba que las modificaciones realizadas en los CBC, pocas en cantidad, eran gravísimas cualitativamente y se hallaban ubicadas estratégicamente en lugares justos y emblemáticos para la defensa de posturas tradicionalistas, de metafísica dogmática y de un sutil y larvado antipluralismo (Cullen, 1995). ¿De qué modo afectaron estas disputas a los textos-manuales escolares?; ¿quiénes y cómo elegían los textos de FEyC?

### **Censura-autocensura, consenso-disenso en las decisiones editoriales**

En consonancia con las disputas en juego en el proceso de circulación, transmisión y apropiación de los CBC resulta relevante recuperar algunas posiciones editoriales en cuanto al tratamiento dado a los contenidos de enseñanza en vinculación con los grados de censura o autocensura en las propuestas editoriales<sup>10</sup>. Entre los discursos recabados tienen especial lugar las expresiones vertidas por directores de colecciones de manuales escolares al promediar la segunda mitad de la década de 1990.

---

<sup>10</sup> En el año 1997 en el marco de las reformas educativas, la revista *Clio & Asociados* entrevistó a los directores de editoriales de Argentina de cierta relevancia en la época. Las entrevistas, sistematizadas por Jorge Saab (1997), atienden la renovación de los manuales escolares destinados a la enseñanza de la Historia y abordan, asimismo, lineamientos generales relativos a las decisiones editoriales que recuperamos en esta presentación.

El entonces director de A-Z editora –Profesor Carlos Silveyra– señalaba que la *autocensura* se vinculaba a los temas abordados y reconocía que "(...) en todos los que participamos de la elaboración de libros de textos siempre hay un grado de autocensura (...) es importante señalar que, por lo general, los actos de censura pasan, más que por los temas, por el tratamiento que de ellos se hace" (Saab, 1997, p. 117).

La directora de Kapelusz –Profesora Martha Güerzoni de García Lanz– afirmaba que no había ningún tipo de censura y la preocupación de la editorial se centraba en los alumnos y la comprensibilidad del abordaje: "No hay censura en la inclusión de temas. Todos los temas se tratan, con el único cuidado de presentarlos en forma tal que sean comprensibles para los alumnos de cada ciclo" (Saab, 1997, p. 119).

La respuesta de Cukier<sup>11</sup>, por entonces directora de Aique, posibilita articular la relación entre tratamiento de temas que denominaba como *tabúes*, el abordaje de los mismos, los circuitos de recepción de los textos-manuales escolares y el modo en que la editorial *cuidaba* como los autores los encaraban y validaban puntos de vista diferentes. Esta editora consideraba que aún había temas *polémicos, generadores de discusión o disenso* a finales de la década de 1990 y que las editoriales debían atenderlos si no querían vedar el ingreso de sus propuestas en determinadas instituciones escolares.

Vale recordar que entre los años 1997 y 2000 en Argentina se produjeron la mayor parte de las adquisiciones editoriales y las empresas extranjeras llegaron a dominar el 75% del mercado editorial (Botto, 2006); dos docentes de acentuada militancia sindical han advertido este proceso de transnacionalización del mercado editorial. Una de ellas en el rechazo expresado ante las series editoriales de FEyC de Santillana que llegaban a las instituciones escolares de la mano del Plan Social Educativo (PSE), y sus palabras fueron harto elocuentes,

"Para nosotros fueron años de muchísima resistencia. Nosotros también generamos en lo sindical un proceso político de confrontación con las editoriales, fue creo uno de los objetos de mayores vilipendio la Santillana (...) era para nosotros el peor con el librito naranja de la formación ética y ciudadana, era aborrecible y ese era justamente el que nos mandaba el plan social en la época neoliberal" (Entrevista a SC).

<sup>11</sup> "No experimentamos ningún tipo de censura ni en temas históricos, ni en otras disciplinas. La editorial no evita el tratamiento de temas considerados polémicos o que pueden resultar todavía "tabú" para algunos sectores de la sociedad argentina. Por supuesto que se cuida el tratamiento que los autores dan a esos temas. Son temas que se discuten a nivel de todo el equipo. Un criterio compartido, además, por los autores, es que siempre que se incluya en el libro algún tema polémico o que genere discusión (e incluso disenso), su tratamiento incluya, además de la información científica más actualizada y los documentos que permiten probar lo afirmado, la presentación de los puntos de vista de quienes sostienen una interpretación diferente de la de los autores. También es cierto que, aún cuando la editorial no ha recibido ninguna moción de censura por parte de ninguna institución, la sola inclusión de ciertos temas significa que algunos libros no son adoptados por algunas escuelas" (Saab, 1997, p. 121).

El otro docente efectuaba una reflexión desde nuestro presente sobre los procesos de de-colonización de los textos escolares y la crítica y cuestionamiento que fue realizando a los textos-manuales escolares de Santillana,

*(...) por supuesto que todas estas editoriales, en este caso la editorial española la Santillana tienen un formato, tienen una idea de sociedad, tienen una idea de que producto, entre comillas, cuestionado en todos lados, este uno lo va revisando y lo va criticando y ha saludado cuando el presidente de Bolivia, Evo Morales, sacó de circulación estas editoriales (...) bueno estamos en eso, trabajando, tratando de descolonizar el conocimiento en algunos aspectos (Entrevista a CB).*

Con relación a la serie editorial Santillana, a pesar de las voces invocadas, se ha constatado que fue la que tuvo mayor presencia en las planificaciones consultadas del espacio curricular en la bibliografía de referencia, y las memorias de los/las entrevistados/as recordaban con estas imágenes cliché su presencia en las instituciones escolares, "(...) era el texto que estaba en la boca" (Entrevista a AG); "(...) la moda era Santillana" (Entrevista a CM); "(...) era infaltable" (Entrevista a MG).

### **Las políticas sociales asistencializadas y focalizadas: la distribución y circulación de textos escolares a través el PSE**

La *estrategia editorial amplia* no puede dejar de situarse en el marco de las políticas públicas focalizadas. Las reformas educativas ocurridas a partir de la sanción de la LFE se articularon en la trama de la asistencialización que se sucede en las políticas sociales durante la década de 1990 y que ponen en disputa el modo de construcción de ciudadanía a la par que configuraron nuevas formas de producción y reproducción de la relación Estado – sociedad en pos de garantizar la gobernabilidad. La agenda-política de institucionalidad de las reformas educativas suscitadas a partir de la sanción de la LFE implementó las denominadas políticas de equidad que durante el período 1993-1999 se decidieron sobre la base de una estrategia masiva de atención integral a los sectores de mayor vulnerabilidad social. En el ámbito educativo se materializaron a través del PSE. Las formas de gestión social de estas pretendidas políticas de equidad / políticas sociales compensadoras de la vulnerabilidad social acentuaron los déficits de los sectores sociales de destino al reforzar la asistencialización y la focalización para operar a través de proyectos y líneas de acción sobre esas desigualdades de origen (Doval & Sieber, 2016).

Entre los años 1993-1999 el PSE encaró, entre sus programas, la distribución de libros de texto, diccionarios y bibliografía para bibliotecas escolares. Según datos de la *Revista Zona Educativa* hacia mediados del año 1996 se habían distribuido 7.000.000 de libros. De tal modo, allí donde no podía llegar el mercado editorial llegaba el Estado con los *materiales de enseñanza* para complementar el despliegue de la *estrategia editorial amplia*. Desde el lema *libros para todos*, en la nota de tapa Cuatro años de políticas compensatorias de la *Revista Zona Educativa* del año 1996, se postulaba el valor y lugar que habían de ocupar los libros en los aprendizajes y el papel que debían jugar unas políticas educativas que lograsen colocar en manos de todos/as los niños y las niñas los materiales de lectura<sup>12</sup>.

### **Maneras de hacer con los textos-manuales escolares: armadores de texto; los infaltables; destextualización y textos-manuales deglutidos**

Ante estos núcleos ordenadores de sentido que configuraban un horizonte discursivo en línea con la reforma educativa, sus debates y disputas, surgen unos interrogantes en la búsqueda de las formas de apropiación de los textos-manuales escolares. ¿Cuáles fueron los textos-manuales escolares que circularon en las instituciones escolares para el desarrollo de la asignatura de FEyC; de qué manera lo hicieron? ¿Cuáles fueron las modalidades de apropiación de esos textos-manuales escolares desplegados por los y las docentes de FEyC de EGB3 en escuelas que dictaban el ciclo completo en la ciudad de Paraná, es decir que usos les atribuyeron, de qué modo interpretaron, comprendieron, alteraron, resistieron los lineamientos impuestos por la estrategia editorial amplia en el marco de la reforma educativa?

En principio situemos los textos-manuales que circularon en estas escuelas, así como los motivos de selección de los de FEyC<sup>13</sup> esgrimidos en los testimonios de los docentes. Entre aquellos citados con mayor recurrencia se han ubicado los producidos

<sup>12</sup> "Nadie duda, por estos días, que más allá de los adelantos tecnológicos permanentes, los libros siguen siendo uno de los materiales más eficaces para desarrollar las capacidades de los niños. Sin embargo, las desigualdades económicas y sociales hacen que los sectores postergados no tengan la posibilidad de acceder a los materiales de lectura que favorezcan el aprendizaje. Bajo esta realidad el PSE buscó la mejor forma de que todos tengan en sus manos los libros necesarios para desarrollar las capacidades de lectura y escritura indispensables para el manejo diario y su incorporación plena en la sociedad (...)" (Ministerio de Cultura y Educación, 1996b, p. 24).

<sup>13</sup> Dentro de la investigación se han incluido en el corpus los textos-manuales de Ciencias Sociales que consideran como constitutivas de las mismas a Historia, Geografía y Formación ética y ciudadana, tal el caso de los manuales de las editoriales Puerto de Palos, Aique, Longseller, Cronos pues los mismos fueron utilizados por los docentes del espacio curricular, distribuidos por los programas sociales y los hemos relevado en las instituciones escolares.



por las editoriales Santillana<sup>14-15-16-17</sup>; Kapeluzs<sup>18-19</sup>, Troquel<sup>20</sup>, Longseller, Puerto de Palos<sup>21</sup>; Aique<sup>22</sup>.

Junto a las editoriales aparecen mencionados autores con una larga y controvertida trayectoria en la elaboración de textos-manuales escolares de formación ciudadana como Kechichian<sup>23-24</sup>, en sus versiones remozadas de FEyC, del año 1998, así como en las versiones que han remitido a décadas previas.

Entre los motivos de selección se han indicado la disponibilidad de ejemplares en la biblioteca escolar a través del PSE; las características del texto y paratexto presentes en los *nuevos* manuales<sup>25</sup>; la posibilidad de utilizar los libros escolares como guía para acceder a otros discursos y prácticas<sup>26</sup>; la presencia y difusión realizada por las editoriales; decisiones curriculares de índole pragmática – su presencia en las

<sup>14</sup> "Para las clases de Formación Ética utilizábamos principalmente Santillana o Aique. (...) Recomendaba los que estaban en Biblioteca que eran los de Editorial Santillana, habían llegado de Nación por el Plan Social Educativo (...) (Entrevista a GH).

<sup>15</sup> Yo creo que la editorial de mayor presencia en las escuelas fue Santillana ... Santilla es infaltable (...) (Entrevistada a MZ).

<sup>16</sup> Yo creo que en la década de los 90 el texto era Santillana, Kapelusz en el inicio de la EGB, pero el que más me acuerdo Santillana, que estaba en boca de todos (...) (Entrevista a AG).

<sup>17</sup> Este, ( y muestra un manual de FEyC de la editorial Santillana para 8º de EGB) tiene los ejes de formación ética son la persona es un ser social, la constitución y el federalismo, la educación entre la sociedad y el estado (...) (Entrevista a CB).

<sup>18</sup> "(...) los de Kapelusz también me parecen buenos (...)". (Entrevista a MZ).

<sup>19</sup> "(...) Si los de Santillana, Kapelusz (...) empezaron a salir los de Cronos donde aparece ya no formación ética sino orientación en valores, ese de Puerto de Palos, Longseller (...)". (Entrevista a MR).

<sup>20</sup> "Y de acuerdo a los períodos, el de Troquel me gustó y lo he trabajado mucho tiempo, principalmente porque traía textos muy interesantes para analizar y hay cositas ahí que estaban muy buenas, eso lo trabajé en la década de los 90, primeros 90 con el EGB 3, este fue un pilar ahí en esos primeros años (Entrevista a AG).

<sup>21</sup> "(...) Todo era Puerto de Palos como disponía de las actividades marcaba lo que había que hacer" (Entrevista a CM).

<sup>22</sup> "(...) después Puerto de Palos también Aique (...) los que estábamos entre el Aique y el Puerto de Palos decíamos que era como un clásico Boca- River, era Aique o Puerto de Palos, por ahí los profes más jóvenes elegían Puerto de Palos, y los que ya teníamos un poco más de experiencia Aique. (...) (Entrevista a AG)

<sup>23</sup> "Ocupé mucho los manuales de FEyC de Santillana y de Kechichian, los ocupamos todos [alude a todos los docentes que integraban el espacio curricular y el ciclo] porque nos parecían mucho más prácticos para la lectura de nuestros alumnos. En ese momento los temas estaban desarrollados en profundidad y también tratados seriamente. No recuerdo las ediciones pero Kechichian por ejemplo del año 1990 y Santillana de 1996 y después las más nuevas" " (Entrevista a NY).

<sup>24</sup> Tenía varios ... unos eran de Aique, el grupo Aique que eran varios autores (...), Kechichian, Santillana, bueno las editoriales eran esas, después con el tiempo aparecieron otros que no eran tan lindos, tenían errores, los de Puerto de Palos, Tinta Fresca.

<sup>25</sup> "(...) es que para los chicos ese que había armado Santillana les llamaba la atención porque tenía dibujitos y tenía como comics y ese tipo de cuestiones mucho colorido y demás (...)". (Entrevista AC)

<sup>26</sup> "(...) lo que rescataba de formación ética y ciudadana es que nos brindó a los docentes una posibilidad magnífica de la utilización de recursos didácticos (...) entonces como dijo Elda podíamos trabajar con prensa y con medios de comunicación. Nosotros, por ejemplo, había determinados temas que íbamos a los canales de televisión, a las radios, trabajábamos con los chicos videos, películas, donde lo analizábamos y por ejemplo en mi caso que soy profesora de historia y tenía cursos una que daba formación ética e historia

instituciones escolares<sup>27-28</sup>, el haberlos convertido por uso en textos autorizados<sup>29</sup>; por su practicidad para utilizarlos con los alumnos en especial en grupos numerosos; las instrucciones ofrecidas para simplificar la labor docente<sup>30-31</sup>; el trasvasamiento de las escuelas de gestión privada a las de gestión estatal<sup>32</sup>– y, por último, decisiones curriculares de índole disciplinar –la adecuación a los CBC, la recomendación de colegas, ser más reales, interpretativos y menos descriptivos<sup>33</sup>; la comparación entre las diversas propuestas editoriales.

Los testimonios dieron cuenta de presencias/recurrencias de textos-manuales de FEyC de autores *perennizados* –Kechichian, otros como Drago– que los/las docentes han recordado y nombrado sin asociarlos a casas editoriales. Entre las razones de uso de estos manuales escolares se mencionan cierto orden de autoridad disciplinar para el tratamiento de los temas vinculados a la formación en derechos cívico-políticos<sup>34-35</sup>,

---

trabajábamos con una determinada película donde veíamos desde el contexto histórico y los valores, por ejemplo. O sea, trabajamos mucho con historieta, imágenes, teníamos muchos recursos para trabajar con el alumno y donde los chicos pudieran trabajar la creatividad y la imaginación" (Entrevista a MR)

<sup>27</sup> "Para las clases de Formación Ética utilizábamos principalmente Santillana o Aique. Porque no había otras opciones editoriales en ese momento y porque fue una elección de los cuatro profesores que desarrollábamos la materia en la escuela. Y porque estaban en la biblioteca de la escuela libros o cuadernillos fotocopiados" (Entrevista a GH).

<sup>28</sup> "Los manuales utilizados eran los que teníamos en la biblioteca de la escuela, los primeros que salieron de Formación Ética y Ciudadana fueron los de Santillana para 8vo. Y 9no. Año., y nunca pedí un manual determinado, siempre trabajábamos con los existentes, con diarios, con la Constitución Nacional" (Entrevista a PU)

<sup>29</sup> "Tenía varios [textos-manuales escolares] (...) pero siempre me quedaba con los viejos, con los Santillana (...). Como en esa época había ciencias sociales, te traían formación ética, y además estaba los libros solos de formación ética, en la escuela siempre hubo libros que mandaba nación" (Entrevista a MEM).

<sup>30</sup> "Puerto de Palos simplifica muchísimo la labor del docente, porque el trabajo de recorte que te decíamos que hacíamos en los primeros 90 y lo que hacíamos después posterior a Puerto de palos, nosotros nos negábamos a eso porque decíamos che es como que comes, masticas, haces la digestión y le das al gurí eso ya está todo ya listo, por ahí los profesores con más experiencia nos negábamos a eso. A los más jóvenes los atrae y además los alumnos te marcaban que estos libros tenían dibujos, fotos, al tener imágenes, al tener estas cuestiones el chico se siente en un mundo de imágenes" (Entrevista a AG).

<sup>31</sup> "Santillana (...) estuvo muy de moda. La moda era Santillana y con mucha presencia en las ferias del libro, que ahí aparece la feria del libro como un mercado de ventas y los docentes la locura que les había agarrado de comprar libros y compraban todo, todo. Era una cosa! Si no tenían el último Puerto de Palos, el último Santillana. Últimamente venían con planificaciones, con modelo de planificaciones" (Entrevista a CM)

<sup>32</sup> "(...) y el hecho de trabajar en escuelas privadas, además de hacerlo en escuelas públicas, me permitió el acceso de trabajar una bibliografía editorial de manuales muy amplia, porque en las escuelas privadas generalmente las editoriales regalan libros al docente (...)" (Entrevista a MZ).

<sup>33</sup> "(...) una editorial que a mí me gustaba mucho usar es Aique porque me parece que es más real, es mas interpretativo, no es tan descriptivo (...)" (Entrevista a MZ).

<sup>34</sup> "(...) continué utilizando los manuales previos a la aparición de los específicos de FEyC. Y eso se debió a que algunos temas en estos nuevos manuales, eran tratados en forma muy superficial. Cuáles utilicé? Manuales de Educación Cívica e Instrucción Cívica de distintas editoriales de la biblioteca de la escuela y de mi biblioteca personal. Por ejemplo el análisis de la Constitución Nacional, las formas de gobierno, etc". (Entrevista a PU).

<sup>35</sup> "(...) básicamente seguí utilizando Drago y Kechichian me acuerdo de esos dos y de allí que contenidos?, la parte de constitución, de derechos, el trabajo me acuerdo de Drago, después cuando tocábamos el tema del trabajo, de soberanía (...)" (Entrevista a MR).

se desconocen/ignoran sus trayectorias pedagógicas y adscripciones ideológico-política, lo cual remite a tácticas pragmáticas<sup>36</sup> que posibilitaban resolver/asumir<sup>37</sup> el cotidiano escolar ante el desafío que planteaban las tradiciones de formación en mutación (Doval, 2014; Doval & Cian, 2016).

Los testimonios docentes desgranaron una multiplicidad de razones para expresar las modalidades de apropiación de los textos escolares, la complejidad/mixtura que conforma el espacio curricular de FEyC; la prioridad dada en el enfoque asumido a la pertenencia a comunidades de interpretación vinculadas a los campos disciplinares de sus formaciones de base<sup>38</sup> y sus trayectorias docentes<sup>39</sup>; a las representaciones relativas al lugar de la formación ciudadana y la formación en valores democráticos<sup>40,41</sup>; el lugar otorgado a los/las adolescentes-alumnos/as del ciclo<sup>42</sup>; el reconocimiento de sus condicionantes sociales, económicos y culturales<sup>43</sup>; las identidades sociales, comunitarias, sindicales de los/las docentes, entre otros.

<sup>36</sup> "(...) Este, los manuales que nosotros trabajábamos en aquellos años, ustedes lo habrán relevado, dependen de las bibliotecas, en el 90% de las escuelas eran los viejos manuales de instrucción cívica que se habían reciclado y los manuales que llegan nuevo que son los que ustedes analizan son los que llegan de la mano del Plan Social" (Entrevista SC).

<sup>37</sup> "(...) Sobre todo en un principio en mi caso cuando nos vimos para mí fue una desesperación tener que armar todo el espacio curricular nuevo y pensar en los chicos y sí seguí utilizando para algunos temas por ahí rescataba [los manuales de Instrucción cívica, como también incorporaba de otros libros ya te digo como son de filosofía de sociología e inclusive de historia mismo (...)]" (Entrevista a MR).

<sup>38</sup> "(...) los profesores que enseñábamos formación ética y ciudadana éramos todos de historia y abogados entonces en la forma de encarar el desafío de la materia todo ese componente de filosofía y que se yo era como marginado (...)" (Entrevista a SC).

<sup>39</sup> "(...) nosotros construíamos nuestra currícula en función de las discusiones que íbamos dando en área (...) seguíamos reuniéndonos en áreas, seguíamos discutiendo, seguíamos planificando en conjunto y por curso paralelo y seguíamos decidiendo todos juntos como íbamos a llevar adelante el proceso del trabajo con las nuevas asignaturas. Entonces eso traía al conjunto de la escuela digamos la tranquilidad de que había como una especie de pacto colectivo de cómo íbamos a llevar adelante el proceso pedagógico en el aula con relación a la materia y todos teníamos acuerdos establecidos (...)" (Entrevista a SC).

<sup>40</sup> "(...) el espacio curricular de FEyC llevó a la profundización de algunos temas, como derechos humanos, globalización, rol de los medios de comunicación (...)" (Entrevista a PU).

<sup>41</sup> "(...) era como una actualización del viejo programa de formación ciudadana, la formación para el compromiso social y responsable, compromiso colectivo y la formación en valores vinculados a la democracia, con una clara batalla, nosotros necesitábamos instalar en la agenda los procesos de debate de la última dictadura, entonces para nosotros era un proceso de lucha entrar a dar una discusión sobre eso (...)" (Entrevista a SC).

<sup>42</sup> "Depende de los cursos, por ejemplo los que eran más grandes, los 9º años podíamos llegar hasta abordar debates, mesas redondas de intercambio sobre distintos temas, discusiones, se podía llegar a dar. En los cursos más chicos como era 1º y como para salir de la rutina y trabajábamos por ejemplo con elaboración de afiches me acuerdo también análisis de letras de canciones representaciones, hacíamos representaciones teatrales (...) lo íbamos adaptando a los grupos de acuerdo a la respuesta que íbamos recibiendo y también al grado de maduración de los chicos, por eso cuando yo te decía que al profesor nos cambio mucho y nos brindo muchas más posibilidades de trabajo comparando con lo que era la formación cívica, nos abrió otros panoramas mucho mas abarcativos" (Entrevista EP).

<sup>43</sup> "Sí a los de las escuelas privadas lo que hacía era un mix de distintos capítulos, de distintas editoriales y hacíamos los famosos cuadernillos de trabajo, trabajábamos desde ahí. Y los chicos de las

En consonancia con este abanico de significados sostuvieron que no indicaban un solo texto-manual, que era imposible hacerlo; realizaban librillos con fotocopias diversas, dossiers, selección de artículos, compendios, por lo cual produjeron sus propios materiales para las clases y se han reconocido como *armadores de textos*<sup>44</sup>; recurrieron a diversos dispositivos discursivos –diarios<sup>45</sup>, medios de comunicación, películas- para mantener debates de actualidad<sup>46</sup>; promovieron la realización de prácticas democráticas, comunitarias a través de diversas instancias e instituciones; estimularon la libertad y creatividad<sup>47</sup>; se abocaron a la realización de las actividades propuestas en ciertos textos-manuales<sup>48</sup>. Las razones esgrimidas por los/las docentes de FEyC entrevistados/as en el marco de la investigación explican/justifican/imponen las transformaciones y permanencias de las culturas escolares, de formas de pensar y de hacer en el espacio de las instituciones escolares (Viñao Frago, 2008) en el marco del proceso de reforma educativa.

La apropiación social que realizaron los docentes entrevistados de EGB3 de los textos-manuales escolares de FEyC permite observar la entrada en juego de procesos que jerarquizaron la realización de *dossiers/librillos fotocopiados, compendios*, es decir la producción de sus propios materiales textuales; la utilización de artículos de diarios considerados de vanguardia durante los años de 1990 como *Página 12*, que al decir de un docente se convirtió en la década en su cátedra de formación<sup>49</sup>; comunidades de interpretación que se consolidaron en las instituciones escolares y que tal como

---

escuelas públicas, a veces era muy difícil porque yo trabajé en escuelas con muchas carencias económicas que era imposible pedir una fotocopia, por ahí las copias las llevaba yo y trabajábamos en grupo y en Comercio sí trabajábamos con manuales trabajamos con los de la biblioteca" (Entrevistada MZ).

<sup>44</sup> "...Yo siempre fui de armar. Por eso insisto no es que trabajo con un solo texto...Si, si nunca fui un recomendador de libros, siempre hice mis propios textos, rearme mis propios textos..." (Entrevistado AG).

<sup>45</sup> "(...) trabajaba todo lo que eran diarios locales, para aquella época UNO estaba instalada en Paraná y tenía una política de aprovisionamiento a las escuelas y trabajábamos con UNO y trabajábamos con el Clarín que también tuvo una política de acercamiento de material a las escuelas y después trabajábamos muchos con documentos que tenía que ver con los discursos emitidos desde la política (...)" (Entrevista CM).

<sup>46</sup> "(...) Por lo general nunca me ato a determinados manuales, trabajo mucho con los chicos en la construcción del objeto de estudio. En muchos casos trabajamos mucho con lo que es los periódicos o problemáticas específicas de ellos (...) los compendios, sacarle fotocopias y trabajar a partir de eso (...). en muchos de nuestros compañeros nunca hubo un manual, sino algunos temas abordados que vos veías como lo trabajaban y vos lo tenías visto de algún lado y armabas un compendio". (Entrevista AC).

<sup>47</sup> "(...) los chicos puedan desarrollar un pensamiento más libre y generarles dudas para que vayan y vean por si mismos digamos, no?" (Entrevista AG).

<sup>48</sup> "Las actividades en esta asignatura eran muy variadas. Los temas de ética eran relacionados con la vida diaria y siempre eran actuales los temas a tratar por lo que se "enganchaban" amicamente, por ejemplo valores, dignidad, discriminación, derechos, deberes. Las actividades se resolvían con manuales, con diarios, revistas. Los manuales proponían actividades muy interesantes y se resolvían mediante debates en clase" (Entrevista PU).

<sup>49</sup> "(...) por lo general yo he trabajado con mi propio material, voy recortando de distintos autores, sobre todo, diarios porque esta materia, no, este espacio curricular, te habilita para que vos puedas hacerlo (...) en la década del 90 *Página12* era mi cátedra de formación, hoy no" (Entrevista CB).

recordaba enfáticamente una de nuestras entrevistadas, "(...) locos, optimistas (...)" que llevaban a cabo afanosas estrategias de destextualización<sup>50</sup>. Según se señaló con anterioridad hubo docentes que desacreditaron la utilización de los textos-manuales escolares de FEyC de editoriales que simbolizaban, a su juicio, la reforma educativa neoliberal y sus políticas<sup>51</sup>. Hubieron otros que cuestionaron editoriales que poseían un nivel de prescripción limitante, uno de los docentes lo expresaba al estilo freinetiano y comparaba el uso literal de estos textos-manuales escolares con prácticas culturales alimenticias "(...) comes, masticas, haces la digestión y le das al gurí eso ya está todo listo, por ahí los profesores con más experiencia nos negábamos a eso (...)" (Entrevista a AG).

Se reiteran los testimonios que dan cuenta de prácticas de producción textual realizadas por la docencia auto investida de la condición de ser *armadores de textos* que conllevan una representación, probablemente no asumida, la de no renunciar, en palabras de Chartier (2010), al afán ilustrado del manual escolar que habilita en el aula la circulación de ese libro de lecturas constituido por textos breves y extractos de obras y transmisor de múltiples saberes. Libro rearmado que tiene la pretensión de acompañar/garantizar la disponibilidad de los textos en formato impreso<sup>52</sup> como garantía de la cultura escrita. Acorde a lo anterior estos/as docentes han narrado la producción de ritualizaciones complejas en torno a las modalidades de apropiación de los textos-manuales escolares que afectaban la materialidad, las maneras de leer, los protocolos de lectura, los enunciadores, el significado atribuido a los textos escolares. Las prácticas escolares no depusieron la circulación de objetos impresos, que fue estimulada además por las políticas del libro y la estrategia editorial amplia, si bien hubo docentes que contrapusieron quiénes, cómo, dónde se elaboraban/producían los materiales textuales que circulaban y hacían circular entre los/las estudiantes de EGB3 en FEyC en escuelas de la ciudad de Paraná, Entre Ríos, Argentina.

<sup>50</sup> "(...) nosotros teníamos un equipo de profesores recién recibidos todos para producción de material didáctico, porque nosotros estábamos en esta línea de la destextualización de no llevar un texto porque el texto no cubría las expectativas nuestras, bueno medios locos en ese momento, profesores que creíamos en la destextualización y generar textos y actividades, trabajábamos en equipo y realmente ir tomando todo lo de la realidad, las fotos, el *Informe del Nunca Mas*, toda esta cuestión de querer enseñar la democracia con ese optimismo (...)" (Entrevista a CM).

<sup>51</sup> "(...) Santillana que era considerada la peor de todas!! (énfasis) y de ahí para abajo podíamos ir negociando (...)" (Entrevista a SC).

<sup>52</sup> "He, trabajaba mucho, yo insisto, con algunos diarios, revistas, películas, alguna película, (...) hacia algunos pequeños libritos fotocopiados de alguno de estos textos seleccionados como para que ellos trabajen en el aula o hagan un trabajo práctico como se decía comúnmente, hacer un trabajito de reflexión en torno a un tema (...) de hecho hacia unos pequeños manuales para darle a los chicos esa posibilidad, al no tener el texto insisto, manejar ese material (...)" (Entrevista a AG).

## UNAS NOTAS DE BALANCE

---

El horizonte discursivo de la reforma ha posibilitado reconocer que durante la década en estudio una de sus estrategias se centró en la renovación de los contenidos curriculares comunes (CBC). FEyC fue una de las asignaturas escolares escogidas tras la aspiración de redefinir los saberes y las prácticas de aquella tradición que supuso la formación del ciudadano en el ámbito escolar. La reforma de los CBC de FEyC no fue ajena a la querella que ha atravesado la secularización de los contenidos escolares, si bien en los testimonios docentes la misma no ha estado presente aunque sí parece haberlo estado en las decisiones editoriales. Las editoriales renovaron sus textos-manuales escolares de FEyC al unísono de la reforma de los CBC y la implementación de los ciclos de la enseñanza general básica (EGB) y atendieron, acorde a las declaraciones recuperadas, un orden de autocensuras y control de las producciones ante la querella suscitada por la renovación de los contenidos curriculares en pos de atender las instituciones de circulación de los manuales de FEyC.

La renovación de los textos-manuales escolares intersectó con dos lineamientos de política educativa considerados claves para la inclusión de los nuevos contenidos curriculares y la difusión de los CBC, la estrategia editorial y las políticas del libro en línea con las políticas sociales focalizadas del decenio en estudio. De tal modo se articuló una doble logística con relación a los libros de texto que circulaban en las instituciones escolares que implementaban los ciclos de EGB. Desde la primera se procedió a través del Ministerio de Cultura y Educación a la compra directa de textos a diversas editoriales en cantidades considerables con la finalidad de *garantizar*, según se señalaba en la documentaria ministerial de la época, *el derecho a la educación y a estudiar con libros de las poblaciones escolares en situación de vulnerabilidad social*. Desde la segunda, las políticas focalizadas, se implementaron una serie de programas de acciones compensatorias en el ámbito educativo que contemplaron la distribución de libros de texto en el ámbito escolar entre ellos, el PSE (1993-1999); el Programa de Escuelas prioritarias (vigente unos pocos meses luego del PSE) y el Programa de Acciones Compensatorias en Educación (PACE) (2000-2003).

El recorrido efectuado nos ha posibilitado plasmar este complejo horizonte discursivo de la reforma educativa en el cual se conjugaron las modalidades de apropiación de los textos-manuales escolares de FEyC. Los usos y significaciones que impusieron los lineamientos de política educativa, las editoriales y sus equipos de producción condicionados por la renovación de los CBC y sus disputas; las políticas del libro y un mercado desregulado en el cual el Estado nacional se convertía en un doble actor, por un lado mediaba/concertaba la producción de la *matriz cultural*, y por el otro demandaba la producción y circulación de los textos-manuales escolares.

Los textos-manuales escolares ofrecieron a los y las docentes un modo práctico para resolver el desacople de los tiempos institucionales de implementación de las transformaciones educativas y el efecto de vacancia curricular devenido de las mismas al oficial de referente de esa *matriz básica de cultura nacional* y convertirse, en orden a su legitimación, en texto de autoridad interdisciplinar, en *vulgata* (Chervel, 1991) de los contenidos del renovado espacio curricular y en currículum editorial.

Los testimonios han permitido afirmar la recurrencia a las propuestas editoriales; a usos encubiertos y a resistencias en su utilización en vinculación con un sistema de racionalidades prácticas. Dentro de los usos encubiertos un grupo de docentes validó su manejo ante la supuesta menor experiencia de los profesores de la asignatura, en general fueron los/las entrevistados/as más jóvenes, o con menor antigüedad, quienes adoptaron el uso de los textos-manuales con mayor literalidad y frecuencia. Se recurrió, también, a su utilización encubierta a través de referenciarlos como bibliografía general en la organización de las planificaciones; para llevar a cabo el desarrollo de las clases y la realización de las actividades que se proponían en los textos-manuales. También generaron usos diferenciados los/las docentes que se desempeñaban en escuelas de gestión estatal y de gestión privada. En estas últimas la solicitud del texto-manual era más habitual ante la factibilidad de acceder a la compra del mismo o a su fotocopia completa. Los dos grupos de docentes mencionados otorgaron un lugar a los textos-manuales escolares en las reformas curriculares y en la implementación del espacio curricular de FEyC y han reconocido, de modo explícito e implícito, que los textos-manuales de FEyC operaron como referentes autorizados para efectuar la adaptación de los nuevos contenidos curriculares. Un tercer grupo de docentes de FEyC abogaba por la des-textualización y la producción de sus propios materiales textuales y la inclusión/ utilización de otras superficies discursivas como artículos de diarios considerados de vanguardia durante los años de 1990; películas; videos, música.

Las modalidades de apropiación de los textos-manuales escolares de FEyC han posibilitado entrever la conflictiva construcción de sentido a través de los cuales la docencia reinterpretó, adaptó, cuestionó las demandas que imponían las reformas educativas desde sus contextos y necesidades. Los grupos diferenciados a través de las tácticas a las cuales recurrieron han dado cuenta de la variada conformación de las comunidades de interpretación en las instituciones escolares, la pertenencia etaria, las formaciones disciplinares, la presencia o ausencia de militancias gremiales matizaron la organización, las convenciones y acuerdos que se produjeron en las formas de circulación, adaptación, recuperación, reformulación, rechazo de los textos-manuales escolares de FEyC.

## REFERENCIAS

---

- Angenot, M. (2010). *El discurso social los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Botto, M. (2006). 1990-2000: la concentración y la polarización de la industria editorial. En de Diego, J. L. (dir.). *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2000)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1995). *Sociedad y Escritura en la Edad Moderna. La cultura como apropiación*, México: Instituto Mora.
- Chartier, R. (2000). Educación e Historia. En Chartier, R. *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2005). *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. México D.F: Universidad Iberoamericana, A.C.
- Chartier, R. (2010). Aprender a leer, leer para aprender. *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos*, 10, 23-39.
- Chervel, A. (1991, mayo-ago.). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. En Historia del Currículum (I), *Revista de Educación*, 295, 59-112.
- Cullen, C. (1995, ago.). La educación ética y ciudadana como educación para lo público. En *Novedades Educativas*, 56, 14-15.
- de Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. (2ª reimpr.). México: Universidad Iberoamericana, A.C.
- Doval, D. (2014). "Relato(s) de ciudadanía(s): Manuales escolares de formación ética y ciudadana para EGB3. Entre Ríos, Argentina 1993-2003"; en AA.VV. *Sujetos, poder y disputas por la educación*, México: UPN, Cinvestav.
- Doval, D. (2015). Relatos de ciudadanía y narrativas visuales en manuales escolares de FEyC. Entre Ríos, Argentina 1983-2003. En Padrós, N., Colleldemont, E., & Soler, J. (eds.). *Arte, literatura y educación. Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*. (V. 2, pp. 65-77). Barcelona: Publicaciones UVIC.
- Doval, D., & Sieber, M. E. (2014). Un debate político-pedagógico sobre ciudadanía y democracia en la década de los años noventa. En Bartolacci, F. et al. (comp.). *Memorias del XI Congreso Nacional y IV Congreso Internacional sobre Democracia entre el malestar y la innovación: los nuevos retos para la democracia en América Latina*. Rosario: UNR Editora. (E-Book).
- Doval, D., & Sieber, M. E. (2016). Políticas sociales de distribución de textos escolares: asistencialización y focalización. *Revista Utopías*, FTS, UNER, 22, 37-48, año XIV.
- Doval, D., & Cian, J. (2016). Unas prácticas docentes de apropiación de manuales escolares de Formación ética y ciudadana para EGB3: Entres Ríos 1993-2003. En Assis González, F., &



Zalazar Peñaloza, A. *Los estudios culturales en Argentina: miradas particulares e interdisciplinarias sobre conceptos comunes*. (pp. 103-120). Libro digital PDF.

Escolano Benito, A. (2001, enero-sept.). La construcción histórica de la manualística en España. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín: Facultad de Educación, *XIII*(29-30), 11-24.

FCE-UNER. *Paraná: Centro de Producción en comunicación y Educación*, pp. 16-23.

Ministerio de Cultura y Educación. (1996a). Reportaje al Ministro Jorge Rodríguez. La transformación será gradual pero integral. En *Zona Educativa*, *1*, 25-28, año 1.

Ministerio de Cultura y Educación. (1996b). Cuatro años de políticas compensatorias. Nota de tapa. En *Zona Educativa*, *3*, 19-24, año 1.

Saab, J. (1997). Entrevistas "La enseñanza de la Historia y los libros de texto". *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, *2*, 115-122.

Viñao Frago, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos: facetas y problemas de la historia de la educación. En Mainer, J. (coord.). *Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas*. (pp. 83-118). Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.

## Fuentes documentales citadas

Contenidos Básicos comunes para la Educación General Básica (CBC). Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina, 1995

Diseño curricular para la Educación General Básica. Tercer Ciclo. Versión preliminar (DCPE-GB3). Consejo General de Educación, Centro de Documentación e Información Educativa, Casa de la Educación Entrerriana, Paraná, Entre Ríos, 1997.

Entrevistas a docentes de FEyC de EGB3, escuelas de la ciudad de Paraná, Entre Ríos, tomadas entre diciembre de 2012 y diciembre de 2016.

Ley Federal de Educación N° 24195. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina, 1993.

Ley Provincial de Educación N° 9330. Provincia de Entre Ríos, 2001

Marco General de Acciones para la Transformación Educativa (MGATE) Aplicación de la Ley Federal de Educación, MCyE, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, 1993.

## 21

## FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS EN LAS CLASES DE HISTORIA DE ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA CIUDAD DE LA PLATA

---

*PONTOS FORTES E FRACOS DA FORMAÇÃO CIDADÃ NAS AULAS DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS DA CIDADE DE LA PLATA*

---

STRENGTHS AND WEAKNESSES OF CITIZENSHIP EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS HISTORY LESSONS IN LA PLATA CITY.

---

*Gonzalo de Amézola*

### RESUMEN

---

Este trabajo se ocupa de cómo los alumnos de la escuela secundaria conocen e interpretan el tema de la última dictadura militar argentina, un contenido considerado central para su formación como ciudadanos democráticos. Con este propósito se utilizan datos cuantitativos resultantes de una investigación terminada sobre los países del Mercosur y se los contraponen con los obtenidos mediante narrativas de estudiantes de 5º año de un proyecto cualitativo todavía en curso y focalizado en la ciudad de La Plata (capital de la Provincia de Buenos Aires).

*Palabras clave:* Formación ciudadana. Última dictadura. Escuela secundaria. Encuestas. Narrativas.

### EXTENDED ABSTRACT

---

This paper explores the results of the innovations introduced in the teaching of history in the Argentine secondary school through narratives of 16-17 year old students who attend public and private institutions in the city of La Plata, capital of the Province of Buenos Aires. For more than a hundred years, historical education focused on the memorization of political-military events and the imitation of the example of the founding fathers of the Nation to promote patriotic values among young people. Starting with the educational reform of 1993 and the National Education Law of 2006, the emphasis shifted to the promotion of a school history more linked to the understanding of social processes and the formation of democratic citizens through the rejection of the bloody experience of the last military dictatorship (1973-1986).

The project of including that near past in the classroom presented several drawbacks. The first of these was that previously, for more than one hundred years, citizenship education had merely consisted of imitating the model of the glorious actions that the heroes had performed in a heroic period, and whose example was to be followed in order to construct the present. However now, what was intended was to form democratic citizens through the knowledge of the miserable and cruel proceedings of the dictators in a shameful past that should not be repeated. This was a sharp shift of objectives which would predictably produce some tensions within the school culture. On the other hand, recent history was a field whose relevance many historians still debated at the time when the reforms began, which created another problem: the debate about the knowledge to be transmitted in schools. Finally, the study of recent history was introduced naturally, despite the fact that teachers were not prepared in their initial training to teach it. In addition, teachers who wished to update themselves would initially find disparate works coming from fields such as political science, sociology or journalism; many of which were far from the teacher's historical background. That difficulty changed at the end of the 90s when the investigation of historians about the near past grew drastically, but with the peculiarity of producing a great variety of works which study particular aspects of that conflicting time, but almost none presenting an overview according to the needs of the secondary school. All this had a significant consequence: the knowledge that circulated in the classrooms had little to do with the work of historians and much with the interpretations disseminated by the mass media and with the politics of memory of the successive governments. In other words, collective memory took the place of history.

Initially, the writing of the subject in the CBC approved in 1995 considered the last dictatorship as just one more in the cycle of military governments that interrupted the Argentine constitutional order since 1930. But little by little, the regime initiated in 1976 highlighted in the curriculum its cruel differences with the previous authoritarianisms. Despite these changes in approach, most of the manuals rather than deepening the analyses, added different layers of collective memory in their explanations, and it was established a persistent explanatory scheme which can be schematized in the following way:

1.- Repression: All texts refer to kidnappings, clandestine detention centers, torture and "disappearance". They also describe the concealment policy that the military carried out on these crimes. In all cases the "disappeared" are characterized by age, gender and occupation and not by their political activism.

2.- Economic policy. The set of manuals highlights the predominance of financial activities over productive ones; in addition to corruption, deindustrialization and its social effects during the military government.

3.- Malvinas. All the manuals interpret war only as an irresponsible attempt by the dictatorship in search of a way out for their internal problems. In no case is the popular adherence initially achieved by the military with the occupation of the Islands addressed.

4.- Human Rights Organizations. No book refers to differences between organisms. They provide data on them but only exceptionally refer to the importance of their political actions.

A repeated issue in all the texts is that state terrorism is described, but revolutionary violence is not mentioned. There is no comment on the strategies of the insurrectionary left wing, nor on the proceedings and criteria of guerrilla action at the time. The problem of revolutionary violence is an annoying issue that is not solved by Argentine society, which also obstructs its school treatment. But, at the same time, it is a necessary topic to understand and debate the 70s.

One of the problems of discourses on the teaching of history in Argentina is the lack of empirical data on which the claims can be sustained. This was one of the reasons that led us to develop the research project "Young people and History in Mercosur" (from now on J&H), gathering data from Argentina, Brazil, Paraguay, Uruguay and Chile, based on the project Youth and History. Our project was based on an adaptation of this survey, which was carried out among students between 15 and 16 years old in public and private schools between August 2012 and May 2013. Although the sample prepared is not statistically representative, it is constructed according to a design which allows significant conclusions due to its size (around 4000 questionnaires of students and 300 of teachers). The results reveal, in general, a similar trend in the responses of students from all countries surveyed in the first forty-two questions included in the survey, each case being differentiated by a question of degree of adherence or rejection of the items proposed. That similarity disappears and contradictory interpretations arise in question 43, which refers to the assessment of dictatorships in each of those countries. The contrasting points of these differences are found between Brazil, where the students' judgment is rather benevolent towards their authoritarian experience, and Argentina, where tyranny calls for the most negative judgment of all cases. From the previous data, it would appear that despite the difficulties, education for the repudiation of the dictatorship has been very successful in the Argentine case. However, quantitative projects, such as J&H, produce a large amount of data that deserves to be deepened. To achieve this goal, we started a qualitative project in 2016 focused on four schools in La Plata, asking young people in the 5th year to tell the story of our country to an imaginary group of foreign people of the same age who know nothing about our past.

Although in J&H, when young Argentines must choose options over that period, what they learned in school, their feelings, collective memory or political correctness leads them mostly to elections that good conscience considers "adequate", in the case of the narratives the results are less conclusive and more rudimentary than we expected. Of the eighty-seven narratives obtained, only twenty-two develop the theme of the dictatorship, thirty-eight only mention it (in many works without establishing differences with the previous military regimes) and twenty-seven do not mention it. In general, in the narratives that do deal with the issue of dictatorship different memories are juxtaposed in the stories. In the students' writings these different memories appear mixed in a simplifying syncretism. This produces a kind of memory overlap that results in a version of the dictatorship of low critical intensity.

It is true that a novelty strongly established in the school is a change in citizenship education which involves the repudiation of the dictatorship and the defense of human rights. Students recognize the consequences of this regime and express their rejection, but we should not be too optimistic since that knowledge seems to decrease in intensity when they must express themselves freely and it becomes evident that the arguments of young people tend to be conventional and stereotyped.

## LA PRIMACÍA DE LO RECIENTE

---

Hace ya un cuarto de siglo que la escuela secundaria argentina está en un proceso de constantes reformas. Convencidos de que había llegado a un nivel insatisfactorio en el que no preparaba a los jóvenes para que se desempeñaran en el mundo que les había tocado vivir, los distintos gobiernos introdujeron cambios desde 1993 con el propósito de mejorar la educación media.

En ese escenario, la enseñanza de la historia también fue objeto de novedades permanentes. A pesar de las diferencias de orientación ideológica que las distintas políticas educativas sostuvieron desde entonces, podríamos decir que todos los ensayos de renovación en la historia escolar coincidieron en el propósito de desplazar a la tradicional epopeya de las guerras de la Independencia del centro de los contenidos curriculares para ubicar en ese lugar privilegiado al siglo XX y aún al pasado más reciente, un propósito que se fue consolidando cada vez más con el transcurso del tiempo.

El motivo para sostener ese cambio fue la hipótesis de que ocuparse de un período más cercano al presente aportaría a los estudiantes una mejor comprensión de los problemas de la época que les había tocado vivir, como si ningún problema actual hundiera sus raíces en un pasado más remoto. Esta idea se vio acompañada por otra que, aunque al principio no era el principal motivo de las reformas, se afianzó

rápidamente hasta lograr una fuerza irresistible. Desde siempre un objetivo central de la historia escolar fue formar buenos ciudadanos, un propósito que se cumplía hasta entonces con la imitación del ejemplo de los patriotas que habían forjado la nación. Pero desde fines del siglo XX se juzgó que este criterio –considerado tan vetusto e ineficaz como manipulado hasta el hartazgo por los gobiernos autoritarios– debía reemplazarse por el contraejemplo de la última dictadura militar argentina, mediante lo cual se intentaría formar a los jóvenes como ciudadanos democráticos y respetuosos de los derechos humanos.

El proyecto de incluir ese pasado próximo en las aulas presentaba *a priori* varios inconvenientes. El primero de ellos era que en los más de cien años anteriores se había buscado educar en ciudadanía mediante la imitación del modelo de las acciones gloriosas que habían realizado los próceres en un período heroico, con cuyo ejemplo debía construirse el presente. Ahora, lo que se proponía era formar ciudadanos democráticos a partir del conocimiento del miserable y cruel proceder de los dictadores, en un pasado vergonzoso que no debía repetirse. Una brusca inversión de propósitos que previsiblemente produciría algunas tensiones con la cultura escolar. Por otra parte, la historia reciente era un campo cuya pertinencia muchos historiadores aún debatían en la época en que se iniciaron las reformas, lo que significó la aparición de otro problema que la escuela deplora para su vida interna: que estén en discusión los saberes que en ella se transmiten. Finalmente, el estudio de la historia reciente se introdujo con naturalidad, sin preocuparse porque los docentes no estaban preparados por su formación inicial para enseñarlo. Además, los profesores que quisieran actualizarse se encontrarían en un primer momento con obras dispares provenientes de las ciencias políticas, la sociología o el periodismo, muchas de ellas lejanas de su formación histórica. Esa dificultad cambió a fines de los años 90 porque desde entonces la investigación de los historiadores sobre el pasado cercano tomó un auge inusitado pero con la peculiaridad de producir una gran variedad de trabajos que estudian aspectos particulares de ese tiempo conflictivo, con casi ninguno que presentara un panorama general acorde a las necesidades de la escuela secundaria. Todo esto tuvo una consecuencia significativa: los conocimientos que circularon en las aulas tuvieron poco que ver con el trabajo de los historiadores y mucho con las interpretaciones que divulgaban los medios de comunicación masiva y con las políticas de la memoria de los sucesivos gobiernos. En otras palabras, la memoria colectiva tomó el lugar de la historia.

Este fenómeno no inquietó a casi nadie. La Ley Nacional de Educación aprobada en 2006 y las disposiciones posteriores hablaron siempre de memoria y casi nunca de historia, como si aquella fuera una forma más vital, menos “burocrática”, más próxima al interés de la gente de ocuparse del pasado. En los últimos años los debates sobre

la memoria han cobrado relevancia en la esfera pública y es innegable su importancia en la reflexión moral que la sociedad debe realizar acerca de los pasados traumáticos. Sin embargo, la Historia trabajó duramente por años para diferenciarse de la memoria. Paul Ricoeur, por ejemplo, admite que la memoria es la matriz de la Historia pero sostiene que entre ambos conocimientos hay al menos tres diferencias. La primera es que la memoria se fundamenta en el testimonio y en la credibilidad del testigo, mientras que la Historia se basa en documentos que pueden y deben someterse a la crítica. La segunda, que el testimonio cuenta la inmediatez de la experiencia, mientras que la Historia puede ir más allá del conocimiento directo de los propios protagonistas y establecer regularidades y causas que ellos mismos no pudieron percibir por estar inmersos en esos sucesos. La tercera es que, mientras la memoria aspira a la fidelidad al testigo, la pretensión última de la historia es la verdad (Ricoeur, 2004).

Con el inicio de la reforma todos los textos escolares quedaron obsoletos y debieron redactarse otros que incluyeran los nuevos contenidos. Los docentes recurrieron a ellos en búsqueda de ayuda para ocuparse de esas innovaciones en las aulas y la encontraron en la mayoría de los casos. Sin embargo, en lo que se refiere al pasado reciente, la mayor parte de los manuales no se apartaron demasiado del sentido común predominante.

En principio, la redacción del tema en los CBC aprobados en 1995 consideraba a la última dictadura como una más en el ciclo de gobiernos militares que interrumpieron el orden constitucional argentino desde 1930. Pero de a poco el régimen iniciado en 1976 fue resaltando en la currícula sus crueles diferencias con los autoritarismos anteriores. A pesar de estos cambios de enfoque, la mayor parte de los manuales más que profundizar los análisis fueron agregando por capas distintos momentos de la memoria colectiva en sus explicaciones y lo que quedó fijado fue un esquema explicativo persistente que puede esquematizarse de esta forma:

1.- Represión: Todos los textos hacen referencia a secuestros, centros clandestinos de detención, tortura y "desaparición". También describen la política de ocultamiento que realizaron los militares sobre estos crímenes. En todos los casos los "desaparecidos" son caracterizados por edad, género y ocupación y no por su militancia política.

2.- Política económica. El conjunto de los manuales destaca el predominio durante el gobierno militar de las actividades financieras sobre las productivas, además de la corrupción, la desindustrialización y sus efectos sociales.

3.- Malvinas. Todos interpretan a la guerra sólo como un intento irresponsable de la dictadura en busca de una salida para sus problemas internos. En ningún caso se trata la adhesión popular que los militares lograron en un primer momento con la ocupación de las Islas.

4.- Organismos de Derechos Humanos. Ningún libro se refiere a las diferencias entre los organismos. Brindan datos sobre ellos pero sólo excepcionalmente se refieren a la importancia de su accionar político.

Una cuestión repetida en la totalidad de los textos es que se describe al terrorismo de Estado pero no se habla de la violencia revolucionaria. No hay mención de las estrategias de la izquierda insurreccional, ni tampoco de las acciones y criterios de la acción guerrillera en la época. El problema de la violencia revolucionaria es una cuestión molesta que no está resuelta por la sociedad argentina, lo que obstruye también su tratamiento escolar. Pero, a la vez, es un tema necesario para comprender y debatir los años 70.

La contraposición de interpretaciones es uno de los procedimientos que se prescribía en la reforma educativa. Esta es una cuestión difícil de incorporar a la escuela (que tradicionalmente consideró que la discusión no era una actividad intelectual provechosa) y también a los manuales, acostumbrados a brindar en sus páginas una única visión del pasado. En este caso, el tema dificulta aún más la controversia. Aunque las polémicas son frecuentes en el ámbito académico es improbable que algo similar pueda ocurrir en la escuela. Por una parte, porque contradecir algunos aspectos del sentido común sobre el tema puede malinterpretarse como una defensa de los crímenes de los dictadores. Por otra, porque para discutir hay que conocer y la superficialidad de los saberes que predomina en las aulas hace que la referencia fundamental sean las políticas de la memoria, algo siempre muy cercano a los "usos del pasado", un concepto que refiere a la forma en la que el pasado se utiliza para justificar un orden político y social en el presente de quien lo interpreta.

## **UNA PERSPECTIVA CUANTITATIVA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA DICTADURA**

---

Uno de los problemas de los discursos sobre la enseñanza de la historia en Argentina es la escasez de datos empíricos en los que puedan sostenerse las afirmaciones. Este fue uno de los motivos que nos impulsó a desarrollar el proyecto de investigación "Los jóvenes y la Historia en el Mercosur"<sup>1</sup> (desde ahora J&H), recabando datos de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Chile, basado en el proyecto Youth and History que indagó a estudiantes y docentes de veinticinco países europeos,

<sup>1</sup> Las características de esta investigación y parte de sus resultados, especialmente para el caso argentino, pueden consultarse en Amézola, Gonzalo de & Cerri, Luis (Coords.) (2018). Los jóvenes frente a la Historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias. La Plata, UNLP - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. *Estudios/Investigaciones*, 64. También puede consultarse Amézola, Gonzalo de & Cerri, Luis. Proyecto. Los jóvenes y la Historia en el MERCOSUR. Análisis de las encuestas a los alumnos, en Proyecto Zorzal. *Pasem*, UEPG, Unioeste, UNGS, 2016. Recuperado de [http://proyectozorzal.org/wp-content/uploads/2016/01/J&H\\_cuadros%20y%20an%C3%A1lisis\\_versionweb2.pdf](http://proyectozorzal.org/wp-content/uploads/2016/01/J&H_cuadros%20y%20an%C3%A1lisis_versionweb2.pdf)



Israel y Palestina. Nuestro proyecto estuvo basado en una adaptación de esa encuesta, la que fue aplicada en alumnos entre 15 y 16 años en escuelas públicas y privadas entre agosto de 2012 y mayo de 2013. Aunque la muestra elaborada no es estadísticamente representativa, está construida según un diseño que permite conclusiones significativas por su tamaño (alrededor de 4000 cuestionarios de alumnos y 300 de profesores). Los resultados nos revelan, en general, una tendencia similar en las respuestas de los alumnos de todos los países relevados en las primeras cuarenta y dos preguntas que incluye la encuesta, diferenciándose cada caso por una cuestión de grado en su adhesión o rechazo en los ítems propuestos. Esa similitud desaparece y surgen interpretaciones contradictorias en la pregunta 43 que se refiere a la valoración de las dictaduras en cada uno de esos países.

Los puntos más contrastantes de estas diferencias se encuentran entre Brasil, donde el juicio de los estudiantes es más bien benévolo para con su experiencia autoritaria, y Argentina donde la tiranía concita el juicio más negativo de todos los casos.

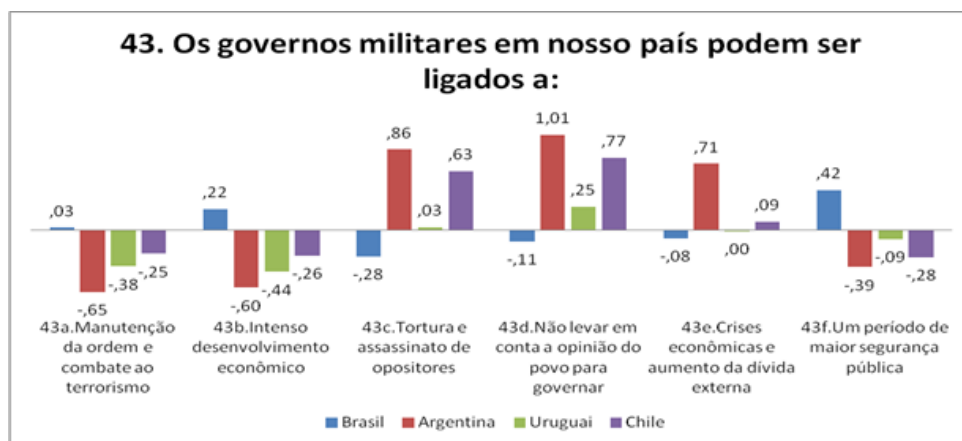


GRÁFICO 1 – 43. Los gobiernos militares en nuestro país pueden ser relacionados con:

- 43.a.- Mantenimiento del orden y combate al terrorismo
- 43.b.- Gran desarrollo económico
- 43.c.- Tortura y asesinato de opositores
- 43.d.- No tomar en cuenta la opinión del pueblo para gobernar
- 43.e.- Crisis económicas y un aumento de la deuda pública
- 43.f.- Un período de mayor seguridad pública

El gráfico expresa la media total de las respuestas -muy negativas (-2), negativas (-1) neutras (0), positivas (+1) y muy positivas (+2)- según la escala de Likertt utilizada en la investigación.

FUENTE: Los Jóvenes y la Historia en el MERCOSUR.

Si desagregamos el ítem "c" de esta pregunta y expresamos ahora las respuestas según el porcentaje de los alumnos que adhieren a cada una de las alternativas que podían elegirse, las diferencias se refuerzan:

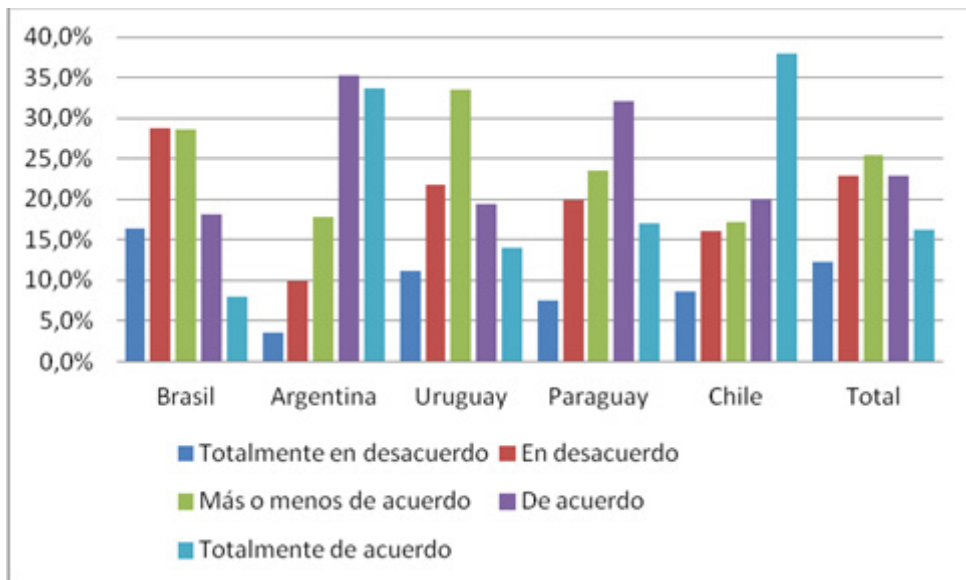


GRÁFICO 2 –43.c.- Los gobiernos militares en nuestro país pueden ser relacionados con la tortura y asesinato de opositores

FUENTE: Los Jóvenes y la Historia en el MERCOSUR.

La causa de estos contrastes podría encontrarse en parte en que ambos regímenes de fuerza tuvieron un desarrollo distinto: mientras en Brasil los militares gobernaron sin interrupciones entre 1964 y 1985, en Argentina lo hicieron entre 1966 y 1973 y –luego de un difícil interregno constitucional- entre 1976 y 1983, siendo esta última etapa la más sangrienta. Mientras en la segunda mitad de los años 70 el régimen brasileño –luego de un período de dura represión- comenzó un proceso de larga, controlada y restringida apertura política, en Argentina se iniciaba al mismo tiempo una autocracia que desató un grado de coacción inédito por medio de un brutal y masivo terrorismo de Estado. En Brasil, la prolongación del gobierno de fuerza en el tiempo permitió que los aspectos más sanguinarios de la represión concluyeran diez años antes de la retirada de los militares del gobierno. Ese repliegue resultó distinto al de los dictadores argentinos: no fue el resultado del desbande por la derrota en una guerra (como la de Malvinas) y, sobre todo, fue una retirada progresiva. El paso a la democracia en Brasil fue largamente consensuado, sin sobresaltos y negociado “desde

arriba". Se trataría, entonces, en buena parte del resultado de dos tipos de transición a la democracia: una de "concertación" (la brasileña) y otra por "colapso" (la argentina). Esta diferencia se expresó también en la importancia que la educación le asignó al tema de la dictadura. Mientras en Brasil el problema fue perdiendo relevancia con el paso del tiempo, en Argentina ocurrió lo contrario y la cuestión amplió permanentemente su presencia en las aulas.

## UN ANÁLISIS CUALITATIVO

De los datos anteriores parecería surgir que, pese a las dificultades, la educación por el repudio a la dictadura habría resultado muy exitosa en el caso argentino. Sin embargo, los proyectos cuantitativos, como J&H, producen una gran cantidad de datos que merecen profundizarse. Para lograr ese objetivo iniciamos un proyecto cualitativo en 2016 focalizado en cuatro escuelas de La Plata<sup>2</sup>, solicitando a jóvenes de 5º año que le contaran la historia de nuestro país a un imaginario grupo de chicos extranjeros de su misma edad que no conocían nada de nuestro pasado<sup>3</sup>.

Las respuestas consideradas en este trabajo corresponden a cuatro instituciones seleccionadas por particularidades que permiten presumir una cierta heterogeneidad social en los estudiantes. En términos generales, se consignan esas características y la cantidad de textos obtenidos en cada una de ellas:

–Escuela 1. Una escuela pública considerada de excelencia, mantenida por una universidad pública. Esa excelencia no está medida oficialmente en un ranking público como el existente en Brasil –una información cuya difusión explícitamente no está permitida en Argentina–, sino que se trata de un prestigio consagrado por la tradición y la opinión pública del lugar que valora a ciertos establecimientos como de gran calidad educativa. Desde el restablecimiento de la democracia a fines de 1983, las instituciones secundarias dependientes de esa universidad han intentado atenuar

<sup>2</sup> "Narrativas históricas y conciencia histórica en jóvenes de 5º año de escuelas secundarias de La Plata". Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación / Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP, desde el 1º/1/2016 a 31/12/18. Código H 764. Las escuelas fueron elegidas pretendiendo reflejar la variedad sociocultural de la ciudad: una escuela pública considerada de excelencia (Escuela 1), una escuela pública común ubicada en el centro de la ciudad (Escuela 2); una escuela privada laica de élite (Escuela 3) y una escuela privada religiosa de la periferia (Escuela 4). En todos los casos se relevó un único curso de 5º año.

<sup>3</sup> Se le propuso a los alumnos que escribieran un texto siguiendo esta consigna: "Imaginá que estás en una reunión de jóvenes de todo el mundo y sos el único representante de Argentina. Todos los demás participantes de la reunión son chicos de tu edad de otros países que no conocen nada del tuyo y te piden que les cuentes brevemente qué pasó en la Argentina en los últimos doscientos años. ¿Cómo le explicarías a ese auditorio la historia de tu país?" Para definir esta pregunta se tomaron como referencia las investigaciones de Isabel Barca y María Auxiliadora Schmidt, reseñadas en un texto de la primera autora –Barca, I, "Narrativas históricas de alumnos em espaços lusófonos", (Barca, 2011)– y otro con la autoría de ambas (Barca-Schmidt, 2013).

su tradicional carácter elitista eliminando el examen de admisión y estableciendo en su reemplazo un sistema de sorteos para evitar que fuera el nivel sociocultural de los padres de los aspirantes el que explicara principalmente el ingreso de los alumnos. A pesar de la mayor heterogeneidad social que estas políticas produjeron, estos colegios continúan conteniendo una gran mayoría de jóvenes de clase media (19 textos).

–Escuela 2. Una escuela pública central. Con un criterio exclusivamente geográfico se eligió una institución pública común ubicada en el centro de la ciudad, independientemente de las características sociales predominantes en la mayoría del alumnado. Si bien tradicionalmente los establecimientos públicos céntricos concentraban un alumnado de clase media, esa característica se ha modificado en los últimos veinte años, lapso donde parte de ese público se desplazó en buena medida a la educación privada y pasaron a predominar en estos colegios jóvenes provenientes de sectores populares (20 textos).

–Escuela 3. Una escuela privada laica, caracterizada por ser mantenida por una institución con fines de lucro a la que los alumnos pagan por el servicio que reciben. Dado el costo de la matrícula de la institución donde se realizó la encuesta puede suponerse que el alumnado proviene mayoritariamente de sectores medios altos de la ciudad (37 textos).

– Escuela 4. Una escuela privada religiosa. Se relevó una institución católica dependiente de una parroquia en la periferia de La Plata. En estos colegios es bastante probable que los padres de los alumnos profesen la misma religión que la iglesia que mantiene a la escuela y, en el caso de este establecimiento, los costos de la matrícula y su ubicación geográfica permiten arriesgar que a ella concurren jóvenes de sectores medios bajos de la sociedad platense (11 textos).

Para analizar los textos de los jóvenes resulta necesario tener en cuenta su estructura narrativa, en términos de calidad y validez histórica de la trama. Para ello nos basamos en la clasificación realizada por Isabel Barca (Barca, 2011, p. 12), quien sostiene en sus investigaciones que resulta razonable prever en las respuestas de estas características tres tipos de textos:

- a) Simples comentarios atemporales;
- b) Listados de acontecimientos con una secuencia cronológica globalmente válida o que resulta incompleta;
- c) Narrativas con una trama estructurada, que puede ser a su vez emergente (cuando narra parte de las secuencias temporales) o completa (cuando relata el conjunto del proceso).

Según esta clasificación, nuestros textos podrían agruparse de la siguiente forma:

CUADRO 1

<b>Narrativas</b>	<b>Esc. 1</b>	<b>Esc. 2</b>	<b>Esc. 3</b>	<b>Esc. 4</b>	<b>Total</b>
• Trama estructurada emergente	4	5	15	2	26
• Trama estructurada completa	4	4	12	6	26
<b>Totales de Narrativas de trama estructurada</b>					<b>52</b>
• Listado incompleto	4	1	3	2	10
• Listado globalmente válido	2	-	5	-	7
<b>Totales de Listados de acontecimientos</b>					<b>17</b>
<b>Simples comentarios atemporales</b>	5	10	2	1	<b>18</b>
<b>Total de encuestas por escuela y general</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>37</b>	<b>11</b>	<b>87</b>

FUENTE: El Autor.

Por supuesto, como ocurre en toda agrupación de este tipo, los límites para incluir un trabajo en uno u otro rubro suelen ser porosos. Por ejemplo, las narrativas de trama estructurada completa no se diferencian en muchos casos de las de listados de acontecimientos globalmente válidos más que en privilegiar estos últimos el criterio cronológico para el ordenamiento pero, a pesar de ello, la sucesión de hechos va acompañada casi siempre de comentarios que tienen un nivel explicativo similar a los de la otra categoría. Si tomáramos esos dos tipos de texto como de una calidad análoga y les adjudicáramos ser los únicos valederos para una comprensión global de la historia argentina, de las 87 narraciones sólo 33 (las 26 narrativas de trama estructurada completa y las 7 ubicadas en listados de acontecimientos de secuencia cronológica globalmente válida) denotarían que los alumnos han logrado al fin de su estudio escolar obligatorio de la asignatura una visión integral del pasado de su país. Volviendo al conjunto de los textos, tendríamos que ocuparnos, entonces, de cómo los alumnos comprenden ese pasado en el caso de la dictadura que se desarrolló entre 1976 y 1983.

Una de las diferencias entre nuestro proyecto cuantitativo y el cualitativo que desarrollamos posteriormente es que mientras en J&H los estudiantes debían elegir en casi todos los ítems entre un repertorio de propuestas que se brindaban en el mismo cuestionario, en la presente indagación redactaron libremente sus textos, por lo cual es importante tanto lo que se dice y cómo se lo expresa como aquello que se omite.

Si bien en J&H, cuando los jóvenes argentinos deben optar por opciones sobre ese período, lo aprendido en la escuela, sus sentimientos, la memoria colectiva o la corrección política los lleva mayoritariamente a elecciones que la buena conciencia considera "adecuadas", en el caso de las narrativas los resultados son menos concluyentes y más rudimentarios de lo que esperábamos.

CUADRO 2 – La última dictadura militar en las narrativas

Última dictadura militar (1976 -1983)	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	TOTAL
<b>Sólo mención</b>	10	9	13	6	<b>38</b>
<b>Desarrollo del tema</b>	6	1	14	1	<b>22</b>
<b>Total por escuela</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>27</b>	<b>7</b>	<b>60</b>

FUENTE: El Autor.

En veintisiete de los textos obtenidos, por lo tanto, la dictadura no es mencionada y en varios de los que sí lo hacen no existe una diferenciación entre las crueles características que diferencian a este régimen de los gobiernos militares que lo precedieron desde 1930, como sucede en este ejemplo:

*Argentina sufrió 5 golpes de Estado: Estos fueron en 1930, 1943, 1955, 1966 1976. Luego en la década del 90... (Escuela 3, alumno 36).*

En los que sí se ocupan del tema, los desaparecidos son definidos siempre como víctimas inocentes que pretendían un indeterminado mundo mejor y la razón exclusiva que se invoca para que fueran reprimidos era que pretendían expresarse libremente. En ninguno de los casos se los define por desarrollar una militancia política:

*1976: Golpe de Estado. Videla, Agosti y Massera. Se extiende hasta 1983. Desaparición y muerte de miles de argentinos. Solo por pensar distinto (Escuela 3, alumno 6).*

[La dictadura fue] *Un gobierno militar que no dejaba expresarse, pensar libremente, reprimía, desaparecía y mataba. ¿Por qué? Por pensar diferente, por expresarse (Escuela 1, alumno 4).*

En muchos casos los textos analizados destacan a los estudiantes secundarios entre los desaparecidos como si fueran las víctimas características de los secuestros y se hace referencia, sobre todo, a su juventud:

*Argentina sufrió una dictadura muy fuerte, en la que encarcelaban jóvenes de nuestra edad solo por luchar por sus derechos como es el boleto estudiantil, y desde ahí hubo muchas desapariciones [...] (Escuela 2, alumno 2).*

En general, en estas narrativas que sí tratan el tema de la dictadura se yuxtaponen memorias diferentes. Una de ellas se remonta a la transición democrática. Hacia 1984 las

denuncias de los organismos de derechos humanos y la investigación llevada a cabo por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) probaron que el régimen militar había puesto en marcha un plan sistemático de secuestro, tortura y asesinato. La sociedad reclamó entonces respuestas para confrontar ese pasado. Así, la revisión del terrorismo de Estado se convirtió en una instancia clave para la construcción del futuro y se volvió urgente producir un consenso que diera forma a un nuevo tipo de memoria asociada a los valores de la democracia. En su informe, *Nunca Más*<sup>4</sup>, la Comisión reprochaba las acciones violentas de la extrema derecha y de la extrema izquierda, pero sobre todo condenaba con firmeza a las Fuerzas Armadas, que respondieron con un terrorismo infinitamente peor que el de la guerrilla, porque desde el 24 de marzo de 1976 contaron con el poderío y la impunidad del Estado absoluto. Los fiscales que llevaron adelante el juicio contra las juntas militares privilegiaron para sus argumentaciones ante el estrado casos en ese informe de sobrevivientes que habían sufrido raptos y vejaciones sin tener militancia política revolucionaria con el propósito de contrarrestar el argumento de los abogados de los dictadores, quienes pretendían justificar los atropellos a los derechos humanos por la presunta peligrosidad de los secuestrados. El informe y el juicio que condenó a las juntas en 1985 tuvo una gran repercusión y, así, esta perspectiva se instaló con fuerza en la opinión pública. Como sostiene Emilio Crenzel, la CONADEP: “[...] produjo efectos políticos y jurídicos de primer orden: elaboró un conocimiento novedoso sobre la dimensión que alcanzaron las desapariciones en Argentina [y] conformó un corpus probatorio inédito para juzgar a sus responsables [...]. Su informe, *Nunca Más*, expondría una nueva verdad pública sobre las desapariciones, y se conformaría una nueva clave interpretativa y narrativa para juzgar, pensar y evocar ese pasado entonces inmediato” (Crenzel, 2007, pp. 102-103). A pesar de estas virtudes, el consenso general se resquebrajó años después porque se comenzó a objetar que en este relato la sociedad aparecía sólo como espectadora y víctima de lo ocurrido, ya que se la presentaba como perjudicada por una guerra entre dos grupos armados a los que estaba ajena: los militares de un lado y los guerrilleros del otro. En definitiva, la narración del informe de la CONADEP resultó un potente relato explicativo pero –a la vez– pareció clausurar el necesario debate acerca de los consensos y complicidades que tuvo la sociedad civil con la dictadura. Esta última objeción no aparece en las narrativas que analizamos.

Por otra parte, se advierte también en los “microrrelatos” de los alumnos el impacto de un episodio específico de la dictadura, la llamada “Noche de los lápices”. El 16 de septiembre de 1976 la vida cotidiana de la ciudad de La Plata se vio conmovida cuando un grupo de diez adolescentes que cursaban sus estudios secundarios fueron secuestrados, luego torturados y la mayoría asesinados. Sólo cuatro de ellos sobrevivieron.

---

<sup>4</sup> CONADEP (1984). *Nunca Más*. Buenos Aires, Eudeba.

Cuando se restableció la democracia este crimen monstruoso se transformó en uno de los símbolos de la crueldad del régimen militar y un ejemplo de la arbitrariedad del terrorismo de Estado porque la causa que se invocó entonces como motivo exclusivo del accionar de los represores no era otra que la participación de los estudiantes en una manifestación que reclamaba el abaratamiento del precio de los boletos de colectivo para concurrir a la escuela. Un libro, primero, y un film, después, construyeron este símbolo de manera permanente<sup>5</sup>. El episodio se instaló en la memoria colectiva; los jóvenes secuestrados se convirtieron en las víctimas que representaron para la opinión pública la muestra más acabada de la irracionalidad de los dictadores y, a partir de 2002, el día se incorporó a las efemérides escolares de todo el país recordándose en esa fecha el Día de los Derechos de los Estudiantes Secundarios. En las narraciones de los alumnos encuestados se registra la persistencia de esa interpretación y la identificación de los jóvenes de hoy con los de hace más de cuarenta años que en esos relatos pasan de alguna manera a constituirse en su prototipo de desaparecidos.

Sin embargo, estas representaciones expuestas actualmente en las redacciones de los estudiantes con el paso del tiempo habían sufrido cambios. Desde 1996, al cumplirse los veinte años del golpe de Estado, las organizaciones de derechos humanos (especialmente Madres de Plaza de Mayo e H.I.J.O.S.) promovieron una visión distinta de los desaparecidos no ya como víctimas inocentes sino como militantes de un proyecto político por el que luchaban y del que esas organizaciones se declaraban sus continuadoras. El tratamiento del problema adoptó entonces características diferentes. Ahora, los desaparecidos dejaban de ser las víctimas inocentes del Nunca Más y eran descriptos como militantes políticos revolucionarios, con un proyecto y una participación política concretos.

Desde 2003 esa interpretación se transformó en la memoria oficial durante el mandato de Néstor Kirchner. Pero al hacer suya esa bandera, el gobierno introdujo, a la vez, una alteración porque al exaltar la militancia de los desaparecidos lo hizo de una manera que la vació de su proyecto político concreto y omitió las prácticas revolucionarias que empleaban para declararlos sólo como el precedente heroico de ese gobierno que reivindicaba en los 2000 aquella militancia de los 70. En esta perspectiva desaparecía su ideología socialista y las acciones violentas de la guerrilla y se transformó a los militantes en una suerte de progresistas que simplemente buscaban una sociedad mejor, como treinta años después lo haría el nuevo Presidente. Algunos autores advirtieron de los riesgos de esta nueva política oficial: "Esta reivindicación del pasado de la militancia revolucionaria implicó una operación altamente selectiva, si no mistificadora, de dicha tradición. La trayectoria de la Juventud Peronista y de

---

<sup>5</sup> Seoane, M., & Ruiz Núñez, H. (1986). *La Noche de los Lápices*. Buenos Aires, Sudamericana. El film del mismo título, basado en el libro, fue dirigido por Héctor Olivera y estrenado también en 1986.



otras organizaciones era ahora leída como un antecedente del gobierno de Kirchner, soslayando que el apego a la democracia liberal no constituyó, en su momento, parte del ideario de la juventud revolucionaria” (Lvovich & Bisquert, 2008, p. 83).

La omisión de la violencia revolucionaria sirvió a los críticos de la política oficial para condenar a la guerrilla como contraria de la paz y de la democracia. Tanto en uno como en otro caso se trataba de juicios morales y no políticos que eliminaban los matices y la complejidad del tema. Por otra parte, la manipulación en el tema de los derechos humanos lo introdujo en las disputas partidarias internas.

Paralelamente, en la *Noche de los Lápices* comenzaron a descubrirse aristas un tanto más complejas cuando se comprobó que los reclamos por el boleto estudiantil fueron previos al golpe de Estado de 1976 y habían antecedido en alrededor de un año a los secuestros. Además, el hermano de Claudia Falcone, una de las desaparecidas en esa trágica jornada, daba hace más de veinte años una versión distinta de las causas del secuestro de su familiar. Jorge Falcone sostenía que la joven estaba en la clandestinidad con un documento falsificado y que respondía a la organización guerrillera Montoneros, de la que era miliciana y que en esa condición había recibido práctica política y militar (Gorbato, 1996, p. 96). Años después, en 2001, Falcone publicó un libro con sus memorias donde vuelve a referirse a Claudia. En un breve capítulo narra su secuestro y el de María Clara Ciocchini. Según su testimonio, las dos muchachas se sabían perseguidas, buscaban un lugar para pasar la noche y, sin otra alternativa, se dirigieron al domicilio de una tía de Claudia. La casa estaba vigilada por hombres de las fuerzas armadas vestidos de civil quienes acechaban el lugar, esperándolas. Un dato que agrega es que ambas estaban armadas e intentaron resistir, aunque sin llegar a disparar y finalmente fueron atrapadas en ese departamento, donde los represores encontraron armas y explosivos escondidos en el baño (Falcone, 2001, pp. 82-84). El episodio se transformaba, entonces, ya no en una muestra de la irracionalidad de los militares sino en un acto más de la siniestra lógica de los dictadores, para quienes la edad de sus víctimas no resultaba un atenuante.

La memoria colectiva, sin embargo, rechaza estos hechos y mantiene vigente la interpretación inicial como ocurre en nuestras narrativas.

¿Cómo se articula en estas narrativas la guerra de las Islas Malvinas, un tema que no se había tratado en nuestro proyecto cuantitativo ya que debíamos atenernos a aquellos hechos que eran una experiencia similar en los países de todos los encuestados? Malvinas había adquirido un carácter ambiguo desde el fin de la guerra de 1982. La ocupación por la fuerza de ese territorio por parte de los británicos en 1833 había sido un tópico de la historia heroica instalado en el discurso escolar con gran énfasis por lo menos desde la década de 1940. Algunos autores afirman que esa persistente prédica en las aulas fue el motivo principal del nacionalismo irreflexivo que

sirvió de apoyo popular al gobierno militar cuando se produjo el conflicto armado<sup>6</sup>. Después de la derrota, la guerra se transformó para la mayoría de la opinión pública de la época en un episodio más del antagonismo entre civiles y militares (los oficiales de carrera versus los jóvenes soldados conscriptos, que resultaron sobre todo víctimas de su despotismo y no del fuego británico)<sup>7</sup>. Este fue un argumento concluyente para el desprestigio de los dictadores y a partir de entonces la memoria de la guerra de Malvinas estuvo en disputa y su tratamiento resultó, para unos, una causa nacional que estaba por encima del autoritarismo de los militares y, para otros, una aventura alocada con la que la dictadura pretendió fortalecerse internamente aún al costo de sacrificar irresponsablemente las vidas de los soldados adolescentes.

Alrededor de los veinticinco años del conflicto, el nacionalismo territorial pareció renacer con los matices positivos que por impulso del gobierno de esos años se otorgó a la transitoria recuperación de las Islas, reivindicando implícitamente a la guerra y promoviendo una necesaria "remalvinización" de la sociedad argentina. Algunos ideólogos afines a esa posición oficial profundizaron esta visión: "La construcción de un discurso hegemónico desmalvinizador estuvo sustentado en una dicotomía muy presente en la historia argentina 'civilización y barbarie', donde la inversión 'los bárbaros somos nosotros y los civilizados los otros' implicó una minusvalidación generalizada y acrítica de lo propio. En el caso particular de la guerra de Malvinas se llegó a extremos en donde desde algunos medios y sectores intelectuales locales se festejó la derrota como una contribución de la 'civilización' para con la 'barbarie'. Como el triunfo de la 'democracia' (europea) sobre la dictadura."<sup>8</sup> Según esta perspectiva, esa maniobra antinacional procuraba que los reclamos territoriales cayeran en el olvido pero semejante propósito resultaba contradicho por una reacción espontánea surgida de la sabiduría inmanente del pueblo. Esa resistencia popular cumpliría una función de restauración moral y es de lo que se haría cargo la acción oficial en 2007 mediante medidas políticas y diplomáticas que terminaran con aquella conjura apátrida.

Semejantes argumentos promueven la controversia y los argumentos contrarios tienen una expresión destacada en un ensayo que publicó por entonces Vicente Palermo, quien titula su obra *Sal en las Heridas* porque a partir de esta metáfora se propone que nos interroguemos no sólo acerca de la guerra de 1982 sino

---

<sup>6</sup> Cfr. Escudé, C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino*. Educación e ideología. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella / Editorial Tesis y (1987) *Patología del nacionalismo*. El caso argentino. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella / Editorial Tesis. También Romero, L. A. (coord.). (2004) *La Argentina en la escuela*. La idea de nación en los textos escolares. Buenos Aires: Siglo XXI.

<sup>7</sup> Cfr. Kon, D. (1982). *Los chicos de la guerra*. Hablan los soldados que estuvieron en Malvinas. Buenos Aires: Galerna. Basado en este libro se filmó un largometraje estrenado con gran éxito en 1984.

<sup>8</sup> Pestanha, F. Desmalvinización y remalvinización. En *Perón... vence al tiempo*. Recuperado en 15 sept. 2016 de <http://www.peronvenceal tiempo.com.ar/malvinas-argentinas/87-actualidad/817-desmalvinizacion-y-remalvinizacion>

también sobre nuestro nacionalismo en un tema que, como ningún otro, condensa los fundamentos explícitos e implícitos de ese pensamiento. Un ejemplo de su revulsiva visión es el siguiente: "La causa Malvinas, tal como nuestro nacionalismo, nos promete un imposible: la recuperación de una grandeza perdida. Eso es imposible, sobre todo porque no hay ninguna grandeza argentina pasada por recuperar. El programa regenerador no nos conduce a ningún lado. Ni siquiera en su variante actual, que me atrevo a denominar kirchnerista, que nos propone una regeneración no tanto como un regreso a un pasado de oro sino a la épica de la voluntad y la acumulación de poder para refundar/regenerar la Argentina"<sup>9</sup>.

A pesar de estos razonamientos, los contenidos sobre Malvinas se reforzaron en la escuela, articulándose con el discurso nacionalista tradicional que había predominado hasta la guerra. En definitiva, como sostiene Enzo Traverso [...] la memoria, sea individual o colectiva, es una visión del pasado siempre mediada por el presente" (Traverso, 2007 b:74) y las interpretaciones sobre el conflicto de 1982 también se incorporaron al debate político interno de esos años entre quienes apoyaban al gobierno y sus opositores.

¿Qué representación predomina en las narrativas de los alumnos encuestados? La relación de la guerra con los intereses de la dictadura no aflora en ninguno de esos escritos a pesar de ser una perspectiva por muchos años predominante en la opinión pública y presente en la mayoría de los manuales escolares. El tema Malvinas aparece en casi todos los relatos analizados pero en ninguno de ellos se trata al conflicto como relacionado con las maniobras políticas del gobierno militar sino como una justa reivindicación de la soberanía, como sostenía tradicionalmente la cultura escolar, reforzada por las políticas de la memoria de los años 2000. Esto puede verse en el siguiente ejemplo, que habla de la guerra pero omite en todo su desarrollo cualquier referencia a la dictadura que la desató:

*En 1982, el 2 de abril, se inicia la guerra por las Malvinas. Los ingleses vinieron a invadirlas, ellos decían que eran de ellos ya que las islas tenían petróleo y habían sido descubiertas por ellos, pero nosotros sabemos que las Malvinas pertenecen a la Argentina porque están dentro de nuestro mar, entonces Argentina luchó por esas tierras pero las perdió (Escuela 2, alumno 4).*

Sólo excepcionalmente un alumno establece alguna relación entre este conflicto y la dictadura:

---

<sup>9</sup> Palermo, V. (2007). *Sal en las heridas*. Las Malvinas en la cultura argentina contemporánea. Buenos Aires: Sudamericana. P. 444.

[Se suceden] *golpes militares, hasta el último y más sangriento que comienza en 1976 y culmina en 1983, abarcando los años más sangrientos de nuestra historia que incluyen la lamentable guerra de Malvinas* (Escuela 3, alumno 8).

## CONSIDERACIONES FINALES

---

En definitiva, la memoria colectiva es cambiante y se modifica con las distintas coyunturas sociopolíticas. En los escritos de los alumnos esas distintas memorias aparecen mezcladas en un sincretismo simplificador. Así se produce una especie de superposición de memorias que da por resultado una versión de la dictadura de baja intensidad crítica. No existe ningún problema ético en condenar a quien atropella a un inocente, pero resultaría mucho más provocativo y formativo para los jóvenes hacerles reflexionar sobre si el Estado tiene el derecho de secuestrar, torturar y asesinar a un guerrillero que está dispuesto a una acción violenta o si debiera actuar de una forma distinta y respetuosa de la ley y de los derechos humanos. Uno de los principales peligros que Régine Robin reconoce como impedimento para desarrollar una memoria crítica es la voluntad desenfrenada de enseñar sin que se sepa exactamente lo que se desea transmitir. Lo que llama el "pedagogismo de la memoria" y dice: "Es aquí donde las nociones de 'deber de memoria' y de 'deber de transmisión' si no son problematizadas son criticables." (Robin, 2012, p. 367). Si la escuela "congela" a la dictadura, impide una memoria crítica y en vez de ello presenta una saturación de los discursos que a la larga produce una trivialización del tema y éste, paradójicamente, resulta el camino más seguro para el olvido. Por este motivo, el papel de la Historia –que no es idéntica a la memoria– debe ser reivindicado y reforzado en la formación de los docentes, quienes deberían contar con conocimientos más específicos sobre estos problemas. Porque, como sostiene Enzo Traverso, "Esto hace que la historiografía sea mucho más que un lugar de producción de saberes, puesto que también puede convertirse en un espejo de las lagunas de memoria, las zonas oscuras, los silencios y las inhibiciones de nuestras sociedades" (Traverso, 2012, p. 287).

Como es evidente, de nuestra indagación no pueden extraerse datos generalizables sino sólo algunos indicios acerca de lo que ocurre en las aulas. Es cierto que una novedad instalada con fuerza en la escuela es un cambio en la formación ciudadana con el repudio de la dictadura y la defensa de los derechos humanos. Los alumnos reconocen las consecuencias de este régimen y expresan su rechazo pero no deberíamos ser demasiado optimistas porque ese conocimiento parece bajar en intensidad cuando deben expresarse libremente y los argumentos de los jóvenes suelen resultar convencionales y estereotipados, como sugiere esta nueva indagación. Estos últimos indicios nos deberían hacer reflexionar sobre la fuerza con que la cultura

democrática y el respeto por los derechos humanos se han arraigado verdaderamente en nuestros alumnos. La primacía otorgada a la memoria sobre la historia puede tener el efecto de anestesiar el tema y transformar a la dictadura en algo lejano e irrepetible con un relato tranquilizador. Marina Franco en *El fin del silencio* advierte sobre ese riesgo que adjudica a "ciertas memorias" donde incluye a las narraciones escolares, a las que circulan para todo público y aún a las miradas académicas. Sobre el peligro que esto significa, la autora advierte:

Revisar sin complacencia supone desnaturalizar prejuicios, miedos y construcciones sociales, porque en ellos reside buena parte de las condiciones de posibilidad de violencia del Estado. Desde luego, los asesinos son los asesinos, pero esto no nos libera ni nos exime como sociedad de preguntarnos por nosotros mismos" (Franco, 2018, p. 37).

Procurar que esas preguntas se habiliten debería ser un papel en el que debería participar la escuela.

## REFERENCIAS

---

- Barca, I. (org.). (2011). *Educação e consciência histórica na era da globalização*. Braga: Centro de Investigação da Universidade do Minho/Associação de Professores de História.
- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Falcone, J. (2001). *Memorial de guerra larga*. La Plata: Campana de Palo.
- Franco, M. (2018). *El final del silencio*. Dictadura, sociedad y derechos humanos en la transición (Argentina, 1979-1983). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gorbato, V. (1996). *Montoneros*. Soldados de Perón. ¿Soldados de Menem? Buenos Aires: Sudamericana.
- Lvovich, D., & Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura*. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Robin, R. (2012). *La memoria saturada*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Traverso, E. (2007). Historia y Memoria. Notas sobre un Debate. En Franco, M., & Leviñ, F. (comps.). *Historia Reciente*. Buenos Aires, Paidós.
- Traverso, E. (2012). *La historia como campo de batalla*. Buenos Aires, FCE.

## 22

## EL CONFLICTO SOCIAL Y POLÍTICO COLOMBIANO EN LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLAR DE CIENCIAS SOCIALES: REPRESENTACIÓN, DIVERSIDAD Y NARRATIVA (2010–2017)

---

*O CONFLITO SOCIAL E POLÍTICO COLOMBIANO NOS LIVROS  
ESCOLARES DE CIÊNCIAS SOCIAIS: REPRESENTAÇÃO,  
DIVERSIDADE E NARRATIVA (2010-2017)*

---

THE COLOMBIAN SOCIAL AND POLITICAL CONFLICT IN THE SCHOOL  
OF SOCIAL SCIENCES TEXTBOOKS: REPRESENTATION,  
DIVERSITY AND HISTORICAL NARRATIVE (2010–2017)

---

*Miguel Ángel Gomez Mendoza*

### RESUMEN

---

Se analiza el contenido y la representación del conflicto "social" y "político" que caracteriza a la sociedad colombiana, sobre cuya definición y carácter no existe consenso, en un "corpus" de libros de texto escolar de ciencias sociales de grados 9°, 10° y 11° de la escuela secundaria publicados en Colombia durante el periodo comprendido entre 2010 – 2017. Este análisis de contenido se realiza desde TRES perspectivas: de una parte, especializada y académica, la segunda, sobre aspectos sobre la definición y las diversas concepciones sobre el "conflicto" colombiano en literatura académica y científica especializada, y de otra, desde el contenido de los libros de texto escolar colombianos de ciencias sociales. Se empleó una metodología de análisis de contenido para contrastar la literatura especializada sobre el "conflicto" y la manera como los libros de texto narran y representan de manera diversa el conflicto desde las siguientes ópticas o posturas: justificadora, inhibición, neutralización y crítica.

*Palabras clave:* Ciencias sociales. Representación. Libro de texto escolar. Conflicto.

### EXTENDED ABSTRACT

---

Gustavo Duncan (2017), draws attention to the interpretations and the game of interests that circulate both in the media and the university world on the so-called "conflict" in Colombia. Two sides of the coin can be raised, so that this complex phenomenon could be assessed.

One side: the "conflict" was among peers. Firstly, it considers that the construction of the historical memory, as an exercise where responsibilities in the conflict are assigned and the nature of victims and perpetrators is defined, is far from being a passive exercise in political terms. The construction of memory is, for him, essentially a political exercise.

Secondly, this means there is a sense of justice, and the allocation of responsibilities implies that some societal sectors, for damages caused, must commit themselves to concessions that include changes in the distribution of obligations and resources in the social order. But, in addition, this necessarily leads to legitimization and demand processes by some actors, while some others are delegitimized and questioned. In effect, the actors, who are in charge of constructing this memory are portrayed as responsible, to a greater or lesser degree, they will be forced to give up their political influence. While those who have the skills to be portrayed as victims and, especially, those who know how to assume the role of moral and public judges in the actions of third parties during the conflict, will have a golden opportunity to claim power positions in the State and in the political parties.

Thirdly, Duncan (2017) notes that, as a result of the allocation of opportunities regarding the State and the Colombian political parties, it is so important to FARC to place the discussion of responsibilities in the conflict based on the definition of perpetrators beyond the direct fighters and executioners. It is a political victory because it erases the distinction between political and economic elites and those who executed counterinsurgency violence is lost, whether military or paramilitary forces, and in the same way, their situation is compared to that of the FARC leadership, which, as it is well known, had a direct responsibility since they had directed the insurgent army on the ground.

Another side: the guerrilla a broken stakeholder. The other side of the coin is related to historical memory exercises that portray the insurgency as a stakeholder influenced by greed. The insurgent ideology is a mere facade of terrorist organizations to legitimize the building up of private wealth from drug trafficking and other criminal economic activities. Of course, under this version, the legitimacy of FARC is minimal, as well as its viability as a stakeholder that demands political spaces within the democratic institutions. The objective is to neutralize any political ambitions by the heads of FARC and the related ideological sectors.

In this context, the basic research questions that guided this work were: (1) What is the narrative, the "typology" and the characterization of the historical, political, economic, and cultural items of the so-called Colombian "conflict" being shown in the documentary "corpus" of school textbooks? and (2) What is the role played by the contents of social sciences school textbooks in the construction of identities and in the

transmission of historical conceptions and configuration of meaningful contexts and values on the representation of the Colombian social conflict?

The representation and narrative of Colombia's social and political conflict in contemporary social sciences school textbooks in Colombian secondary education can be understood and explained as of what literature and the political effects of the so-called "conflict" have generated as "common places". This is also reproduced and disclosed by school textbooks, which were analyzed.

The typology established by Jorge Giraldo (2015), of four stances or positions regarding the conflict, served as the basis for the content analysis of the school textbooks studied, namely: (1) one related to explicit and implicit justification; (2) another one related to inhibition; (3) a third one is related to neutralization and (4) a fourth one is related to a critical position

The textbooks reflect that social and political conflicts not only have structural causes, but they are also the result of social perceptions. In this framework, it is considered that, while the representations in textbooks may reflect diverse conflictive situations in society, they do not necessarily have a direct influence on conflicts

The concept of "conflict" makes its way into didactic debates and the content of school textbooks. However, a conflict-centered approach is not always considered a necessity because, for example, it is assumed that other pedagogical considerations are a priority. The concepts of conflict being part of a society and its image itself, can be treated in a particular space and they are present in textbooks based on pedagogical and didactic ideas.

## INTRODUCCIÓN

---

Gustavo Duncan (2017), llama la atención sobre las interpretaciones y el juego de intereses que circulan en los medios de comunicación y el mundo universitario sobre el denominado "conflicto" colombiano. Dos caras de la moneda se pueden plantear para hacer un balance contemporáneo de este complejo fenómeno.

*Una cara: el "conflicto" fue entre iguales.* En primer lugar, considera que la construcción de la memoria histórica, como un ejercicio que asigna las responsabilidades en el conflicto y define la naturaleza de las víctimas y de los victimarios, dista de ser un ejercicio pasivo en términos políticos. La construcción de memoria es, para él, en esencia un ejercicio político.

En segundo lugar, implica un sentido de justicia, la asignación de responsabilidades implica que unos sectores de la sociedad, por los daños causados, deberán comprometerse con concesiones que incluyen cambios en la distribución de obligaciones y recursos en el orden social. Pero, además, necesariamente conduce a



procesos de legitimación y reivindicación de unos actores, al tiempo que deslegitima y cuestiona a otros. En efecto, los actores que en la elaboración de la memoria queden retratados como responsables, en mayor o menor grado, estarán obligados a ceder influencia política. Mientras que quienes tengan habilidades para ser retratados como víctimas y, sobre todo, quienes sepan asumir el papel de jueces morales y públicos de las actuaciones de terceros durante el conflicto, tendrán una oportunidad de oro para reclamar posiciones de poder en el Estado y en los partidos políticos.

En tercer lugar, Duncan (2017), aprecia que como consecuencia, de la asignación de oportunidades respecto al Estado y los partidos políticos colombianos, para las Farc es tan importante situar la discusión de las responsabilidades en el conflicto en la definición de los perpetradores más allá de los combatientes y de los ejecutores directos. Es una victoria política porque borra la distinción entre las élites políticas y económicas y quienes ejecutaron la violencia contrainsurgente, bien fueran militares o paramilitares, y de paso equipara su situación a la de la jefatura de las Farc que, como se sabe, tuvo una responsabilidad directa por haber dirigido el ejército insurgente sobre el terreno.

*Otra cara: la guerrilla un actor descompuesto.* La otra cara de la moneda son los ejercicios de memoria histórica que retratan a la insurgencia como un actor descompuesto por la codicia. La ideología insurgente es una mera fachada de organizaciones terroristas para legitimar la acumulación de riqueza privada desde el narcotráfico y demás economías criminales. Por supuesto, bajo esta versión la legitimidad de las Farc es mínima, así como su viabilidad como un actor que reclama espacios políticos dentro de las instituciones de la democracia. El objetivo es neutralizar cualquier aspiración política de los jefes de las Farc y de los sectores ideológicos afines.

Se concluye, así que entre estos dos extremos, más allá de que los autores sean conscientes o no de sus sesgos ideológicos, se mueve la producción científica sobre el tema. Y es inevitable que cualquier producto de la investigación tenga efectos políticos en la forma cómo la sociedad interpreta el conflicto y, por consiguiente, en la forma cómo se elabora la memoria histórica. Pero una cosa son los académicos con sesgos ideológicos y otra los académicos con una agenda política, en que el propósito es acomodar la interpretación de lo sucedido para que un grupo político en particular salga favorecido en la redistribución del poder. De este detalle dependerá el papel de la academia colombiana en los ejercicios de memoria durante el postconflicto, afirma Gustavo Duncan.

En este contexto, las preguntas básicas de investigación que orientaron el trabajo realizado fueron: (1) ¿Cuál es la narrativa, la "tipología" y la caracterización de los elementos históricos, políticos, económicos y culturales del denominado "conflicto" colombiano que se expone en el "corpus" documental de textos escolares

y (2) ¿Cuál es el papel que juegan los contenidos de los libros de texto escolar de ciencias sociales en la construcción de identidades y en la transmisión de concepciones históricas y configuración de ámbitos de significado y valores sobre la representación del conflicto social colombiano?

## **¿POR QUÉ ESTUDIAR EL CONFLICTO EN LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLAR?**

Como lo exponen Guerra & Plata (2005), en Colombia se han realizado más de un centenar de proyectos de investigación académica o universitaria relacionados con el conflicto colombiano. Lo anterior ha servido para conformar una capacidad de investigación en los temas del conflicto, la convivencia y la democracia. Buena parte de los resultados de estos proyectos "hacen parte hoy del mundo académico, a través de publicaciones, también se han incorporado a la reflexión y el diseño de políticas públicas. No obstante hace falta conocimiento" (p. 90). En este contexto, cierta "falta" o "ausencia" de conocimiento sobre el "conflicto" colombiano en los libros de texto escolar, es uno de los argumentos a desarrollar para justificar una indagación como la realizada. Igualmente, los libros de texto escolar de ciencias sociales y de historia son una especie de "autobiografías" de los Estados y las naciones, dan cuenta de la interpretación del pasado que una sociedad quiere transmitir a sus futuras generaciones.

A diferencia de otros productos historiográficos, los libros de texto escolar tienen el respaldo de un amplio consenso social. Ello los convierte en una especie de sismógrafo del estado de ánimo –o al menos de amplios sectores de ella– y de los conflictos que vive y de la manera como los asume y pretende resolverlos. Este tipo de textos son entonces fascinantes fuentes primarias para el estudio científico e instrumentos políticos contemporáneos. El trabajo con libros de texto escolar de ciencias sociales adquiere especial delicadeza por su manejo de los conflictos que exponen y tratan y las imágenes propias y ajenas que vehiculan: cuando se trata de la imagen del otro en contextos conflictivos, se tiene que ver al mismo tiempo con la imagen propia. Es importante entonces realizar estudios que cuestionen y pongan en entredicho hábitos, representaciones, ideologías, juicios y acciones que contienen los libros de texto escolar, en nuestro caso específico, la representación y comunicación del conflicto social y político en la sociedad colombiana a través de los libros de texto escolar de ciencias sociales contemporáneos.

## LA NATURALEZA DEL CONFLICTO POLÍTICO Y SOCIAL COLOMBIANO: NARRATIVAS HISTÓRICAS

---

"¿Por qué no somos capaces de ver la guerra civil que el mundo entero sí ve en Colombia?" este era el interrogante que planteaba en el año 2000 el diario nacional colombiano *El Espectador*, y que estaba particularmente motivado por las reflexiones de un ensayo de William Ramírez (2000), donde se sugiere que en el país se "está configurando una nueva forma de guerra civil de cuyo diagnóstico oportuno y preciso depende, en gran medida, su solución" (p. 25).

Ramírez y el diario colombiano *El Espectador*, no han sido los únicos en sugerir que el conflicto colombiano debe definirse como una "guerra civil". Así, la tendencia a definir el conflicto colombiano como una "guerra civil" ha recibido serios cuestionamientos. Según Uricoechea (2000), "calificar el conflicto armado en Colombia como una guerra civil no es sólo objetivamente incorrecto, sino, lo que es aún peor, políticamente perverso". Pizarro (2000), a su turno, señala que "en Colombia constituye una grave torpeza intelectual hablar de guerra civil". Cepeda (2001) también ha advertido sobre el "manejo ligero" de muchos conceptos alrededor de los problemas nacionales –entre ellos, el de "guerra civil". Pécaut (2001), formula reparos al uso de dicha expresión para explicar la naturaleza del conflicto colombiano. Así, unos aprecian que en Colombia no existió una guerra civil sino "una guerra contra la sociedad civil", mientras que otros adoptan una perspectiva opuesta: existe un "legítimo conflicto social" en Colombia que justifica el uso de la violencia mientras no se resuelvan las evidentes y profundas diferencias sociales existentes y se abran nuevas posibilidades de participación política, como sostienen Medina & Sánchez (2003).

En reiteradas ocasiones ha planteado Eduardo Posada Carbó (2003, 2003a), que el ejercicio de discutir la validez de estos conceptos no significa, de manera alguna, restarle gravedad al conflicto o minimizar sus dimensiones. No se trata tampoco de una discusión meramente semántica. Ni de un debate teórico y abstracto. Las visiones de los intelectuales sobre una sociedad particular no pueden disociarse del lenguaje que les sirve para analizarla. Pero la claridad de conceptos en el caso que nos ocupa es de interés más que todo por profundas razones prácticas. Interesa, en primer lugar, al propio camino escogido domésticamente para lograr la paz en Colombia. Cualquier concepto que se seleccione estaría definiendo la naturaleza del conflicto y condicionando así la gama de posibilidades para enfrentar su solución. Interesa, en segundo lugar, a las relaciones formales entre el país y el mundo externo.

La aplicación del derecho internacional ha estado tradicionalmente determinada por la forma como se clasifiquen los conflictos, e interesa, finalmente, a las relaciones informales con la llamada comunidad internacional. Marco Palacios

(2001), cuando se refiere al carácter de legitimidad que tiene el Estado colombiano, decía que “[...] Para legitimar el futuro no es necesario deslegitimar el pasado” (p. 12). Durante las últimas décadas, logró arraigarse entre amplios sectores de Colombia un discurso deslegitimador, del pasado y del presente, cuyas dimensiones y efectos deberían ser motivo de serias preocupaciones.

El discurso deslegitimado se podría resumir así: existe un serio “conflicto social” en Colombia porque no existe un Estado legítimo. Para Posada Carbó (2003a), la noción según la cual el Estado colombiano sería “ilegítimo” ha calado de manera significativa entre destacados formadores de opinión, académicos, intelectuales y columnistas de prensa. Quienes le niegan al Estado su condición legítima aducen, por lo general, a su falta de representatividad, sus fracasos en la provisión del bien común, y la escasa confianza ciudadana en sus instituciones.

Moncayo & Pizarro Leóngómez (2015), en su calidad de relatores del informe, consideran que desde 1958 hasta la organización de la “Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas” (CHCV), por parte de la Mesa de Conversaciones de La Habana en el 2012, funcionaron en Colombia numerosas comisiones de estudio e investigación sobre el fenómeno de la violencia (doce de carácter nacional y tres locales), así como algunas comisiones extrajudiciales para casos específicos, creadas por decisiones gubernamentales, sin que ninguna de ellas haya tenido el carácter de una las conversaciones de paz. La Comisión fue conformada por doce expertos y dos relatores, con la misión de producir un informe sobre los orígenes y las múltiples causas del conflicto, los principales factores y condiciones que han facilitado o contribuido a su persistencia, y los efectos e impactos más notorios del mismo sobre la población.

El informe denominado *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Introducción conjunta a las dos relatorías de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*, se definió por la Mesa de Diálogos, como un “insumo fundamental para la comprensión de la complejidad del conflicto y de las responsabilidades de quienes hayan participado o tenido incidencia en el mismo, y para el esclarecimiento de la verdad”.

Aunque los ensayos coinciden en líneas generales en que el conflicto no comenzó ni se agota en las Farc, son tan diversos, que aún más que un relato plural, son 14 visiones muy heterogéneas. El documento consta de aproximadamente 200 páginas (relatorías) y más 600 de los 12 informes presentados. El contenido del informe ofrece entonces las diversas versiones sobre las causas, la dinámica y las justificaciones o no del conflicto colombiano.

En este contexto, este informe contiene 14 visiones narrativas, según los siguientes criterios básicos y generales planteados como interrogantes: (1) ¿Cuándo empezó el conflicto? (2) ¿Cuáles son sus causas fundamentales? (3) Para qué la

contrainsurgencia como política de Estado? (4) ¿Es justo el origen del conflicto? ¿Cuál ha sido el papel del narcotráfico? (5) ¿Sirvió en Frente Nacional?

Ahora bien, Jorge Giraldo (2015), plantea una tipología de cuatro posiciones entre los autores de texto escolar, intelectuales, los políticos y las empresas ideológicas respecto a "la guerra que las guerrillas le declararon al Estado colombiano durante los años setenta, a su posterior escalada y a la emergencia de grupos paramilitares y narcotraficantes que hicieron más cruenta y compleja la contienda bélica..." (p. 173).

¿Cuáles son estas cuatro posiciones? (1) una de justificación explícita e implícita; (2) otra de inhibición; (3) una tercera de neutralización y (4) una cuarta de postura crítica. A continuación sintetizamos cada una de estas "posiciones" o "posturas" planteadas por Giraldo (2015, pp. 173-176).

La *posición justificadora*. Reúne los argumentos que pretenden convencernos de que los asuntos constitucionales y de justicia son razonables y en consecuencia las acciones congruentes con estas afirmaciones son correctas. Esto significa que las guerras civiles de corte reivindicativo nacionalista que pretenden crear nuevos Estados y las llamadas guerras revolucionarias que buscan el cambio de régimen gozan de permisividad y apoyo, hasta convertir el fenómeno bélico común.

La postura de *inhibición*. Reúne a todos aquellos que no se pronunciaron sobre la guerra y permanecieron al margen de las discusiones que ella generó. La inhibición, según Giraldo, es muy explicable entre 1965 y 1980 cuando no había una amenaza guerrillera ni a la sociedad ni al Estado, y entre 1985 y 1993 cuando el país se vio en emergencia por cuenta del asedio brutal del narcotráfico, en especial del llamado cartel de Medellín. Pero no desde 1995, cuando la guerra insurgente alcanzó las mayores proporciones históricas y generó una enorme tragedia humanitaria. En momentos y ante crímenes de guerra sistemáticos, la inhibición puede tomar un viso de una justificación implícita. También esta postura puede ser explicable en tiempos de negociación: hay que evitar la crítica para no interferirla o destruirla. Esta posición refleja cierta perspectiva de simpatizantes de izquierda y defensores de derechos humanos que no desean ver ni criticar las violaciones fundamentales de los derechos humanos por parte de las guerrillas, por ejemplo: el reconocimiento de las víctimas de sus secuestros.

La postura de *neutralización*. Identifica a quienes pretendieron ponerse por encima del Estado y de las guerrillas, como si fueran terceros o extranjeros que requirieran un aspecto de imparcialidad. Con mucha frecuencia, esta postura se expresó como una negociación de la legitimidad del Estado y la guerrilla, por igual.

La postura *crítica*. Es la de aquellos que no escondieron la cabeza, quienes se atrevieron a denunciar la ferocidad y los dolores de la guerra y cuestionaron las opiniones más aceptadas, sin rehuir sus responsabilidades morales ni ceder a las

presiones de sus colectivos más cercanos. En esta postura, considera Giraldo, se apunta a decirles a los jefes de las guerrillas que la guerra que libran es ilegítima y que su efectos en materia de derechos humanos, terrorismo, corrupción- son de los más terribles.

## **CORPUS DE LIBROS DE TEXTO ESCOLAR ANALIZADOS**

Como se muestra en la Tabla 1, se estableció un *corpus* de once (11) libros de texto escolar mediante un criterio de catalogación básica: libros de texto escolar según editoriales representativas, grados escolares (9º, 10º y 11º) de la educación básica secundaria y media colombiana, además de las editadas en el marco del criterio temporal contemporáneo escogido: 2010-2017.

TABLA 1 – Corpus de libros de texto escolar de ciencias sociales colombianos de la educación básica secundaria y media (2010-2016. Grados 9º a 11º)

Nº	Texto	Editor	Grado	Año	Autores
1	Hipertexto sociales 10	Santillana	10º	2010	Caballero Escorcía, B. A.; Cote Rodríguez, J. A.; Cristancho Garrido, H. C.; Fajardo, A.
2	Hipertexto sociales 11	Santillana	11º	2010	Ortiz Jiménez, G.; Galindo, L. E.; Mejía Neira, A.
3	Sociales para pensar 9	Norma	9º		León Rodríguez, J. A.; y Pérez Vargas, C.
4	Sociales para pensar 10	Norma	10º	2011	Ramírez Arcos, F.; Estevéz Pedraza, O. L.; Miranda Canal, N.; Quiceno Machado, W.; Oviedo Correa, Y.
4	Sociales para pensar 11	Norma	11º	2011	Martínez, J.; Escandón, M.; Miranda Canal, Quiceno Machado, & Oviedo Correa, Y.
5	Nuevos horizontes sociales	Editorial Educativa	9º	2012	Rivera, J.
6	Los caminos del saber: sociales 9	Santillana	9º	2013	Maraboli, V.
7	Los caminos del saber: sociales 11	Santillana	9º	2013	Prieto, F.
8	Hipertexto Sociales 11	Santillana	10	2010	Ortiz, J; Jiménez, L; Galindo, E; Mejía, A.
9	Hipertexto Sociales 11	Santillana	11º	2010	Ortiz, J; Jiménez, L. E; Galindo Neira; A.
10	Proyecto saberes 10. Sociales	Santillana	10º	2016	Parra, I y Riveros, M.
11	Proyecto saberes 11. Sociales	Santillana	11º	2016	Maraboli, V.; Pérez, J.; Giraldo, J.; Parra, I.; Riveros, M.; Prieto, F.

FUENTE: El Autor.

## METODOLOGÍA

---

*Fase 1.* Realización de un estado de la cuestión sobre el "conflicto" en Colombia a través de la revisión de un "corpus" documental especializado para establecer una "tipología" y categorización de los elementos históricos, políticos, económicos y culturales del denominado "conflicto" colombiano.

*Fase 2.* Evaluación del "corpus" de libros de texto escolar colombianos escogido con respecto al "corpus" documental especializado sobre el llamado "conflicto" colombiano.

*Procedimiento de recolección y organización de la información.* Aplicación de fichas de catalogación documental y de registro de contenido.

*Procedimientos de análisis.* Análisis conceptual y elaboración de "tipologías" conceptuales disciplinares derivadas de su estudio analítico documental según criterios de exhaustividad, historicidad y actualidad. Cuantitativo: revisión catalográfica del "corpus" de libros de texto del estudio. Cualitativo: elaboración de tipologías sobre el conflicto en la literatura especializada del estudio

## RESULTADOS

---

### Narrativas escolares en los libros de texto

Aquí una cuestión es clave: ¿cómo se configura el análisis y la del conflicto social colombiano en documentos especializados nacionales? Como se indicado la indagación científica y académica de los documentos especializados colombianos configura el conflicto social desde diversas perspectivas de estudio que son influenciadas por los múltiples factores y dimensiones desde las que se puede abordar este fenómeno. La literatura sobre el tema del conflicto es heterogénea y expresa la complejidad de situaciones y concepciones sobre el tema y el contenido de los libros de texto escolar al respecto no es la excepción. Sin embargo, es posible destacar algunos ejes fundamentales y generales del contenido de los libros de texto que permiten una aproximación a su comprensión, como se muestra a continuación.

Particularmente desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, organizaciones como la Unesco y el Instituto Georg Eckert han llevado a cabo investigaciones sobre la producción y los contenidos de textos escolares. Para Lässig (2009), lo han venido haciendo con el firma propósito de atacar los estereotipos, prejuicios y la xenofobia, para así contribuir a una cultura de la paz. Es claro para esas instituciones, como para todos los académicos que se ocupan del tema, que los textos escolares cumplen un papel importante en la configuración de "narrativas" para recordar el pasado. Los libros

de texto escolar son instrumentos críticos en el establecimiento de los parámetros para la integración dentro de la conciencia colectiva. En esa medida, aprecia Sánchez (2017) los textos escolares son una herramienta fundamental del Estado para sacar adelante los proyectos nacionales

## **Política educativa frente al pasado conflictivo en Colombia**

Los lineamientos de la política educativa del estado colombiano en a la historia del llamado conflicto colombiano son recientes. Como lo indica González (2011), no es que fuera negado el conflicto y su inherente violencia en el país, pero antes que a su comprensión se tendía más bien a una aproximación para formar "posturas éticas y cívicas de rechazo a la violencia". Ya desde inicios de la primera década de este siglo, se incorporan referencias en la agenda educativa a la historia y la memoria del conflicto colombiano como tema curricular y objeto de trabajo pedagógico.

Para 2018, el panorama había cambiado, hoy existen varios pilares de política pública relacionados con el pasado violento que complementan algunos de los lineamientos ya esbozados en la Constitución de 1991, en la Ley General de Educación (ley 115 de 1994), en los Estándares Básicos para Competencias Ciudadanas (2004) y el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016.

Así las cosas, el conflicto aparece en la política educativa desde el 2002, dentro de los Lineamientos curriculares para las ciencias sociales (Ministerio de Educación Nacional). Lo hace, como ejemplo de implementación de su segundo eje titulado: "Sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos en la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz". En el ejemplo para la implementación de este eje se formula la siguiente pregunta: "¿Cómo podemos establecer límites a la atrocidades de la guerra?" (2002, p. 60). Además de destacar los diferentes instrumentos internacionales, también se propone entre las competencias que el estudiante seleccione, compare y analice "noticias provenientes de los medios de comunicación o de las ONG relacionadas con el Derecho Internacional Humanitario y con el conflicto armado colombiano para elaborar distintos ensayos" (2002, p. 63).

Este ejemplo se presenta como parte de un llamado de los autores para pactar unos "mínimos" que permitan resolver el conflicto armado por medio de la negociación y el diálogo. La aproximación escolar al conflicto colombiano propuesta hasta entonces era más bien tangencial. Esta perspectiva opto, por una formación en derechos antes que por una versión histórica del conflicto. Se aprecia, por lo demás, que en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004), no aparezcan la palabra *memoria* ni la palabra *guerra*, mientras que



la expresión *conflicto armado* figura solamente entre paréntesis en el capítulo decimo y undécimo dentro del segmento sobre participación y responsabilidad democrática, titulado: "Conozco los principios básicos del Derecho Internacional Humanitario (por ejemplo, la protección a la ciudadanía civil en un *conflicto armado*)" (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Posteriormente, con la formulación del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, el conflicto aparece mencionado también una sola vez, a pesar de que se le dedica un capítulo entero a la educación para la paz. Esa mención se refiere a la necesidad de "diseñar propuestas pedagógicas y crear condiciones materiales, psicosociales y de seguridad que respondan a las necesidades educativas de todas las comunidades víctimas del *conflicto armado*" (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 3).

### **Narrativas del conflicto en los los textos escolares**

El actual marco normativo de la educación en Colombia ha habilitado un espacio curricular para abordar los aportes de la educación a la "tramitación" del pasado presente de la violencia política en el país. A los fundamentos de política educativa arriba señalados, se suma la presencia del conflicto colombiano en muchos de los textos escolares contemporáneos que, aunque no responden a una normatividad que explícitamente regule o exija estos contenidos, sí ha generado una presencia curricular de hecho. En este marco se explica también la indagación por los contenidos de los textos escolares como un tipo muy significativo de representaciones del conflicto.

Es evidente que en los textos escolares contemporáneos de ciencias sociales colombiano, incorporan el análisis de las condiciones históricas del conflicto colombiano, sus transformaciones o sus repercusiones en la tenencia de la tierra, en las organizaciones sociales o en el medio ambiente; así como la comparación de los diversos procesos de paz entre el Estado y los diferentes organizaciones armadas implicadas.

Ahora bien, recientes ediciones de los libros de texto escolar van mucho más allá: han vinculado a su paratextualidad materiales digitales adicionales disponibles en las plataformas virtuales correspondientes a los textos y sus respectivas editoriales, y también en las secciones de los textos destinados a las actividades y propuestas para los alumnos. En buena medida este viraje en los contenidos y las aproximaciones de los textos escolares parece asociada con la promulgación de la Ley Nacional de Víctimas de 2011, por eso se aprecia la expansiva presencia del conflicto armado a partir de este año, si bien ya había algunas referencias desde 2010. Veamos entonces a continuación una relación de las narrativas expuestas en los libros de texto:

(1) En el libro *Hiperterxto 10* de la editorial Santillana (2010), las 25 páginas de la unidad 3, están dedicadas en su totalidad a las expresiones de violencia en Colombia. En este texto es notable la presentación de varios mapas sobre el desplazamiento forzoso, además de discusiones sobre los orígenes de las guerrillas y el paramilitarismo. Quizás, lo más llamativo de este texto escolar sean las actividades y las preguntas. Una de las tareas presenta dos mapas, unas gráficas y unas preguntas relacionadas con estas, entre las cuales aparecen las siguientes:

¿En qué departamentos se concentran las acciones guerrilleras? ¿En qué departamentos surgió el fenómeno paramilitar y hacia cuáles se extendió? ¿Qué similitudes y diferencias encuentras entre la ubicación de la guerrilla y la de los paramilitares en los dos mapas? ¿Qué relación existe entre el incremento de los cultivos de coca y el aumento del pie de fuerza de los actores armados? ¿Cuál es la relación entre la mayor presencia de cultivos ilícitos y la violencia en esos municipios? A partir de esta información, ¿qué elementos debe tener una política de negociación con los grupos armados? (p. 136).

(2) En el libro *Hipertexto 11* (Santillana, 2010), contiene en su página 68 un breve resumen del conflicto y presenta casos emblemáticos del conflicto colombiano como son las masacres de Trujillo, Mapiripán y San José de Apartado; adicionalmente invita al lector a investigar sobre el conflicto armado y ofrece algunas definiciones de *masacre*.

(3) El libro de texto *Sociales para pensar 9* (Norma, 2011), el tema es la violencia de mediados del siglo XX (pp. 172-177). Son siete páginas en las que se recuenta de manera sencilla la llamada época de la Violencia hasta el surgimiento de los movimientos guerrilleros, incluidas las Farc. El tema culmina con un ejercicio que le pide al estudiante argumentar dos posibles causas que dieron origen al periodo de la violencia en Colombia. También, elementos del conflicto se exponen también en el tema 29 de la siguiente unidad, donde se destacan, por ejemplo, la reducción de las "pescas milagrosas" (secuestros por parte de los grupos subversivos), el desarrollo de la Operación "Jaque" y finalmente la parapolítica y la Farc-política. Como tarea se sugiere a los estudiantes ampliar la información sobre este último punto.

(4) El octavo tema en el libro de texto *Norma Sociales para pensar 10* (Norma, 2011), para el grado 10º de la educación media colombiana, se titula "El conflicto armado y la violencia" (pp. 59-70). La narrativa expuesta en estas páginas es informativa, concisa y relativamente completa. El texto se complementa con preguntas de otro orden, que llaman a analizar y a presentar los que los estudiantes consideren como factores que llevaron a la conformación de grupos guerrilleros en Colombia y las razones de su actual persistencia. Luego, en este texto escolar, son abordados

la formación del M-19, el surgimiento de la Unión Patriótica, así como los diferentes procesos de paz de los gobiernos Barco, Gaviria, Samper y Pastrana. Los estudiantes son llamados a escoger uno de ellos, a identificar sus particularidades y a evaluar si fueron o no efectivos los intentos de acuerdos entre las partes y por qué. Luego se tocan temas relacionados con el narcotráfico, el surgimiento del paramilitarismo y el secuestro por parte de los grupos guerrilleros a la población civil.

(5) En el texto escolar *Sociales para pensar 11* (Norma, 2011), se les propone a los estudiantes que se imaginen a sí mismos como presidentes de Colombia en diferentes años y planteen las decisiones que hubieran tomado frente a las siguientes problemáticas: 1948, La Violencia entre liberales y conservadores; 1964, Operación Marquetalia; 1970; surgimiento del narcotráfico; 1990, discusión sobre la extradición y Asamblea Constituyente; 2001, políticas de seguridad y políticas educativas. Finalmente, se les pide elaborar dos ensayos: el primero, a partir de una nota de prensa que hable sobre el conflicto armado; el segundo, para sustentar o refutar la siguiente afirmación: "el conflicto armado es una amenaza para las relaciones de Colombia con otros países de hecho (p. 271). la fuerza y la fuerza los problemas del país el significado de democracia restringida y se les pregunta síes" (pp. 74-75). Finalmente, se registran consideraciones sobre el desplazamiento en Colombia y sobre la relación tierra y conflicto.

(6) La Editorial Educativa produce el texto escolar *Nuevos horizontes sociales* para noveno grado, en el año 2012. Llama la atención que en su primera unidad aparece un tema poco tratado en textos escolares anteriores: "Colonizaciones, usos del suelo y su relación con la violencia del siglo XX". Este tema se complementa con una actividad sugerida a los estudiantes: "explicar tres causas del desplazamiento del campesinado en Colombia".

(7) En el año 2013 aparece el libro de texto escolar *Caminos del saber 10* (Santillana, 2013). En este texto para grado décimo la aproximación al conflicto empieza a ser más comprehensiva y transversal, abordando inicialmente algunos datos sobre el secuestro, desplazamiento y desaparición forzada. La octava unidad, titulada "La violencia y el conflicto en Colombia", comienza con una cronología de la violencia que parte del asesinato de Gaitán y culmina con la promulgación de la Ley de Víctimas; cronología acompañada a su vez de un mapa de los grupos armados. Se proponen luego una serie de actividades que se destacan a continuación: en primer lugar, se les pide a los estudiantes que expliquen en una cuartilla los factores generadores de violencia en Colombia; luego se les pide elaborar un cuadro sinóptico o una línea de tiempo en la que sinteticen la historia de la violencia en Colombia; posteriormente se les propone comparar las violencias de los años cuarenta y cincuenta con la de los años ochenta, tomando en cuenta los actores, hechos y contextos; a continuación,

se les sugiere examinar unos de los acuerdos entre el Estado y los grupos armados, y establecer si los hechos o personajes que ahí aparecen han contribuido a la paz. Finalmente, en la página 220 se invita al estudiante a concebirse como científico social y señalar cómo influye la violencia cotidiana en el conflicto armado colombiano.

(8) En el 2013 se publica el nuevo texto escolar *Caminos del saber 9* (Santillana, 2013), para noveno grado de la educación media colombiana. Tres unidades de éste se ocupan de diferentes aspectos del conflicto y su relación con otros fenómenos causales. La unidad tres, por ejemplo, aborda la relación entre la economía del narcotráfico, el medioambiente y la guerra. Se resaltan en este segmento las pérdidas económicas y el gasto militar adicional que implica el conflicto, así como el desplazamiento forzoso de miles de campesinos, la pérdida de sus tierras, la subsecuente continuación de la concentración de la propiedad y la recurrencia de muchos a los cultivos ilícitos ante la ausencia de alternativas de subsistencia. En la quinta unidad se les pide a los estudiantes consultar el significado de democracia restringida y se les pregunta si están de acuerdo con el texto y con los métodos de los grupos guerrilleros. Para concluir se les consulta si consideran que los problemas del país justifican el uso de la fuerza y las vías de hecho. La octava unidad retoma el conflicto armado, esta vez explorando su relación con el narcotráfico y la política. El cierre de la unidad se mencionan tres tipos de factores –políticos, económicos y sociales– para explicar el conflicto armado y la violencia. Entre los políticos destacan la corrupción, la ambición de poder y el control de territorios; los factores económicos son, según el texto, los recursos naturales, los cultivos ilícitos y el tráfico de armas; y los sociales se refieren a la pobreza, la exclusión y el abandono de las regiones.

(9) *Los caminos del saber 11* (Santillana, 2013), explora el conflicto a la luz de la normatividad internacional. Al texto lo acompañan gráficas con los desplazamientos masivos del 2011 y otra con la presencia de minas antipersona. En este texto, se plantea una serie de actividades, se destaca una en particular: “Con tres compañeros consulten información sobre la masacre ocurrida en Bojayá en 2002. Imaginen que fueron contratados por la Cruz Roja para hacer un informe que permita llevar el caso a la corte penal internacional. Organicen la información y analicen el caso con base en contexto espacial y temporal, actores involucrados. Aquí debe hacer un breve recuento de las condiciones políticas, económicas y sociales que suscitaron su conformación y enfrentamiento. Debe tener una descripción detallada del hecho y sus víctimas, así como la forma como el Estado se ha mantenido al tanto de la situación. Emitan un concepto sobre la viabilidad o inviabilidad de presentar el caso ante la Corte Penal Internacional teniendo en cuenta lo aprendido sobre el Derecho Internacional Humanitario” (p. 187).

(10) A diferencia de la transversalidad de la colección anterior (*Caminos del saber*) de la Editorial Santillana, los textos de la última generación, *Saberes 9, 10 y 11* de esta misma editorial, sintetizan su aproximación al conflicto colombiano en solo dos unidades: "Conflicto armado" y "Violencia" para grado décimo, y "Normatividad internacional" y "Conflicto armado" para grado undécimo. Llama la atención la propuesta de proyecto transversal que aparece al final del libro, donde se le propone al estudiante la siguiente pregunta de investigación: "¿De qué forma los gobiernos brindan atención a las víctimas del conflicto armado para restituir sus derechos?"

(11) Finalmente en el texto *Saberes 11* (Santillana, 2016), la aproximación al conflicto se propone a partir de la normatividad internacional. Inicia con un breve resumen sobre la escala violenta del conflicto en Colombia. La unidad cierra con una mirada al para entonces aún inconcluso proceso de paz de ese año: "¿Cómo crees que las opciones negociadas y dialogadas entre el Estado y los grupos armados ilegales es interpretado (sic) por la sociedad civil y por qué?"

## CONCLUSIÓN

---

La representación y la narrativa del conflicto social y político de Colombia en los libros de texto escolar contemporáneos de ciencias sociales de la educación media colombiana, se puede comprender y explicar partir de lo que la literatura y los efectos políticos del llamado "conflicto" ha generado como "lugares comunes", que los libros de texto escolar analizados, por lo demás, también reproducen o divulgan.

La tipología establecida por Jorge Giraldo (2015), de cuatro posiciones o posturas respecto al conflicto, sirvió de base para el análisis de contenido de los libros de texto escolar estudiados, a saber: (1) una de justificación explícita e implícita; (2) otra de inhibición; (3) una tercera de neutralización y (4) una cuarta de postura crítica

Los libros de texto reflejan que los conflictos sociales y políticos no sólo tienen causas estructurales, sino que también son el resultado de las percepciones sociales. En este marco, se considera que mientras las representaciones en los libros de texto pueden reflejar diversas situaciones conflictivas en la sociedad, ellos en sí mismos, no necesariamente tienen una influencia directa en los conflictos.

La noción de "conflicto" se abre paso en los debates didácticos y en el contenido de los libros de texto escolar. No obstante, un enfoque centrado en el conflicto no siempre es considerado como una necesidad porque, por ejemplo, se asume que otras consideraciones pedagógicas son prioritarios. Las nociones de conflicto, que son parte de una sociedad y de la imagen de ella en sí misma, puede encontrar su espacio de tratamiento y presencia en los libros de texto sobre la base de ideas pedagógicas y didácticas.

El análisis del contenido de los libros de texto escolar colombianos de ciencias sociales, no pretende tanto ofrecer un concepto alternativo, sino contribuir a revisar estereotipos, maneras de plantear el "conflicto", omisiones históricas, énfasis, imágenes, su evolución y giros en su narrativa histórica, etc. Todo esto, con el fin de tener una mayor claridad sobre la naturaleza del conflicto en Colombia.

## REFERENCIAS

---

- Cepeda, F. (2001). *Haciendo paz. Reflexiones y perspectivas del proceso de paz en Colombia*. Bogotá: Fundación Ideas para la Paz.
- Duncan, G. (2017, 10 de noviembre). Memoria, ciencia y política. *Diario El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com.co/opinion/columnistas/gustavo-duncan/memoria-ciencia-y-politica.html>
- Giraldo, J. (2015). *Las ideas en la guerra. Justificación y crítica en la Colombia contemporánea*. Prólogo de Daniel Pécaut. Bogotá: Debate.
- González, A. (2017). *Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Nacional de Colombia.;
- González, A. (2011). *Desde la escuela: construcción de memorias sobre la violencia 1948-2008*. Bogotá: Colciencias.
- Guerra, M., & Plata, J. (2005). Estado de la investigación sobre el conflicto, postconflicto, reconciliación y papel de la sociedad civil en Colombia. *Revista de Estudios sociales*, 21, 81-92.
- Lässig, S. (2009). ¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e "historias comunes". En Jiménez, A. (ed.). *Anales del Seminario Internacional. Textos escolares de historia y ciencias sociales*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. (pp. 11-23).
- Ley 1448. (2011). *Ley de Víctimas y Restitución de Tierras*. Bogotá: República de Colombia.
- Ley 115. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares en ciencias sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Moncayo, V., & Pizarro, E. (2015). Relatorías. *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*. Recuperado de <http://>

[www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5Jiménez,714/6911/9376/Version\\_final\\_informes\\_CHCV.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5Jiménez,714/6911/9376/Version_final_informes_CHCV.pdf) Pp. 3-290.

Medina, M., & Sánchez, E. (2003). *Tiempos de paz. Acuerdos en Colombia, 1902-1994*. Bogotá: Editorial del Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

Palacios, M. (2001). *De populistas, mandarines y violencias. Luchas por el poder*. Bogotá: Editorial Norma.

Pécaut, D. (2001). *Guerra contra la sociedad*. Bogotá: Editorial Norma.

Pizarro, E. (2000, 26 de agosto). ¿Representación ficticia? *El Espectador*.

Posada, E. (2003). *"Ilegitimidad" del estado en Colombia. Sobre los abusos de un concepto*. Bogotá: Libros de Cambio.

Posada, E. (2003a). *El desafío de las ideas. Ensayos de historia intelectual y política de Colombia*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.

Ramírez, W. (2000). Violencia, guerra civil, contrato social. En: Rodríguez, R. (ed.). *Colombia medio siglo. Balances y perspectivas*. (pp. 46-62). Bogotá: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia.

Uricocha, F. (2000, 22 de octubre). Cuál guerra civil! *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1281087>

## 23

## LA ARGUMENTACIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO. EL APOORTE DE LOS DOCENTES

*A ARGUMENTAÇÃO NOS LIVROS DE TEXTO.  
A CONTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES*

THE ARGUMENTATIVE SPEECH IN TEXTBOOKS.  
THE CONTRIBUTIONS OF TEACHERS

*Luis María Rodríguez*

### RESUMEN

La investigación que dirigí, desde el Departamento de Educación – Universidad Nacional de Luján (2010/2013), se propuso abordar el acompañamiento que el discurso argumentativo adoptado en los textos escolares ofrece a la etapa de fortalecimiento democrático institucional de la República Argentina. Los aportes emergentes de las entrevistas con los docentes y directivos se triangularon con los datos resultantes del análisis de los textos escolares de 4to Nivel Primario y 1ero de Nivel Medio en Provincia de Buenos Aires y con los datos provenientes del estudio documental de los documentos curriculares vigentes. Esta presentación comparte extractos de los relatos directos que permitieron elaborar conclusiones respecto de las coincidencias y contradicciones de los docentes sobre la conceptualización de la argumentación, el momento de su incorporación a la curricula educativa, del aporte textual a la tarea del aula, su relación con los contenidos lingüísticos, la selección y utilización de los libros de texto.

*Palabras claves:* Libros de texto. Discurso argumentativo. Democratización de la sociedad. Tarea del aula.

### EXTENDED ABSTRACT

The aim of this article is to share part of the research by me directed in the Department of Education - National University of Luján (2010/2013) referring to the support that the argumentative speech adopted in school textbooks may offer to the institutional democratic strengthening in the Argentine Republic.

The contributions emerging from the interviews with teachers and school principals were triangulated with the data resulting from the analysis of the textbooks



of 4th Primary Level and 1st High Level in the Province of Buenos Aires and with the data of the documentary study of current curricular documents.

These interviews were a highly enriching strategy because they contributed with data from the classroom everyday work, in which teacher's mediation between the curricular proposal and the contribution of the textbooks is considered essential.

The systematization and analysis of teachers / chiefs' evaluations and estimations allowed us to reach the following conclusions:

- Most of them stated, quite naturally, that the main purpose of the argumentation is to "convince an interlocutor". In turn, in some cases they recognized themselves as central actors in the confrontation of the argumentative process. In other cases they admitted that in order to argue effectively, it is necessary to know the foundations of the different voices (in relationship with an event in confrontation) in order to be able to construct and base one's opinion.
- The treatment of argumentative discourse is too much focused in oral speech (practices of enunciation, listening, reading). Generally they stated that the pupils' written production to record the arguments and the expression of the personal position is difficult, especially in the 4th. EGB, although it also happens with older students.
- The existence of guidelines not agreed with students for the gradual (progressive) implementation of the argumentation, starting with argumentative practices on everyday facts up to the systematization of social practices, force them to take in account the evolutionary stage of the students: in some cases they considered that the students of the Primary Level are not able to deal with an argumentation.
- The permanence of the expository speech with modeling enunciation is a concern since it could be confused with the argumentative speech, what would allow the imposition of ideas in students, therefore not being able to achieve competences to overcome the stage of confrontation and therefore achieve acceptance of the other people opinion.
- The analysis of the school textbooks shows a significant change facing the implementation of the new curricular approach in the area of Language. Textbooks become a support tool regarding the linguistic contents and there appears the urging need of using different textual resources due to the striking themes introduced in the classroom.
- The editorial efforts made to accomplish with the requirements of the new curriculum approach were significant, incorporating, with excellent designs, different types of texts and very useful images, organizing specific

contents, introducing activities that overcome the reproductive approach and information in digital support.

- The use of a unique textbook is not enough to deal with the Language Practices and therefore it is necessary to complete them with other texts and with other technological resources (magazines, newspapers, television programs, videos, publications in Internet). The ESB teachers state that the introduction of the Tics is a great help in the organization of the class and in the search of information.
- The functional approach to teach of traditional orthography and grammar is being overcome (since they are considered educational tools that go across all areas and are used at every necessary moment to optimize the communication of oral and written messages). However, they emphasized that in some texts there is no link between linguistic contents and practices in development.
- The task that is carried out, (regarding the development of the argumentative discourse) in the schools of Primary and Secondary Levels is essentially addressed to the formation of citizens, to the family and community coexistence. They recognize that argumentative discourse is very rarely used in other areas, with the exception of environmental issues, health, performance of authorities and / or social security.
- It is important to bring out that in the sayings of Primary Level teachers there appears a new variable: the selection of school textbooks. The students' parents, whose educational background responded generally to a traditional approach, become determining actors that require that a chosen textbook should be used not only as an information tool but also as a guideline of students activities to be carried out in full form.

Although we can not ignore that the intervening variables in the educational (location, infrastructure, equipment, provision of resources and access to technology) have a strong impact in the task of teaching, the essential variable of the effective implementation of the argumentative practices in the Language area depends too much on the approach of the educational task, on the development the competences to understand everyday life and the educational strategies developed by each teacher. At this point it would be important to remember that Language Practices intend to adapt the practices to the characteristics of the community and of the institution to which the students belong, without ignoring the value of teaching effort in areas where scarcity requires really outstanding and creative actions.

The interest shown by teachers in the use of argumentative speech, the spreading out of the textual base in classrooms and the concern to develop the

Language Practices approach, as well as the evolution of editorial productions, offer the possibility of considering a growing contribution to the institutional and social democratization in our country.

## A MODO DE INTRODUCCIÓN

---

El presente trabajo tiene como misión compartir los aportes que docentes y directivos de escuelas de Nivel Primario y Secundario realizaron durante las entrevistas previstas en el marco del programa de investigación "*La argumentación en los textos escolares de la primera mitad del Siglo XXI*", bajo mi dirección, en el Departamento de Educación – Universidad Nacional de Luján (2010/13)<sup>1</sup>.

La tarea se centró en la caracterización de la evolución del enfoque de **argumentación** abordado en los textos escolares de circulación masiva en 2006/08, de los niveles Primario (EGB) y Medio (ESB), en la República Argentina, respecto de las conclusiones alcanzadas en fases anteriores

Este eje de trabajo adquirió gran significación al considerar que el enfoque de la argumentación al que adscriben los libros de textos, como instrumentos pedagógicos de democratización del conocimiento, debería **acompañar la etapa de fortalecimiento democrático institucional y social** en nuestro país.

Esta elección coincidió con las preocupaciones sostenidas por las comunidades académicas de democratizar la escuela a partir de la superación de los efectos emergentes de los totalitarismos vigentes a mediados del Siglo XX.

En referencia a los textos escolares, Carbone (2001, p. 252) nos recuerda que

El advenimiento de la democracia, en un claro propósito de restituir el poder decisional a la docencia, abolió los instrumentos de la censura ideológica que en nombre de los valores pedagógicos se esgrimían desde los organismos públicos para controlar la difusión de textos escolares.

Indudablemente las competencias argumentativas se constituyen, así, en herramientas para elaborar y fundamentar lo que se piensa, para escuchar al otro y para negociar acuerdos en beneficio común de la comunidad y el espacio natural para desarrollarlas y fortalecerlas en el sistema educativo democrático.

---

<sup>1</sup> Es de destacar que este programa se integra a la Investigación "Manuales y Enciclopedias en hipertexto en la historia reciente de la educación" que cuenta con la coordinación de la Dra. Graciela M. Carbone, oportunamente aprobado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica – PICT 07 – según Resol. 320/08 – Cod.02279, en implementación en la UNLu. A su vez, es **la continuidad** de la investigación "EL libro de texto en la escuela" – Fase III – Departamento de Educación - UNLu; entre los años 1998 y 2003, dirigido por la Lic. Graciela M. Carbone en el que se abordó la temática de la argumentación en los textos escolares de Nivel Primario y Medio en circulación en la última década del siglo XX.

Por lo tanto para viabilizar el propósito central de la investigación se desarrollaron las siguientes **estrategias metodológicas**:

- el análisis documental de las propuestas curriculares en vigencia en los Niveles Primario y Secundario;
- el análisis de contenido de textos escolares del Área de Lengua y de Ciencias Sociales, en uso en las instituciones escolares de ambos niveles, tanto en soporte papel como virtual.
- análisis de las apreciaciones y valorizaciones, relativas a ambas áreas, vertidas en las entrevistas con directivos y docentes, que se desempeñan en escuelas de ambos niveles.

Los datos emergentes de estas estrategias, al ser triangulados, posibilitaron construir información que resultará de utilidad, en el caso que la estimen oportuna, a autoridades educativas, a docentes y a empresas editoriales para realizar su tarea.

El contenido a desarrollar en este informe se reducirá a sistematizar los datos emergentes de la implementación de esta última estrategia, cimentada en una indagación social, lo que generó aportes muy valiosos. No obstante se incluirá información sobre otras fuentes para ofrecer una mayor comprensión de lo expuesto.

## ACLAREMOS CONCEPTOS

---

En primera instancia, abordaremos la concepción fundante amplia de **texto escolar**, teniendo en cuenta su lugar de privilegio en el sistema escolar. Se adoptó una visión amplia de la categoría texto, lo que implica la articulación de dominios parciales de una totalidad. Por lo tanto coincidimos que un texto es: un discurso de significación de su contenido; una práctica social resultante de las condiciones sociales de su producción y un recurso de explicitación ideológica.

Desde el punto de vista de la Lingüística consideramos al texto una unidad comunicativa, de orden distinto que la oracional, que supone intencionalidad e interacción y que a su vez constituye no sólo una unidad de significado sino también de sentido (unidad semántica - pragmática).

El libro escolar puede ser definido

como un sintetizador de la escuela. Por su prolongada y universal existencia, bajo diferentes formas, en las instituciones de formación de todos los tiempos y de todas las culturas, por la resistencia que ofrece a desaparecer de las prácticas dominantes en la vida de los establecimientos docentes y hasta por las sucesivas y comprobadas acomodaciones de este instrumento a los cambios mediáticos y comunicativos que se operan en el exterior de la escuela, el libro se ha constituido en un medio representativo, real y simbólico, de los modos

de concebir y practicar la educación formal, esto es, de la cultura de la escuela (Escolano Benito, A., 2006, p. 20).

En segunda instancia, resultó indispensable definir la **argumentación**, a la que consideramos, desde un comienzo, una construcción discursiva compleja de la vida cotidiana (incluyendo a la escuela) esencial para desarrollar competencias de comprensión crítica de la realidad y una herramienta fundamental para la convivencia democrática.

Ducrot (2005, p. 22) diferencia a este discurso con el meramente enunciativo:

En resumen, si se considera la información, existen incompatibilidades absolutas. Pero estas incompatibilidades desaparecen si se considera la argumentación. Alcanza con elegir el conector correcto. Y aquí reside una segunda diferencia entre el discurso de las ciencias duras y el discurso – argumentativo – de las lenguas naturales. Recuerdo la primera diferencia: en los lenguajes formales no hay interdependencia entre los segmentos unidos por el conector; en las lenguas naturales sí las hay.

El análisis de la evolución histórica de la argumentación, que ofrece Plantín (2005), nos permitió el tratamiento de diversas conceptualizaciones y de enfoques teóricos, que abarcan desde la Retórica, la Lógica y la Dialéctica, transitan por perspectivas racionales, no formales y alcanzan perspectivas pragmáticas con el aporte de la Lingüística, la Sociología y la Filosofía.

La perspectiva de **argumentación común**, que convive con la perspectiva lingüística en las propuestas curriculares actuales, plantea que todo proceso de argumentación debe ser analizado según los objetos y sus relaciones; según las restricciones del lenguaje y según las estructuras de interacción, que involucran a los enunciados y a las personas (van Eemeren, Frans; Plantín, Christian; Toulmin, Sthefen).

Al respecto Plantín (2005, p. 21) afirma: “El lenguaje ordinario tiene algo digno de señalarse y que consiste en que el habla de todos los objetos y en particular de sí mismo, autoriza el paso a un nivel metalingüístico. Permite, de ese modo, argumentar y hablar de la argumentación”.

El discurso argumentativo puede considerarse una polémica en la que hay una cuestión que es objeto de debate, de valorización o de juicios divergentes, por lo que no necesita mostrarse como un discurso objetivo.

Por eso no podemos desconocer que los discursos poseen siempre una orientación argumentativa global que revela el modo en que el enunciadore busca intervenir con su discurso en la situación comunicativa de la que participa y en la respuesta que espera de sus destinatarios.

Apoyándose fundamentalmente en aspectos enunciativos y textuales Elvira Arnoux (2001, p. 31) afirma que

los discursos predominantes argumentativos tienden a la construcción de nuevos conceptos a partir del propio desarrollo discursivo. En ellos el sujeto se manifiesta y confronta su opinión con la de los otros. Esta dimensión dialógica del discurso argumentativo se pone en evidencia en el uso de concesiones, ironías y otras estrategias de refutación.

## **APORTES DE LA PROPUESTA CURRICULAR**

---

Así como ocurriera con la argumentación, la **enseñanza de la Lengua** tuvo una evolución significativa que respondió a perspectivas vigentes, íntimamente vinculadas con las variaciones de los enfoques de la Gramática.

Entre los modelos de implementación de enseñanza de la Lengua se registró la impronta del enfoque de la enseñanza gramatical prescriptiva tradicional, del estructuralismo, de la gramática generativa y de la lingüística textual.

Los estudios de la Gramática Textual constituyeron un aporte reciente novedoso y valioso al respecto. Desde este enfoque, se incorporó la organización de los discursos, las formas de cohesión, los diversos tipos de texto, los mecanismos de comprensión y producción de mensajes, las convenciones sociales para cada comunicación etc. La influencia de esta corriente, se evidenció en cuestiones didácticas cotidianas y, por lo tanto, los propósitos de aprendizaje superaron los horizontes anteriormente vigentes de "la obsesión por la ortografía", pasando a valorar aspectos comunicativos.

Posteriormente, con el desarrollo del enfoque comunicativo, la inclusión de las prácticas sociales del Lenguaje a las propuestas curriculares implicó una probable variación fundamental en la formación para la convivencia democrática, lo que no garantizó el logro de los propósitos enunciados.

Angenot (2010, 23) al reflexionar sobre los fundamentos teóricos de esta propuesta, afirma que:

Hablar de discurso social es abordar los discursos como hechos sociales y, a partir de allí, como hechos históricos. También es ver, en aquello que se escribe y se dice en una sociedad, hechos que funcionan independientemente de los usos que cada individuo les atribuye, que existen fuera de las conciencias individuales y que tienen una potencia en virtud de la cual se imponen.

Todas esas prácticas involucran usos del lenguaje y modos de interacción distintos que requieren de un esfuerzo y una preparación también diferente, en las que el desarrollo de competencias argumentativas, más allá del manejo de técnicas y estrategias formales al respecto, se orienta al pensamiento crítico y fundado de los intervinientes.

En lo que respecta a la investigación, se realizó el análisis documental del Diseño Curricular para la Educación Primaria 2do. Ciclo EGB (2008) y del Diseño Curricular para la Educación Secundaria correspondiente al 7mo. Grado del 3er. Ciclo EGB / ESB 1 (2006), aprobado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, y de los Documentos que incluyen los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, de ambos niveles, difundidos en el año 2006 por el Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de la Nación.

En general los documentos curriculares proponen una orientación superadora que integra los aportes del enfoque comunicativo desarrollados en documentos curriculares previos, como resultado de la decisión de considerar a las Prácticas del Lenguaje como contenidos centrales, organizados en ejes o ámbitos, cuyo abordaje depende del grado de complejización de los mismos y no de una propuesta cronológica. Los contenidos lingüísticos que tradicionalmente integraban una propuesta curricular del área de Lengua se mantuvieron como conocimientos indispensables en uso durante el desarrollo de las Prácticas del Lenguaje.

## QUÉ NOS DICEN LOS LIBROS DE TEXTO

---

Con respecto al **proceso de selección** de la muestra textual se inició con consultas y visitas de rastreo a las páginas virtuales y a las sedes de las editoriales de mayor difusión y envergadura en el mercado editorial de nuestro país.

Posteriormente se solicitó a las autoridades de las instituciones educativas, en las que se realizarían las entrevistas a docentes, información sobre los **libros de texto en uso** en el área de Lengua y Ciencias Sociales. Se alcanzó así un número de treinta y cinco textos (18 de nivel primario y 17 de Nivel Medio) pertenecientes a diez editoriales.

La muestra de unidades de análisis seleccionadas para la investigación estuvo conformada por los capítulos específicos referidos a la argumentación o por capítulos referidos a los medios de comunicación masiva.

Las producciones editoriales evidencian una importante mejora en busca de una adecuación de sus textos a la nueva propuesta curricular. Es destacable la introducción de variados textos literarios, de textos de trama argumentativa no tradicionales, la creación de apéndices y anexos en los que se concentran los contenidos gramaticales,

ortográficos y de tildación. Sin embargo la articulación entre estos contenidos con las prácticas no mantiene el nivel de correlación deseado. Con la incorporación curricular de Prácticas de la Lengua se trata el lenguaje natural/ cotidiano, lo que implica abordar problemáticas filosóficas genuinas. Predomina la trama expositiva con modalización de enunciación y la sintaxis está al servicio de la intencionalidad. Las imágenes, más allá de su función de anclaje, cumplen una función de relevo del texto escrito. Las producciones solicitadas a los alumnos cumplen función reflexiva y metacognitiva. Se registra una mayor articulación entre la producción de textos y la gramática.

## **CÓMO SE INTEGRARON LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS**

---

Para iniciar el recorrido de este camino, compartiremos los diferentes aspectos del desarrollo metodológico que nos permitieron, efectivizar las entrevistas personales.

En la **organización previa** se planificó la participación de docentes y directivos de las Escuelas de Enseñanza Primaria Básica (4to.y 6to.años) y de la Enseñanza Secundaria Básica (primer año) de gestión pública y privada, ubicadas en diversas zonas de la Ciudad de Luján y sus alrededores – Provincia de Buenos Aires (urbana, suburbana y rural).

Se alcanzó una muestra medianamente equilibrada teniendo en cuenta las modalidades de gestión y la pertenencia geográfica/social de las instituciones educativas involucradas.

A tal efecto nos contactamos con la Supervisora Coordinadora de la Jurisdicción Educativa para compartirle las características y propósitos de la tarea y solicitarle la autorización de las entrevistas.

Posteriormente el equipo de investigación se comunicó con las autoridades de las escuelas para acordar un cronograma de visitas viable (en horario escolar) evitando interferencia y obstaculización de la tarea docente con los alumnos.

Finalmente **participaron de las entrevistas trece docentes y cuatro directivos que se desempeñaban en siete instituciones de ambos niveles** (cuatro primarias y tres secundarias). Todos los docentes poseían título habilitante para ejercer la tarea (Profesores de Educación Primaria y Profesor de Nivel Secundario de un área/ disciplina específica). Es de destacar que en siete casos, más allá de la capacitación docente, poseen antecedentes académicos de Nivel Superior/Universitario (Tecnatura en Gestión Cultural, Licenciatura en Periodismo, Profesorado Superior, Bibliotecología, Licenciatura en Geografía, Licenciatura en Filosofía y Licenciatura en Ciencias de la Educación.)



En lo que se refiere a la experiencia docente, ocho contaban con una antigüedad entre veinte y treinta años, destacándose en un caso el desempeño en un Instituto Superior de Formación Docente. Cinco de ellos eran maestros noveles.

En el Nivel Primario se integraron siete docentes, cinco de los cuales estaban a cargo del área de Lengua y Ciencias Sociales, y tres directivos. En las escuelas del Nivel Secundario participaron seis docentes, tres del Área de Lengua y tres de Ciencias Sociales y un directivo.

Se seleccionaron docentes del área de Ciencias Sociales, para evaluar el abordaje operativo de la argumentación en el desarrollo de asignaturas propicias para su utilización.

No obstante la disposición evidenciada por el personal directivo en la organización e implementación de las entrevistas, en algunos casos los docentes desconocían el motivo de las mismas o no tenían una idea clara de su desarrollo. Esta dificultad se trató de mejorar profundizando el momento explicativo de apertura para aumentar el nivel de confianza en los entrevistados.

Los encuentros con el personal directivo resultó dificultoso de implementar ante la aparición de emergentes institucionales, pudiéndose rescatar la mayor parte de los mismos a través de una esforzada reprogramación de los encuentros, más allá de las disposiciones personales de los participantes. No obstante, no se pudieron concretar las entrevistas con dos directivos de instituciones de ESB1 y por lo tanto, en el nivel, el número se redujo a uno. Las entrevistas de mención se implementaron durante tres semanas, durante el mes de octubre del año 2011, en los establecimientos educativos de EPB y ESB del Partido de Luján – Provincia de Buenos Aires. La propuesta de trabajo, si bien se realizó en horario escolar, se organizó de tal forma que interfirió mínimamente con el desarrollo de las clases de los alumnos y las tareas centrales de los directivos.

La tarea se centró en la indagación de los enfoques que orientan la implementación de la argumentación en el aula y la facilitación que implica la utilización de los textos escolares.

Tuvimos en cuenta que **la entrevista cualitativa**, al permitir la expansión narrativa de los entrevistados, se desenvuelve como una conversación cotidiana, una actividad cuya naturalidad hace quizás imperceptible su importancia,

Durante las mismas se priorizó la conversación, el relato y el intercambio sobre la temática resultante de la interacción entre investigadores y los informantes claves. Se pudo así acceder a la recepción de las teorías pedagógicas y los sentidos del libro de texto y al contraste entre la propuesta editorial y la interpretación y valorización de los docentes.

Recurrimos a un **cuestionario semi estructurado** cualitativo y propusimos a los docentes la grabación autorizada de los aportes personales, para permitir un respetuoso y fiel registro de los aportes.

Cada encuentro se comenzó con una explicitación precisa del propósito del mismo, y, además, una escueta síntesis esclarecedora de la investigación.

En todas las oportunidades, las entrevistas se desarrollaron en un clima muy distendido con aportes espontáneos y abiertos de los docentes. En algún caso, manifestaron que era su primera experiencia de participación en una consulta docente con una entrevista grabada.

Se mostraron muy interesados y dispuestos a integrarse a la jornada de devolución de las entrevistas, y adelantaron su participación si el horario de sus actividades docentes así lo permitía.

El desarrollo de las entrevistas, que fueron grabadas con la autorización de los docentes participantes incluyó la solicitud de apreciaciones personales sobre:

- Características de la institución escolar de desempeño;
- Funciones y utilización de los textos escolares, tanto en el área de Lengua, Ciencias Naturales como de Ciencias Sociales;
- Abordaje y prácticas didácticas de género argumentativo.

No obstante la disposición evidenciada por el personal directivo en la organización e implementación de las entrevistas, en algunos casos los docentes desconocían el motivo de las mismas o no tenían una idea clara de su desarrollo. Se trató de superar esta dificultad profundizando el momento explicativo de apertura para aumentar el nivel de confianza en los entrevistados.

En la mayoría de las instituciones, dentro de las características edilicias, se previó un espacio que posibilitara la implementación de las mismas con escasa interferencia de la actividad habitual en desarrollo.

En todas las oportunidades, las entrevistas se desarrollaron en un clima muy distendido con aportes espontáneos y abiertos de los docentes.

En algún caso, los docentes manifestaron que era su primera experiencia en entrevista de estas características.

Se mostraron muy interesados y dispuestos a integrarse a la jornada de devolución de las entrevistas, y adelantaron su participación si el horario de sus actividades docentes así lo permitían.

El personal directivo de las instituciones intervinientes participó parcialmente de las entrevistas (superó 60%) manifestando que el requerimiento de actividades profesionales y de exigencias de emergentes institucionales no siempre les permitió cumplir con las entrevistas programadas.

Luego de la sistematización de los aportes de los directivos y docentes durante las entrevistas, se convocó a los participantes a un **taller de devolución** que tuvo como propósito intercambiar algunos resultados de las mismas, reflexionar sobre las coincidencias y contradicciones emergentes en las apreciaciones y valorizaciones de los participantes y conocer algunos criterios que guían las prácticas de la enseñanza con libros de texto. Se compartieron aportes y citas de bibliografía académica, destacándose la motivación de los concurrentes.

## LAS VOCES DE LOS DOCENTES

---

Una vez desgravado y analizado el contenido completo de las entrevistas, se detectaron temas centrales y se sistematizaron los aportes de los actores. Compartiremos con ustedes una selección de algunos extractos de los relatos referidos a los temas que consideramos más significativos; intentamos evitar la descontextualización de los dichos y propiciando el respeto por de los aportes, mantuvimos la reproducción de las expresiones directas.

Con respeto a la **argumentación**, los docentes manifestaron sus coincidencias y diferencias respecto del enfoque sostenido en su tarea. En algunos casos lo hicieron en forma explícita, mientras que en otros puede deducirse del relato de las estrategias utilizadas en la implementación de este género.

*Generar debate a partir del texto expositivo que de última es un disparador: la clase recién comienza quizás con un texto, y después abrimos el debate, abrimos el escucharnos, las opiniones. Yo les pido que piensen los por qué de las distintas opiniones. Hay que tener en cuenta que algunos temas nos gustan más porque movilizan más (Docente Ciencias Sociales 6to. EPB Pública).*

*A veces te responden desde su punto de vista que está mal, pero es muy escaso lo que te dicen. A veces aparecen diferencias verbales 'yo te dije que era así', es como yo digo'. Entonces los oriento primero esperar que el compañero termine de hablar, se exprese, diga lo que piensa; después que la otra parte o el que estuvieron discutiendo qué opinión tiene con respecto a tal cosa y bueno ahí tratamos de ver (Docente EPB Lengua y Ciencias Sociales 4to. Pública rural).*

*[...] Yo siempre digo que no lo sabrán académicamente, pero los adolescentes argumentan maravillosamente bien y buscamos estrategias en la vida cotidiana. La cuestión es que generalmente ellos hacen agua muy pronto, cuando uno les hace un contra argumento ellos no saben por ahí que*

*contestar. Entonces de eso se trata, cuando van a poner el por qué, sin decirles qué estrategias usar. Esto es Prácticas del Lenguaje, yo traigo este lenguaje, que usan en la vida cotidiana, parto de "¿qué le dirías a tu mamá si tenés que salir el sábado?". Ellos intentan argumentar, y le van a prometer el oro y el moro a la mamá, aunque después no van a cumplir (y se ríen). Pero ellos argumentan, tienen argumentos sólidos para convencernos ¿se entiende?... Traerlos desde ahí sin necesidad de definir qué es la argumentación. Cuando ellos ponen "no me gusta porque", ellos van a justificar por qué no les gusta. Me parece que uno debería escuchar más a los alumnos y está bueno que tengan diferentes argumentos. A mí me gusta mucho el alumno batallador, ese que no está de acuerdo conmigo: yo les digo "chicos no piensen como yo" porque la clase es aburridísima ¿se entiende? (Docente ESB Lengua. Pública central).*

*Los distintos grupos de alumnos hacen la puesta en común y comenzamos a sacar conclusiones. Buscando las razones de las diferencias, los alumnos nos comparten sus opiniones y se consultan textos de especialistas para buscar explicaciones. Siempre propongo que produzcan un texto escrito para que sintetizen las diversas opiniones y las otras... De esta manera pueden argumentar muy bien. Comprueban que no tiene por qué haber coincidencias y hasta a veces se sorprenden por las coincidencias y las diferencias. Muchos alumnos manifiestan que no lo habían analizado desde ese ángulo (Docente ESB Geografía. Privada central).*

*Les digo "yo soy esto, córranme para el lado que quieran con esto, que yo buscaré la forma de mejorar mis argumentaciones, de convencerlos un poco más, de lo que yo pienso, y ustedes tendrán que buscar la manera de desarmarme". Les digo a los chicos que mi ideología política es esta, empieza el bombardeo, Entonces a vos te obliga de armarte más en tu argumentación, sin mentir, sin inventar, sin olvidarse (Docente ESB Historia. Pública central).*

La **incorporación del discurso argumentativo** también generó aportes disímiles aunque todos coinciden en que debe trabajarse progresivamente en los dos niveles respetando las características evolutivas de los alumnos.

*Cuando surge algún problema entre ellos, lo volvemos a charlar después y trabajamos desde los valores porque siempre algún caso hay en el aula. Pero no lo sistematizamos por la edad. A veces se quedan mirándome como diciendo, ¿qué dijo el otro?: a veces para dar más lugar a la discusión de ideas (Docente Lengua 4to EPB. Pública central).*

*En este momento, por ejemplo traigo la noticia, porque tenemos acá en la localidad periódico locales, que se ocupan constantemente de temas*

*barriales. Entonces el texto de la problemática local la traigo desde el noticiero, desde la revista local o desde el diario ¿sí? En el manual te lo trata como un recurso o como normas o como reglas de convivencia y de la comunidad y demás. Trato de evitar ciertos temas de política. Para dar opiniones todavía son muy pequeños (Docente EPB Pública Lengua y Ciencias Sociales 4to –Pública periférica).*

*El Diseño curricular permite que se trabaje desde tempranas edades con la formación de la opinión ¿sí? de los chicos, con la formación del ciudadano, del futuro ciudadano...A ver, el niño responde desde sus saberes, desde sus propias experiencias. Desde el Jardín al abordar el 25 de mayo, trabajaban cómo bailaban, quiénes bailaban el candombe, bueno, evidentemente eso da lugar a opiniones sobre "qué me marca la negrita con el pañuelo", "qué bella la negrita y qué contenta la negrita", "de que trabajaba", "cómo lo hacía", "¿qué hacían sus esposos y sus hijos?" Sabemos que esa negrita era una esclava de un sistema y que nada podía hacer esa negrita al lado de otros, y tampoco sabemos que esos negritos son en sí los que lucharon por el país. De esta manera ponemos en discusión los hechos (Directora EPB. Pública periférica).*

*La verdad es que en 4° no se enseña la argumentación, en 5° no se enseña la argumentación y en 6° se enseña algo. Y se enseña a partir de la estructura de la lectura de carta de lectores, por lo menos en el manual que yo lo he visto, No obstante en 4° tenés un montón de actividades que proponen "¿qué te parece tal cosa? ¿cuál es tu opinión sobre tal otra?" que no remiten explícitamente a que trabajen el texto argumentativo (Docente EPB Lengua 6to. Privada periférica).*

*En 1° de ESB y en 2° el tema de la argumentación es menos común. Sí en Polimodal, por ejemplo, cuando uno da peronismo, cuando uno da década del '70, los chicos vienen con el discurso de la casa, y hay casas peronistas y hay casas antiperonistas y hay casas totalmente apáticas. Yo lo que busco es darle la información a los chicos en textos o enlaces de internet: 'buscate acá, fijate, entrá a esto, mirate esta película, escucha esta canción', para que ellos puedan sostener su argumentación (Docente ESB Historia. Pública central).*

*Básicamente hablándolo, dando una opinión, sin ser la mía la suprema, la importante y la que prima delante de todo el grupo. Les explico que puedo equivocarme y les hago ver eso de que la opinión de ellos es valedera como la mía. El hecho de que todos tenemos derecho a opinar, cambiando opiniones básicamente, reflexionando... Buscar fundamentación es muy importante, característico de la etapa evolutiva en que están. Se cierran "y esto es así como yo digo" y "esto de fundamentar es difícil". Sobre todo los varones, pero se trata de buscar pero te escuchan, te escuchan, comprenden... Son*

*muy extrovertidos, por ahí no lo plasman en papel porque les cuesta mucho escribir: suelen ser tan... tan sintéticos porque que les cuesta pensar... Eso les cuesta mucho, y la producción se ve pero muy lenta. Porque ellos tienen que aprender y a desenredar ese concepto... Es muy difícil que vayan a la reflexión (Docente ESB Historia. Periférica).*

Otra dimensión abordada por los docentes fue el **aporte de los textos escolares** al ejercicio de discurso argumentativo.

*Aunque seleccionamos un manual base, nos manejamos con otros y con textos literarios: lo que me falta de un manual lo sacamos de otro. También traen el material ellos, o sea, distintas bibliografías, para completar el manual que no dejamos de lado, aunque no hace referencia alguna a la argumentación, ni encontré alguna unidad dedicada al tema. Además los chicos buscan en internet la información que necesitamos (Docente Lengua 4to EPB. Pública central).*

*Tenemos al manual como un apoyo en cuanto a las clases por ahí cuando, por ejemplo ahora estamos dando la construcción sustantiva, y bueno, y a veces el manual nos ayuda a partir de una lectura, empezar a sacar diferentes ejemplos, y nos ejemplifica bastante. Me parece que también el manual no presenta opiniones, no lo tomo como una opinión lo que está diciendo el manual. Hay solo afirmaciones que no generan argumentación. Son escasos los textos que aportan lo que "yo opino", o "tal persona que estudió este tema", o "de un estudio surgido de tal universidad o de tal academia llegó a la conclusión", o "nos presenta el informe de que durante tal año las Malvinas se vivió esto". Por el contrario nos da la fecha, el lugar, una cantidad de personas que pudieron viajar a Malvinas y ahí quedó (Docente Ciencias Sociales 6to EPB. Pública).*

*Las actividades siguen tendiendo a unificar el pensamiento: educar en valores, ¿en qué valores? En los valores que esta sociedad marca que deben ser. Educar, a ver, los valores no se educan, uno no educa en valores, los pone en práctica. No alcanza con el maestro se pare y diga "hay que ser solidarios, qué solidarios que son", y no puedan actuar para, para con sus estudiantes (Directivo EPB. Pública Periférica).*

*No pido un manual específico porque bueno, trabajo con un par de editoriales, trabajo con las editoriales nuevas. Tienen una visión muy latinoamericanista, que refieren de pueblos originarios (una concepción de la historia de los sectores subalternos muy presentes en la lectura), sin perder la visión histórica más tradicional que tiene que ver con la formación del Estado nacional, pero con una relectura...Yo lo que no veo son los por qué*

*de los libros: yo tengo uno de Derecho Humanos y Ciudadanía en el que hay algo así como la sola enunciación de lo derechos. Es necesario que los alumnos accedan a otros materiales: una película (porque lo audiovisual impacta mucho más), para que veas dónde no se cumple el Derecho, y listo, vos sacás tus propias conclusiones (Docente ESB Historia. Pública central).*

*Los libros han sido bastante reformulados, por lo menos a mi parecer, pero necesitan nuestra mediación... Los textos tienen actividades, buenas reflexiones, buenas citas de autores de libros. Eso hace que vayan un poquito más atrás y reflexionen o incluso relacionen o tal vez entiendan lo último que vieron y por qué esto está, este circuito que tienen que armar (Docente ESB Historia. Pública periférica).*

*Creo básicamente que el libro de texto a veces el problema, que trae la bajada ¿no? Esa desvinculación que ellos viven con la realidad. Los ejemplos que eligen no parecen situaciones reales y el modo de abordar el tema no es apropiado. Porque también vos abris un manual de texto y en dos páginas, con suerte, te explica recursos argumentativos, el texto argumentativo, la intención argumentativa, y me parece que no es todo tan escueto como para presentarlo de esa manera. En cuanto a las actividades propuestas en los textos, siempre estamos en lo mismo ¿no? "le", "identificá", "marcá recurso" y "te gusta" (Docente ESB Lengua. Pública periférica).*

*No solicitan libro único porque los padres terminan diciendo: nos hacen comprar los libros y no los usan. Utilizan libros variados y se entregan actividades propuestas por los docentes ya que las de los libros no siempre son útiles o adaptadas a los grupos de alumnos... Desde que apareció el nuevo enfoque curricular los manuales traen un enfoque estrecho de los temas aunque han incrementado la cantidad de imágenes. No obstante los textos actuales traen apartados que completan la información que necesitan los alumnos (Docente ESB Geografía. Privada central).*

## **A MODO DE CIERRE**

---

La realización de las entrevistas a directivos y docentes constituyó una estrategia altamente enriquecedora ya que contribuyeron con datos de la realidad áulica en la que se plasma la mediación docente entre la propuesta curricular y el aporte de los libros de texto.

Sistematizadas y analizadas las valorizaciones y apreciaciones de los docentes/directivos, se alcanzaron las siguientes conclusiones:

- La mayoría manifestó, con total naturalidad que la argumentación tiene como propósito central "convencer a un interlocutor". A su vez, en algunos casos se reconocieron como actores centrales en la confrontación del proceso argumentativo. En otros casos admitieron que para argumentar en forma efectiva es necesario conocer los fundamentos de las distintas voces (respecto de un hecho en confrontación) para poder construir y fundamentar la opinión propia.
- El tratamiento del discurso argumentativo está muy centrado en la oralidad (prácticas de enunciar, escuchar, leer). En general manifestaron que la producción escrita para registrar argumentos y la expresión de la posición personal es dificultosa en especial en el 4to. EGB, aunque también ocurre con los alumnos mayores.
- La existencia de pautas no acordadas ni explicitadas con los alumnos para la implementación gradual (progresiva) de la argumentación, comenzando por prácticas argumentativas sobre hechos y temas cotidianos hasta llegar a la sistematización de prácticas sociales, conforme a la etapa evolutiva de los alumnos: en algunos casos hasta consideran que los alumnos del Nivel Primario no están "en condiciones "de abordar una argumentación.
- La permanencia de la trama expositiva con modelización de enunciación es una preocupación ya que ésta podría confundirse con la trama argumentativa, lo que permitiría a los alumnos y docentes la imposición de ideas sin que pueda lograr competencias para superar la etapa de confrontación de las mismas y por lo tanto alcanzar la aceptación del otro.
- El sentido del texto escolar experimentó un vuelco significativo ante la implementación de la nueva propuesta curricular en el área de Lengua. Se transformó en una herramienta de apoyo respecto de los contenidos lingüísticos y de los diferentes tipos textuales a utilizar en referencia a los temas movilizadores introducidos en el aula.
- Los esfuerzos editoriales realizados para adecuar los manuales escolares a este nuevo enfoque, incorporando, con excelentes diseños, distintos tipos de textos, imágenes valiosas para el aprendizaje, organizando espacios específicos de información, introduciendo actividades superadoras del enfoque reproductivo y orientaciones de búsqueda de información digital.
- El manual se torna insuficiente para desarrollar las Prácticas del Lenguaje y por lo tanto es necesario completarlo con otros textos y con otros recursos tecnológicos (revistas, diarios, imágenes fijas, programas de televisión, videos, publicaciones en Internet). No obstante, los docentes de la ESB



manifiestan que la introducción de las Tics es un apoyo para la organización de la clase y para obtener información.

- El enfoque funcional de la enseñanza de la ortografía y la gramática tradicional está siendo superado. (ya que son herramientas de enseñanza que atraviesan todos los ámbitos y se utilizan en todo momento necesario para optimizar la comunicación de los mensajes orales y escritos). No obstante destacaron que en algunos textos no existe vinculación entre los contenidos lingüísticos y las prácticas en desarrollo.
- La tarea que se realiza, (respecto del desarrollo del discurso argumentativo) en las instituciones educativas del Nivel Primario y del Nivel Secundario en las que se desempeñan está orientada esencialmente a la formación del ciudadano, a la convivencia familiar y comunitaria. Reconocen que el discurso argumentativo se utiliza en forma muy escasa en otras áreas, con la excepción de las temáticas ambientales, de la salud, desempeño de funcionarios y/o seguridad social.
- Es de destacar, que en los relatos de los docentes del Nivel Primario, aparece una nueva variable: la selección de los textos escolares. Los padres de los alumnos, cuya formación educativa respondió en general a un enfoque tradicional, se convierten en actores determinantes que requieren se elija un libro de texto único, que se utilice no solo como herramienta de consulta sino como propuestas de actividades de los alumnos a realizarse en forma completa.

Si bien no podemos desconocer que las variables intervinientes en el hecho educativo (ubicación, infraestructura, equipamiento, disposición de recursos didácticos y acceso a la tecnología) condicionan la tarea de la enseñanza, la variable esencial de la implementación efectiva de las prácticas argumentativas en el área de la Lengua depende muy especialmente del enfoque de la tarea, de las competencias para el conocimiento de la realidad y de las estrategias didácticas desarrolladas por cada docente. A esta altura sería importante recordar que la propuesta de Prácticas del Lenguaje propone adecuar las prácticas a las características de la comunidad y de la institución a la que concurren los alumnos, sin desconocer el esfuerzo docente en ámbitos donde la carencia exige posicionamientos realmente destacables.

El interés evidenciado por los docentes en la utilización del discurso argumentativo, la extensión de la base textual en el aula y la preocupación por desarrollar el enfoque de Prácticas de la Lengua, como así también la evolución de las producciones editoriales, brindan la posibilidad de considerar un aporte creciente a la democratización institucional y social de nuestro país.

## REFERENCIAS

---

Angenot, M. (2010). *El discurso social*. Distrito Federal, México: Siglo XXI.

Arnoux, E. (2001). *Prácticas de Lectura y Escritura en la Universidad*. Cap. V – XII-XIII. Cátedra de Semiología. CABA. Argentina: Universidad Nacional de Buenos Aires.

Carbone, G. et al. (2001). *El libro de texto en la escuela – Fase II*. Madrid, España: Editorial Miño y Dávila.

Carel, M., & Ducrot, O. (2005). *La semántica argumentativa*. Traducido al español García Negroni, María y Lescano, Alfredo. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.

Escolano Benito, A. (2000). Tipología y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional. En *Historia Ilustrada del libro escolar en España*. De la posguerra a la reforma educativa. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.

Plantin, C. (2005). *La Argumentación*. Traducción al español: Amparo Tusón Valls. Barcelona, España: Editorial Ariel.



## 24

## **A (NÃO) PRESENÇA DOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA – BAIXO AMAZONAS**

---

*LA (NO) PRESENCIA DE LOS INDÍGENAS EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS DE HISTORIA DE LAS ESCUELAS INDÍGENAS DE LA MUNICIPALIDAD DE SANTARÉM/PA – BAJO AMAZONAS*

---

THE PRESENCE/ABSENCE OF THE INDIGENOUS PEOPLE IN HISTORY TEXTBOOKS OF INDIGENOUS SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF SANTARÉM/PA – LOWER AMAZON

---

*Diego Marinho de Gois  
Tânia Maria F. Braga Garcia*

### **RESUMO**

---

Apresenta resultados parciais de pesquisa que investiga a presença dos livros didáticos de História, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em escolas indígenas do município de Santarém-PA por meio da Coordenação de Educação Escolar Indígena. Tem como problemática central os conteúdos e as imagens que esses materiais veiculam sobre os indígenas e a forma como os/as professores/as das aldeias indígenas se apropriam desses produtos culturais no trabalho com os/as alunos/as. Questiona-se a relação desses manuais com as propostas de uma educação diferenciada, para compreender a ligação (ou não) entre os manuais didáticos com a realidade das aldeias. Este texto objetiva, de forma específica, apresentar os resultados da etapa inicial que deu sustentação, em sua continuidade, ao processo de análise das formas de recepção das obras por professores e alunos, acompanhando o uso dos livros em escolas. Assim, tem como objetivos específicos identificar os manuais escolares utilizados entre 2000 e 2017 nas escolas das aldeias indígenas de Santarém; analisar o conteúdo das obras didáticas utilizadas, em particular quanto aos elementos sobre a história e a cultura dos povos indígenas que os livros apresentam; cotejar os elementos apresentados nos livros com os editais e critérios de avaliação do PNLD. O projeto de pesquisa utiliza pressupostos da etnografia educacional, utilizando estratégias de campo que incluem observação participante, entrevistas, análise documental, entre outros instrumentos de pesquisa.

*Palavras-chave:* Escolas indígenas. PNLD. Livro didático de História. Indígenas nos livros didáticos.

## EXTENDED ABSTRACT

---

This text reports results of an exploratory study linked to the thesis project under development in the Postgraduate Program in Education, provisionally entitled "Textbooks and Indigenous Histories: knowledge and uses of school textbooks of the indigenous schools of the municipality of Santarém-PA - Baixo Amazonas (2000-2017)", which is part of the actions of the Nucleus of Research in Didactic Publications (NPPD) of the Federal University of Paraná. The theme is the uses of the PNLD History textbooks, in a particular situation of school experience: the indigenous villages of the municipality of Santarém, State of Pará, in the Brazilian Amazon. Specific legislation on Indigenous Education (Law 11.645/08 and the National Curriculum Framework for Indigenous Schools) and on the National Textbook Program (PNLD and PNLD Countryside) are being set up as a public policy for the evaluation and distribution of textbooks for Brazilian public schools, in all school subjects. The research project is aimed at problematizing the presence of textbooks in the indigenous schools of Santarém-PA from the indigenous representations in the History books, through the analysis of the texts and images conveyed. This is the starting point for the development of empirical work that intends to analyze the uses of History textbooks by teachers and students of indigenous schools in the villages of the municipality of Santarém-PA, discussing the relations established between the demands of indigenous students and textbooks related to indigenous history and the teaching of History. As an initial stage of the project, the exploratory study was developed with the following objectives: to identify the school textbooks acquired by the PNLD in 2017, distributed to schools in the indigenous villages of Santarém (PA); discuss the elements presented in the books in relation to the notices and evaluation criteria of the PNLD. From the point of view of didactic and epistemological studies, the History textbooks used in indigenous schools constitute empirical material to be analyzed in their contents, but are also understood as one of the elements that participate in the production of everyday life in schools and, especially in the classrooms. Thus, in Brazil, History textbooks have been studied from different perspectives and, despite the volume of research produced, those that investigate the appropriation of the textbooks are still less frequent. Although some positive transformations have occurred in recent years, there are still problematic issues due to the distance between norms and appropriations that occur in the daily life of schools. What is presented in this text are the results of the initial stage of the project, in which two books used in the indigenous communities of the region under study were preliminarily analyzed, creating conditions for the later stage to take place in the selected schools, through ethnographic work. The survey of the textbooks worked in the indigenous schools of the municipality of Santarém-PA was carried out based

on data from the National Fund for Education Development (FNDE), through PNLD 2017 Countryside - Rural, available in the Didactic Material System (SIMAD). Next, two schools from different villages were chosen, the Elementary School History textbooks (6th to 9th grades) were identified: "*History: Society and Citizenship*" (Publisher FTD) and "*Historiar*" (Publisher Saraiva). From the point of view of the official criteria of the PNLD, it is emphasized that the evaluation criteria are: "[the work] is free of stereotypes, caricatures and/or simplified explanations that compromise the notion of the historical subject and/or persuade prejudices of any nature" (Brasil, 2016, p. 127). And also "[the work] contributes to giving positive visibility to Afro-descendants, indigenous peoples and women, considering their participation in different jobs, professions and social, cultural and power spaces, in the various historical temporalities." (Brasil, 2016, p. 135). According to the evaluation of the experts officially presented in the PNLD Guide 2017, and considering the indigenous theme in the History textbooks, it was concluded that the two collections meet the criteria established in the notice. However, although the books have gone through the critical analysis of specialists, research has evidenced the permanence of some problems, such as ignoring the cultural diversity of the groups and presenting a stereotyped view of these groups (Garcia & Maciel, 2011), or the "encounter" between indigenous and African matrices that still need to be presented, since, in general, each of these ethnic groups appear isolated and always in relation to the European model (Silva, 2013, p. 165). Facing this presence/absence of the indigenous theme in the History textbooks, we intend to enter the universe of school cultures, in the sense of perceiving the uses of these materials in the daily life of the indigenous schools of Santarém-PA. In addition to what the books present about the indigenous themes, it is necessary to meet the cultural dynamics and those that are produced in the History classes of the indigenous communities to know some effects of the use of didactic works in this specific situation.

## INTRODUÇÃO

---

A pesquisa apresentada produziu os primeiros resultados em um estudo exploratório, vinculado ao projeto de tese em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, intitulado provisoriamente "Livros Didáticos e Histórias Indígenas: saberes e usos dos manuais escolares das escolas indígenas do município de Santarém-PA - Baixo Amazonas (2000-2017)", que se insere nas ações do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD), da Universidade Federal do Paraná. O tema são os usos dos livros didáticos do PNLD de História, em uma situação particular de experiência escolar: as aldeias indígenas do município de Santarém, Estado do Pará, na Amazônia

Brasileira. Articula-se à existência de legislações específicas sobre a Educação Indígena (Lei 11.645/08 e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas) e sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD e PNLD Campo), enquanto política pública de avaliação e distribuição de livros para escolas públicas brasileiras, em todas as disciplinas escolarizadas.

O projeto de pesquisa está voltado a problematizar a presença dos livros didáticos nas escolas indígenas de Santarém-PA a partir das representações dos indígenas nos livros de História, pela análise dos textos e imagens veiculados. Este é o ponto de partida para o desenvolvimento de trabalho empírico que pretende analisar os usos dos livros didáticos pelos professores e alunos de História das escolas indígenas das aldeias do município de Santarém-PA, discutindo as relações estabelecidas entre as demandas dos alunos indígenas e os manuais escolares relacionados à história indígena e ao ensino de História.

Como etapa inicial do projeto, foi desenvolvido o estudo exploratório aqui apresentado. De forma específica, o estudo está voltado aos seguintes objetivos: a) identificar os manuais escolares de História adquiridos pelo PNLD em 2017 e que foram distribuídos às escolas das aldeias indígenas de Santarém (PA); b) discutir os elementos apresentados nos livros em relação com os editais e critérios de avaliação do PNLD e também com as orientações nacionais para o trabalho escolar com o tema das populações indígenas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

---

A aproximação que se deseja realizar na pesquisa é adentrar nas práticas culturais no sentido de estudar os usos cotidianos dos livros didáticos de História. Para tanto, definiu-se como recorte espacial de investigação as escolas indígenas do município de Santarém, Estado do Pará. Dominique Julia aponta que a principal dificuldade que o pesquisador das práticas culturais enfrenta é com relação às fontes. Para esse autor, “a história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço” (Julia, 2001, p. 15). A constatação de Julia quanto à ausência de fontes está relacionada à temporalidade na qual o autor se propõe a investigar, mas não se coloca como limite para estudos de natureza didática que são realizados no tempo presente.

Do ponto de vista dos estudos didáticos e epistemológicos, como o que aqui se relata, os livros didáticos de História utilizados nas escolas indígenas constituem-se em material empírico a ser analisado em seus conteúdos, mas também são entendidos como um dos elementos que participa da produção da vida cotidiana das escolas

e, especialmente, das salas de aula. De qualquer forma, independentemente da abordagem de pesquisa escolhida, concorda-se com Choppin, para quem os livros didáticos são uma fonte diversificada que pode constituir várias leituras (Choppin, 2004, p. 112), tendo em vista a complexidade de sua materialidade.

Assim, a partir das considerações de Choppin, entende-se que o livro didático é um "objeto complexo", que possibilita uma diversidade de informações para a pesquisa histórica, antropológica, sociológica e didática. Dentre essas possibilidades, situa-se a proposição de investigar a temática indígena apresentada nos livros didáticos de História, adquiridos pelo PNLD e PNLD Campo e consumidos nas escolas indígenas do município de Santarém-PA, abrindo-se a perspectiva para a compreensão das formas de usos desses materiais no cotidiano escolar. O autor faz questionamentos provocadores para um campo aberto de pesquisa:

Que tipo de consumo se faz deles? Os educadores os seguem fielmente, passo a passo, ou tomam certas liberdades em relação à organização que eles propõem? E, nesse caso, quais e por quais razões? Como o aluno lê seu livro escolar, em voz alta, em silêncio? Ele o relê, em classe, em casa? O livro serve de consulta ou serve para "decoreção" da matéria? Quanto tempo o aluno passa com seus livros? Qual a real influência exercida pelos livros didáticos sobre o comportamento das crianças e sobre o comportamento social em geral? (Choppin, 2004, p. 565).

No Brasil, os livros didáticos de História têm sido estudados sob diversas perspectivas. As pesquisas sobre livros didáticos têm se apresentado de forma crescente nos últimos anos, segundo Kazumi Munakata. Ao analisar as produções sobre o tema, o autor aponta que, de 1993 para os dias atuais, a cifra de trabalhos passou de uma para 800 pesquisas (Munakata, 2012, p. 181), com uma proliferação de temas e abordagens possíveis.

Apesar desse volume e da diversidade de temas, as pesquisas sobre os conteúdos específicos dos livros didáticos ainda são menos frequentes, seja do ponto de vista quantitativo ou qualitativo, conforme apontam as pesquisas de Garcia (2014). Ao analisar livros didáticos de História utilizados em escolas de Curitiba-PR, a autora constatou que, apesar dos avanços registrados nos últimos 15 anos, com destaque para o Programa Nacional do Livro Didático, do Governo Federal, pelo menos três questões devem ser objeto de observação.

a) Los libros no cumplen de modo completo con los criterios específicos de los Edictos en la valoración de las experiencias culturales de los diferentes



sujetos; b) En muchas situaciones, los contenidos refuerzan la exclusión y la devaluación de la cultura del hombre del campo; c) En los libros, textos e imágenes presentan problemas en lo que se refiere a la comprensión de las culturas africanas e indígenas en su relación con la cultura brasileña, desconociendo la diversidad cultural de estos grupos e presentando una visión estereotipada de ellos (García, 2014, p. 365).

As análises efetivadas por Garcia apontam para a necessidade de perceber as relações de aproximação e distanciamentos que os livros didáticos mantêm com os editais do PNLD e PNLD Campo e constatar as estratégias utilizadas pelas editoras para cumprir/descumprir os critérios específicos dos editais, em especial com relação às experiências dos diferentes sujeitos, como homens do campo, africanos, indígenas, sem cair nas visões estereotipadas, objeto de críticas por diversos especialistas que analisam os conteúdos dos livros didáticos. Embora a legislação nacional tenha agido sobre os editores e autores no sentido de atender demandas quanto à inclusão de sujeitos e populações não contempladas pela História escolar, entende-se que esses processos são complexos e devem ser acompanhados pelos pesquisadores. Por outro lado, a partir das teorias assumidas (Schmidt & Garcia, 2008; Rockwell, 2009), entende-se que há uma distância entre as normas e as apropriações no âmbito da vida social e da vida cotidiana das escolas. Essa compreensão remete à necessidade de ir ao encontro das dinâmicas culturais no interior das escolas, para além da exigência de análise dos próprios livros.

Desse modo, indicam-se alguns direcionamentos analíticos para a pesquisa em desenvolvimento, tais como: quais são as representações de populações indígenas materializadas nos livros didáticos? Qual a relação desses manuais com as propostas de uma educação diferenciada? Como são os usos desses manuais por parte das escolas indígenas? Que relações são estabelecidas entre os manuais didáticos e a realidade das aldeias? O que se apresenta aqui são os resultados da etapa inicial do projeto, na qual estão em análise os livros utilizados nas comunidades indígenas da região em que se localiza, criando condições para a realização da etapa posterior, que ocorrerá em escolas selecionadas, por meio de trabalho etnográfico.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

---

A análise dos livros didáticos, seus conteúdos e seus usos, que constitui o percurso central do projeto de pesquisa, seguirá dois caminhos que se cruzam na construção do objeto científico pelas estratégias do trabalho empírico. O primeiro caminho consiste no levantamento e na análise dos livros didáticos trabalhados nas

escolas indígenas do município de Santarém-PA<sup>1</sup>. A fonte para o levantamento dos livros didáticos escolhidos para usos nessas escolas são os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do PNLD 2017 Campo - Rural, disponível no Sistema do Material Didático (SIMAD)<sup>2</sup>. A atividade seguinte, a partir do mapeamento geral de todos os manuais escolares adquiridos pelo PNLD 2017 Campo - Rural, especificamente os livros didáticos da disciplina História, Ensino Fundamental, Anos Finais (6º ao 9º ano), consiste na análise desses materiais, objetivando perceber as representações indígenas que estão presentes no conjunto dos conteúdos apresentados, incluindo-se textos escritos e imagens.

O segundo caminho será percorrido no interior de aldeias indígenas com a intenção de compreender as ações dos sujeitos escolares, professores e alunos, na relação com este artefato da cultura escolar, na perspectiva de articulação entre a Educação, a Antropologia e a História apontada por Garcia (2013, p. 81), argumentando que é necessário buscar a "historicidade nessas práticas de uso do livro". Busca-se compreender o cotidiano escolar a partir da ação dos sujeitos, problematizando e analisando a presença dos livros didáticos nesses espaços e os diversos sentidos históricos que são atribuídos pelos sujeitos a esse objeto da cultura material escolar. E, nessa direção, entende-se que a pesquisa etnográfica constitui uma possibilidade significativa para a obtenção de resultados acerca do cotidiano escolar e, em especial, sobre usos dos livros didáticos, com base em elaborações apresentadas por Garcia (2001, 2013).

Em se tratando de escolas indígenas, torna-se essencial essa forma de aproximação para o entendimento das demandas por escolas que as aldeias apresentam, se diferenciada ou não. Tal problemática vem sendo estudada por alguns pesquisadores, em especial, antropólogos. Segundo Cohn, "é a etnografia o melhor instrumento que temos para enfrentar, analiticamente, este desafio: entender a(s) demanda(s) indígena(s) por escola, de um lado, as possibilidades de escolarização que se lhes apresentam, de outro, e os impactos que isto tem nos regimes de conhecimento ameríndios" (Cohn, 2016, p. 315).

A pesquisa de campo, conforme apontado, seguirá os procedimentos da etnografia escolar, sustentada especialmente em Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (2007). Segundo as autoras, esse tipo de estudo busca

---

<sup>1</sup> Sobre a emergência étnica no Baixo Amazonas, consultar as teses: *A emergência étnica de povos indígenas no Baixo Rio Tapajós, Amazônia*, (Vaz Filho, 2010); e *No Arapiuns, entre verdadeiros e-ranas: sobre os espaços, as logicas, as organizações e os movimentos do político* (Lima, 2015). Sobre escolas indígenas em Santarém-PA, ver: *A implementação do direito à educação escolar indígena no município de Santarém no período de 2006 a 2012* (Abreu, 2014). Estas são referências iniciais do projeto em sua integralidade.

<sup>2</sup> É possível realizar consulta de distribuição dos Livros didáticos pelo site <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>.

as apropriações reais e potenciais que acontecem de baixo para cima, a partir dos sujeitos individuais que vivenciam diariamente a instituição. Buscamos novas categorias, ou seja, um novo conhecimento que permita interações mais reais com os processos que se dão em seu interior. Estas são inquietações que nos levam a participar da própria construção social da realidade escolar (Rockwell & Ezpeleta, 2007, p. 146).

Para o texto ora apresentado, que relata resultados de estudo exploratório, foram delimitadas as análises relacionadas aos livros didáticos de História usados em duas aldeias indígenas e suas respectivas escolas.

## **ANALISANDO LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA UTILIZADOS EM ESCOLAS INDÍGENAS DE SANTARÉM/PA**

---

O município de Santarém, localizado no oeste do estado do Pará, na região conhecida como Baixo Amazonas, apresenta um considerável número de escolas indígenas. Segundo pesquisas sobre a implementação do direito à educação escolar indígena, de Joniel Vieira de Abreu, entre 2006 e 2012 o número de escolas na categoria “escolas indígenas” passou de 17 para 34, organizadas em três regiões: Arapiuns, Tapajós e Planalto, envolvendo as etnias Tupaiu, Borari, Arapium, Tupinambá, Tapuia, Munduruku, Munduruku Cara Preta, Maitapu, Apiaka, Jaraki, Arara Vermelha, Tapajó e Kumaruara (Abreu, 2014, p. 24). Esse número atingiu no ano de 2017 o total de 42 escolas, conforme levantamento da Coordenação de Educação Escolar Indígena de Santarém<sup>3</sup>.

A partir do levantamento prévio sobre os livros didáticos de História que circulam nas escolas indígenas do município de Santarém-PA, foram escolhidas duas escolas de aldeias diferentes para o procedimento de busca e sistematização de dados junto ao Sistema do Material Didático do MEC, levando em consideração o edital do PNLD 2017. Com relação ao nível de escolarização, foi selecionado o Fundamental II, também identificado como Anos Finais, que corresponde do 6º ao 9º ano, para a verificação dos livros didáticos de História adquiridos pelo Governo Federal para uso nas escolas públicas investigadas. As escolas selecionadas para essa investigação são: Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro II, da Comunidade Indígena Açaizal, e Escola Municipal de Ensino Fundamental Rio Arapiuns, da Comunidade de Atrocal, no Rio Arapiuns. O levantamento dos livros didáticos escolhidos para uso nessas escolas foi feito a partir dos dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da

---

<sup>3</sup> Santarém, Prefeitura Municipal de. *Escolas Indígenas do Município de Santarém – Ano Letivo 2017*, s/p.

Educação (FNDE), por meio do PNLD 2017 Campo - Rural. A Tabela 1 apresenta dados gerais dos livros didáticos de História entregues pelo PNLD para uso nessas escolas.

TABELA 1 – Escolas indígenas selecionadas e livros didáticos de História em uso

Nome da Escola	Título da coleção no PNLD 2017	Autor	Editora	Quantidade de livros didáticos
Dom Pedro II	<i>História Sociedade e Cidadania</i>	Alfredo Boulos Jr.	Editores FTD	21
Rio Arapiuns	<i>Historiar</i>	Jaime Rodrigues e Gilberto Cotrim	Editores Saraiva	14

FONTE: FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2017.

A Tabela 1 mostra a participação das escolas indígenas nos editais do PNLD e PNLD Campo, por meio dos quais receberam livros didáticos para uso na disciplina de História: *História: Sociedade e Cidadania* (Editora FTD) e *Historiar* (Editora Saraiva). Levando em consideração que a problemática consiste em analisar a presença de temáticas indígenas nesses manuais, é importante discutir os elementos específicos a partir da premissa apontada por Circe Bittencourt de que “para entender um livro didático é preciso analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições” (Bittencourt, 2013, p. 73).

Um desses aspectos que se considera relevante nos estudos dos livros didáticos no Brasil é que, antes de eles serem adquiridos pelo Governo Federal, por meio do PNLD, passam por um processo de avaliação, no qual, dentre outros critérios de avaliação e exclusão, precisam contemplar a referência à História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas, observando-se que devem: a) promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural; b) abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (Brasil, 2016, p. 40).

Deve-se destacar que, mesmo com a obrigatoriedade da estrita observância às Leis 10.639/03 e 11.645/08, as pesquisas sobre os livros didáticos de História têm apontado para a permanência de preconceitos e estereótipos em relação aos grupos indígenas. Em estudo sobre livros didáticos de História em uso em escolas do campo próximas a Curitiba, no Paraná, Garcia e Maciel concluíram que alguns manuais, mesmo passando por avaliações nacionais, apresentam “referências genéricas aos escravos e

aos índios como se fossem grupos homogêneos, desconsiderando especificidades e particularidades” (Garcia & Maciel, 2011, p. 7). Essa é uma questão relevante quando se considera a diversidade dos grupos que são atendidos nas escolas da região geográfica em estudo e, portanto, deve ser observada nas análises das obras selecionadas.

Do ponto de vista dos critérios oficiais do PNLD, ressalta-se que, quanto ao livro do aluno, são critérios de avaliação no PNLD: “[a obra] Está isenta de estereótipos, caricaturas e/ou simplificações explicativas que comprometam a noção de sujeito histórico e/ou induzam à formação de preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2016, p. 127). E ainda: “[a obra] Contribui para dar visibilidade positiva aos afrodescendentes, aos povos indígenas e às mulheres, considerando suas participações em diferentes trabalhos, profissões e espaços sociais, culturais e de poder, nas diversas temporalidades históricas” (Brasil, 2016, p. 135).

Segundo a avaliação dos especialistas oficialmente apresentada no Guia PNLD 2017, e considerando-se a temática indígena nos livros didáticos História, destacam-se alguns elementos do resumo da obra *Historiar*:

Os temas concernentes à História da África, dos afrodescendentes e indígenas aparecem em todos os volumes. [...] Os africanos e os afro-brasileiros são abordados como possuidores de uma história e de uma cultura singulares. A abordagem desses temas privilegia as relações étnico-raciais, voltando-se para as questões da cidadania e do convívio social e o reconhecimento e a aceitação das diferenças. *Quanto aos indígenas, em particular, é desmitificada a imagem que o posiciona apenas no passado. A abordagem valoriza realidades do passado e situações atuais, o que contribui para a construção de atitudes e de valores cidadãos, no que se refere à valorização, à aceitação e ao respeito ao outro.* Os conteúdos apresentados contribuem para a formação de uma nova consciência social com relação aos afrodescendentes e aos povos indígenas, problematizando a condição histórica e social desses atores (Brasil, 2016, p. 43, grifos nossos).

De forma semelhante, consultado o Guia do PNLD 2017 para a disciplina de História, o resumo em relação ao livro *História: sociedade e cidadania* avalia que:

O tratamento da História da África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas recebeu atenção especial na coleção. [...] A obra apresenta a participação dessas populações como agentes da história, dando visibilidade aos vários lugares ocupados pelos indígenas, africanos e afrodescendentes na sociedade, em diferentes temporalidades. [...] *As populações indígenas são tratadas com ênfase na história desses povos na América, particularmente no Brasil, revelando elementos culturais e as suas lutas. Há textos principais, complementares, boxes e atividades que promovem reflexões atualizadas*

*sobre a história e a cultura dos povos africanos e afrodescendentes, bem como sobre as populações indígenas.* Todos os volumes trazem discussões significativas que podem favorecer o trabalho do professor na construção de uma sociedade brasileira mais tolerante, do ponto de vista de sua formação étnico-racial. Destacam-se as propostas de discussões sobre as lutas, as resistências e a valorização da cultura material e imaterial dessas populações (Brasil, 2016, p. 109, grifos nossos).

Tomando-se os resultados da avaliação oficial sobre os livros, seria possível concluir que as obras são adequadas ao desenvolvimento do trabalho em escolas indígenas. Os livros didáticos passaram pelo crivo de especialistas que elaboraram pareceres de acordo com os critérios estabelecidos nos editais do PNLD. Segundo Dias, "o 'Edital do PNLD' estabelece todos os critérios que serão utilizados nas avaliações (técnica e acadêmica) que determinam se os livros poderão ou não estar à disposição por meio do Guia do PNLD para escolha pelos professores e compra pelo Governo Federal" (Dias, 2013, p. 360).

Contudo, há necessidade de avançar nas análises. Embora existam diversos critérios de avaliação que incidem sobre o tema, pesquisas que analisam os conteúdos dos livros didáticos de História têm apontado para a permanência de determinados preconceitos e estereótipos. Garcia e Maciel, já citadas, observam que um livro didático de História analisado por elas, e em uso em escola do campo, "não atende a critérios específicos do Edital no que se refere à valorização das experiências culturais dos diferentes sujeitos [...] apresenta problemas relativos à compreensão das culturas africanas e indígenas na sua relação com a cultura brasileira" (Garcia & Maciel, 2011, p. 6).

As constatações das pesquisadoras parecem dialogar com as conclusões a que Silva chegou, ao analisar a coleção *História, sociedade e cidadania*, para verificar a relação entre a Lei 11.645/2008 e as mudanças nas representações dos "índios", não apenas nos conteúdos, mas nas abordagens, nas metodologias e nos objetos da História ensinada. A autora conclui já ser possível perceber mudanças em decorrência da introdução da lei, enquanto outras, como, por exemplo, o "encontro" entre as matrizes indígenas e africanas, ainda precisam ser apresentadas, uma vez que, de maneira geral, cada uma dessas etnias aparece isolada e sempre em relação ao modelo europeu (Silva, 2013).

Diante desse quadro de presença/ausência da temática indígena nos livros didáticos de história, pretende-se adentrar ao universo das culturas escolares, no sentido de perceber os usos desses materiais no cotidiano das escolas indígenas de Santarém-PA. A intenção é atentar para as diversas formas de usos dos livros didáticos nas aulas de História das escolas indígenas, pelos discentes e docentes, percebendo as formas de atribuir outros significados aos materiais no momento em que são

“consumidos” (Certeau, 1994) no cotidiano das aulas em uma situação específica. Certeau chama atenção para as relações de forças empreendidas pelos consumidores e suas ações criativas mesmo diante de determinadas ordens estabelecidas. Em suas palavras:

É necessário ainda precisar a natureza dessas operações por outro prisma, não mais a título da relação que mantêm com um sistema ou uma ordem, mas enquanto há relações de forças definindo as redes onde se inscrevem e delimitam as circunstâncias de que podem aproveitar-se. Sendo assim, de uma referência linguística é preciso passar a uma referência polemológica. Trata-se de combates ou de jogos entre o forte e o fraco, e das “ações” que o fraco pode empreender (Certeau, 1994, p. 97).

Certeau destaca a natureza criativa dos consumidores, não mais em termos de passividade, mas de driblar os sistemas e as ordens. Essa discussão se aproxima do que Circe Bittencourt assinala como dimensão das formas de consumo do livro didático:

Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. As práticas de leituras do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais (Bittencourt, 2013, p. 74).

Seguindo tal perspectiva, Bittencourt registra que “os capítulos selecionados, os métodos de leitura em grupo ou individual, assim como as tarefas decorrentes da leitura, são opções exclusivas do professor, mesmo quando inseridas e limitadas por projetos pedagógicos” (Bittencourt, 2013, p. 74). Nessa direção, para além do que os livros apresentam sobre as temáticas indígenas, é preciso ir ao encontro das dinâmicas culturais e que são produzidas nas aulas de História das comunidades indígenas para conhecer alguns efeitos do uso das obras didáticas nessa situação específica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

É importante destacar que nos últimos anos ocorreram mudanças nas formas como os indígenas são representados nos livros didáticos de História, embora ainda marcados por diversas lacunas e pouca articulação étnico-racial entre indígenas e negros, e com a cultura local/regional. No entanto, é necessário se pensar em projetos de pesquisas que favoreçam a aproximação com a sala de aula. Assim, um dos

desafios dos pesquisadores ligados ao NPPD consiste em entender a presença dos livros nas escolas. Como parte das atividades desse grupo, o projeto de pesquisa em curso visa avançar nas formas de consumo dos livros didáticos de História em escolas indígenas, a partir das ações dos seus sujeitos, professores/as e alunos/as. Como exposto anteriormente, esse será o desafio a ser perseguido na pesquisa, avançando na compreensão das formas de usos dos livros didáticos, diante da presença desse artefato nas escolas indígenas.

Assim, diante desse quadro de presença/ausência da temática indígena nos livros didáticos de História, apontado pelas análises preliminares nas obras que estão em uso nas escolas indígenas do Baixo Amazonas, o projeto se confirmou em direção ao desafio de adentrar no universo das culturas escolares no sentido de perceber os usos desses materiais no cotidiano das escolas indígenas de Santarém-PA.

## REFERÊNCIAS

---

Abreu, J. V. de. (2014). *A implementação do direito à educação escolar indígena no município de Santarém no período de 2006 a 2012*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil.

Bittencourt, C. (Org.). (2013). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

Brasil. Ministério da Educação. (2016). *PNLD 2017: História - ensino fundamental anos finais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Certeau, M. de (1994). *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis, RJ: Forense.

Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 30(3), 549-566.

Cohn, C. (2016). A cultura nas escolas indígenas. In Cunha, M. C. da, & Cesarino, P. de N. (Org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp.

Dias, M. M. de O. (2013). O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. In Galzerani, M. C. B., Bueno, J. B. G., & Pinto, A., Jr. (Org.). *Paisagens da pesquisa contemporânea sobre livros didáticos de História*. Jundiaí: Paço Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp.

Garcia, T. M. F. B. (2014). Libros didáticos de Historia, identidad y experiencia cultural de los alumnos. *Clío & Asociados*, 18 y 19, 347-368.

Garcia, T. M. F. B. (2013). Os livros didáticos na sala de aula. In Garcia, T. M. F. B., Schmidt, M. A., & Valls, R. *Didática, história e manuais escolares: contextos ibero-americanos* (pp. 69-102). Ijuí: Unijuí.

Garcia, T. M. F. B., & Maciel, E. S. (2011). Livros didáticos de História e experiência cultural dos alunos. In Martínez, P. M., Puche, S. M., & Fernández, A. S. (Org.). *La evaluación en el*



*proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. (1ª ed., vol. II, pp. 43-50). Murcia, ES: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de Las Ciencias Sociales.

Garcia, T. M. F. B. (2001). *Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)*. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. Trad. De G. Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo: Autores Associados/SBHE, 1, 9-43.

Lima, L. M. de. (2015). *No Arapiuns, entre verdadeiros e-ranas: sobre os espaços, as lógicas, as organizações e os movimentos do político*. (Tese de Doutorado em Antropologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Munakata, K. (2012). O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, 12(3-30), 179-197.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (2007). A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem fronteiras*, 7(2), p. 131-147.

Schmidt, M. A., Garcia, T. M. F. B. (2008). História e Educação: diálogos em construção. In Schmidt, M. A., Garcia, T. M. F. B., & Horn, G. B. (orgs.). *Diálogos e perspectivas de investigação*. (pp. 29-48). Ijuí: Unijuí.

Silva, M. de F. B. da. (2013). Livro didático de história: representações do "índio" e contribuições para a alteridade. *Revista História Hoje*, 1(2), 151-168.

Vaz Filho, F. A. (2010). *A emergência étnica de povos indígenas no Baixo Rio Tapajós, Amazônia*, 2010. (Tese de Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.

## 25

**IDENTIDADES INDÍGENAS E NEGRAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO BRASIL: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE *DECOLONIAL* DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) 2017**

---

*IDENTIDADES INDÍGENAS Y NEGRAS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA EN BRASIL: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS DECOLONIAL DEL PROGRAMA NACIONAL DE LIBROS DE TEXTO (PNLD) 2017*

---

INDIGENOUS AND BLACK IDENTITIES IN HISTORY TEXTBOOKS IN BRAZIL: A PROPOSAL FOR DECOLONIAL ANALYSIS OF THE NATIONAL TEXTBOOK PROGRAM (PNLD) 2017

---

Marinelma Costa Meireles  
Giovani José da Silva

## RESUMO

---

Em um momento histórico no qual o Brasil passa a ter uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, reflexões sobre livros didáticos do componente curricular escolar História se fazem necessárias. Se a maioria da atual população brasileira é formada por negros e pardos autodeclarados e parte dessa mesma população tem origem nas histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, como é possível que livros e outros materiais didáticos de História continuem a apresentar textos, imagens e atividades voltados para a compreensão de trajetórias espaço-temporais europeias? Tais narrativas podem ser encontradas em diversos livros didáticos de História, em que pese haver leis que obrigam o estudo da história e das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas na Educação Básica. Uma análise *decolonial* dos livros de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017 revela que as temáticas sobre identidades indígenas e negras nos textos escolares encontram-se obliteradas, pouco renovadas historiograficamente e merecem melhor tratamento por parte dos responsáveis pela produção didática. O objetivo da comunicação é, portanto, discutir a avaliação realizada no Programa em relação às temáticas da diversidade étnica e racial, ainda dependentes de narrativas mestras assumidas em função de uma cronologia linear, evolucionista e eurocêntrica.

*Palavras-chave:* Identidades indígenas e negras. Livros didáticos de História no Brasil. Análise *decolonial*. PNLD 2017.

## EXTENDED ABSTRACT

---

In a historical moment in which Brazil has a Common National Curriculum Base (BNCC) for Basic Education, reflections on textbooks of the curriculum component History are necessary. If most of the current Brazilian population is made up of self-declared blacks and browns, and part of that same population has its origins in African, Afro-Brazilian and indigenous histories and cultures, how is it possible that books and other history materials continue to present texts, images and activities aimed at understanding European spatiotemporal trajectories? Such narratives can be found in several history textbooks, although there are laws that require the study of history and Afro-Brazilian, African and indigenous cultures in Basic Education. A decolonial analysis of the history books approved by the 2017 National Textbook Program (PNLD) reveals that the themes of indigenous and black identities in school texts are obliterated, little historiographical renewed and deserve better treatment by those responsible for the didactic production. The objective of the communication is therefore to discuss the evaluation carried out in the Program in relation to the themes of ethnic and racial diversity, still dependent on master narratives assumed in function of a linear, evolutionary and Eurocentric chronology. Books and other teaching materials are big business in Brazil: they are sold by the millions and used by teachers and students from north to south, often as the only resource available in schools. There is a large financial investment in the production, distribution and evaluation of the history textbook. However, there is no massive investment in local production of states and municipalities. Local history is thus neglected in favor of a purportedly national and global history. The books still contain a generic narrative that would allegedly explain the entire history of Brazil. The differences between the different regions (Amazon, Center-South and Northeast) are erased and what is verified is a history articulated to the Rio-São Paulo-Minas axes, with the Northeast appearing only in the colonial period and the South in the migratory period. from the 19th century. Indigenous, African and Afro-descendant populations occupy specific places, in a linear sequence in which there are no simultaneities, parallels or juxtapositions, thus creating an imaginary of lazy and black and black indigenous people who are only concerned with manual labor. A careful look at the collections of History evaluated and approved in the 2017 National Textbook Program (PNLD), regarding the indigenous, African and Afro-Brazilian themes, will notice that there is a great mismatch between what is foreseen by the legislation. and what is, in fact, offered at each cycle of that program. The works, with rare exceptions, as stated in PNLD's own Digital Guide (Brazil, 2017), do not meet the basic specificities of teaching and learning of ethnic-racial themes. In 2017, the last year in which PNLD presented its own characteristics in relation to Education for Diversity, fourteen

collections of history textbooks from grades 6 to 9 were reviewed and approved by the evaluation team. The African and Afro-Brazilian themes were analyzed from four axes: computer and chronological inscription; density in the theoretical-methodological orientation for the teacher; promotion of education for ethnic and racial relations; visibility to the agency of the subjects over time. Three collections met all the evaluated requirements, standing out from the others. This means that just over 20% of the didactic collections analyzed were considered fully satisfactory in relation to ethnic-racial themes. In practically all collections evaluated and approved, the explanatory keys to the indigenous theme insistently fall on the binomial resistance versus acculturation, with little or no space for indigenous agencies. Some discussions are held more subtly when it comes to the historicity and struggles of land maintenance, for example. Thus, the present time in which our contemporary native populations live is not adequately addressed. The evaluators point out, however, that such content contributes, albeit partially and precariously, to the study of the issues surrounding ethnic-racial relations and to the confrontation of prejudice and racism experienced by indigenous peoples today. A decolonial analysis of the history books approved by the 2017 National Textbook Program reveals, therefore, that themes about indigenous and black identities in school texts deserve better treatment from authors, editors, illustrators and others responsible for didactic production in the textbook. Brazil. This question is even broader: even with problems, many textbooks have been approved and are available in schools for teachers and students. If, in the evaluation of these materials, problems were detected, and the PNLD 2017 Digital Guide itself shows that not all selected history books adequately address the African, Afro-Brazilian and indigenous themes, for which reasons is it still used that do not contemplate issues necessary to the process of teaching and learning of ethnic-racial relations? In what contexts was the selection of these works? Teachers of basic education, when faced with a Guide bringing the books to choose, what can they do besides select the least problematic? It would not be an exaggeration to say that history textbooks present a worthless and meaningless world for poor, black, brown, homosexual students, who do not even recognize each other in their images. Such images, for the most part merely illustrative, present distorted ideas that, if not properly contextualized by the teacher, teach prejudices, stereotypes and crystallized conceptions that are unlikely to be deconstructed in school and extra-school daily life. In addition, texts, activities and exercises strongly advocate excessive memorization and decontextualization. The use of questionnaires does not favor the debates, decolonization of curricula, creativity and sensitivity of students and teachers. Thus, Eurocentrism gains space on the pages of books and other materials, where black and indigenous populations have little or no visibility. The problems in relation to the excluding historical narratives are not restricted

to Africa. If the Americas derive exclusively from the ambition, greed, and greed of Europeans who disputed overseas territories, then it becomes almost impossible to study and perceive indigenous presences over time on the continent, as well as their struggles and resistance to all sorts of attempts at extermination and enslavement. Regarding enslaved black Africans and their descendants, the fact that their history was enclosed in textbooks on May 13, 1888 obliterates past and present struggles against racism and forms of racial discrimination and prejudice. If "race" is a notion created to classify human beings and was taken in the nineteenth century as an absolute truth to explain European superiority and inferiority of other peoples (SCHWARCZ, 1993), history textbooks in Brazil continue to reproduce, in the middle of the 21st century, narratives that make such populations invisible and naturalize, for example, ideas that black = African = slave; indigenous = primitive = wild = lazy. Given the above, it is important to mention that there are other ways of thinking and approaching the stories of indigenous, African and African descendants beyond the perspective of the encounter/clash between "civilized" and "savage", about the former. The trajectory of African and African descent populations, in turn, can and should be presented in the didactic materials supplanting the explanatory key of slavery. Why not address the history of resistance of enslaved blacks without departing from the established vision of the quilombos, especially the Quilombo dos Palmares? There were innumerable forms of resistance led by indigenous and black people in the colonial period: escapes, capitulations, agreements, etc. It is even possible to refer to different forms of slavery and not just the classical ones, in which physical punishment predominated in the relations of oppression between masters and captives. Without "softening" the slavery to which millions of Africans and their descendants were subjected in Brazil, textbooks could contribute to a better understanding of a story still undiscovered in all its complexity and nuances. The National Textbook Program has undergone profound changes since 2018. This does not mean that the analyzes presented here have lost their value, as, as noted, the approved collections will be in the hands of Brazilian teachers and students by 2020 at least. The ethnic-racial themes could be better worked on in the didactic works, especially the indigenous theme, which did not have a book even considered of excellent quality by the Program. In harsh times of threats to democracy, such as those experienced in Brazil over the past three years, the instrumentalization of teachers and students is necessary for life in a diverse and plural society. If before the struggles were concentrated in the historiographical gaps regarding indigenous and black populations, the "wars" today are against the erasure of these trajectories. Textbooks may not be the solution to Brazilian problems, but they can and should dialogue with the diversity and plurality characteristic of a country like Brazil.

## INTRODUÇÃO

---

Livros e outros materiais didáticos são um grande negócio no Brasil: são vendidos aos milhões e usados por professores e alunos de Norte a Sul do país, muitas vezes como único recurso disponível nas escolas. Há um grande investimento financeiro na produção, distribuição e avaliação do livro didático de História. Entretanto, não se verifica investimento maciço na produção local de estados e municípios. A História Local é, assim, negligenciada em favor de uma História pretensamente nacional e global. Os livros ainda trazem uma narrativa genérica e que pretensamente serviria para explicar toda a história do Brasil. As diferenças entre as distintas regiões (Amazônia, Centro-Sul e Nordeste) são apagadas e o que se verifica é uma história articulada aos eixos Rio-São Paulo-Minas, com o Nordeste aparecendo somente no período colonial e o Sul no período das migrações europeias, a partir do século XIX. Populações indígenas, africanas e afrodescendentes ocupam lugares específicos, em uma sequência linear na qual não há simultaneidades, paralelismos e tampouco justaposições, criando, desse modo, um imaginário de indígenas preguiçosos e negros e negras afeitos somente ao trabalho manual (Silva & Meireles, 2017). Os problemas não param por aí, infelizmente.

## AS TEMÁTICAS INDÍGENAS, AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS EM COLEÇÕES APROVADAS

---

Um olhar cuidadoso sobre as coleções de História avaliadas e aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017, no que diz respeito às temáticas indígenas, africanas e afro-brasileiras, perceberá que existe um grande descompasso entre o que prevê a legislação e o que é, de fato, ofertado a cada ciclo do referido programa. As obras, com raras exceções, conforme consta no próprio Guia Digital do PNLD (Brasil, 2017), não atendem às especificidades básicas de ensino e de aprendizagem das temáticas étnico-raciais. Em 2017, último ano em que o PNLD apresentou características próprias em relação à Educação para a diversidade, catorze coleções de livros didáticos de História do 6º ao 9º anos foram analisadas e aprovadas pela equipe responsável pela avaliação.

As coleções foram *Historiar*, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues; *Projeto Mosaico – História*, de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino; *Vontade de saber – História*, de Adriana Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini; *Projeto Araribá – História*, de Maria Raquel Apolinário e equipe; *História para nosso tempo*, de Flávio Berutti; *Estudar História: das origens do homem à era digital*, de Patrícia Ramos Braick; *História nos dias de hoje*, de Flávio de Campos, Miriam Dolhnikoff e Regina Claro; *Projeto Teláris – História*, de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi; *Projeto A poema*

– História, de Renato Mocellin e Rosiane de Camargo; *História.doc*, de Daniela Buono Calainho, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria; *Piatã* – História, de Carla Maria Junho Anastasia e Vanise Maria Ribeiro; *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior; *Jornadas.hist* – História, de Maria Luísa Vaz e Silvia Panazzo; *Integralis* – História, de Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago. Todas as coleções, exceção feita ao *Projeto Araribá* (de 2014), são produções de 2015.

As temáticas africana e afro-brasileira foram analisadas a partir de quatro eixos: inscrição informática e cronológica; densidade na orientação teórico-metodológica para o professor; promoção da educação para as relações étnico-raciais; visibilidade ao protagonismo dos sujeitos ao longo do tempo. Três coleções preencheram todos os requisitos avaliados, destacando-se das demais: *Projeto Teláris* – História, *História.Doc* e *História, Sociedade & Cidadania*. Isso significa que pouco mais de 20% das coleções didáticas analisadas foram consideradas plenamente satisfatórias em relação às temáticas étnico-raciais.

A coleção que recebeu a pior avaliação dentre as catorze aprovadas não preencheu sequer os requisitos de um dos quatro eixos de análise. Assim como verificado em outros livros, a abordagem da História dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros ocorreu de forma relativamente desconectada da História de outras sociedades. Apesar disso e de outros problemas verificados pela equipe responsável pelo componente curricular História, destacam-se pontos positivos, demonstrando que os estudos sobre africanos e seus descendentes ganharam impulso nas últimas décadas, adentrando o ambiente escolar brasileiro, sobretudo, a partir da promulgação da Lei nº 10.639/ 2003.

Uma das coleções foi elogiada por promover avanços ao incluir os povos africanos e afro-brasileiros na sua pluralidade histórico-cultural, não restringindo suas existências e contribuições a períodos específicos. Outra, embora tratasse em menor densidade dos povos africanos na contemporaneidade, ao apresentar as populações do continente africano, enfatizou os grupos tribais rurais, os problemas sociais e os conflitos. Uma terceira, ao apresentar a participação dessas populações como agentes da história, deu visibilidade aos vários lugares ocupados, em diferentes temporalidades, pelos africanos, pelos afrodescendentes e pelos indígenas.

Assim como nas temáticas africana e afro-brasileira, a indígena foi analisada a partir dos mesmos quatro eixos citados. Contudo, ao contrário do que ocorreu com as análises anteriores, nenhuma das coleções preencheu totalmente as condições estabelecidas para cada um dos eixos na temática indígena. Há, em algumas das coleções, carência de orientações teórico-metodológicas para o professor quanto à abordagem. Em outras, no tratamento de algumas temáticas e conceitos, há problemas por se apresentar dados genéricos sobre o passado, sem abordar as especificidades

de cada grupo. Algumas coleções foram criticadas por não promover discussões mais efetivas da história e da luta desses povos na contemporaneidade.

Em pelo menos uma coleção, a mais problemática do ponto de vista do tratamento da temática indígena, de acordo com os avaliadores,

A abordagem da História dos povos indígenas e africanos ocorre de forma relativamente desconectada da História de outras sociedades. Predomina a narrativa política, especialmente quanto ao processo de colonização da América Portuguesa, ainda que sejam apresentados elementos da cultura desses povos e das suas lutas de resistência aos processos de dominação e de escravização (Brasil, 2017).

Em praticamente todas as coleções avaliadas e aprovadas, as chaves explicativas a respeito da temática indígena recaem, insistentemente, sobre o binômio resistência *versus* aculturação, havendo pouco ou nenhum espaço para as agências e os protagonismos indígenas. Algumas discussões são realizadas de forma mais sutil quando se trata da historicidade e das lutas travadas pela manutenção das terras, por exemplo. Dessa forma, o tempo presente em que vivem as populações nativas, nossas contemporâneas, não é tratado adequadamente. Os avaliadores ressalvam, porém, que tais conteúdos colaboram, ainda que parcialmente e precariamente, para o estudo das problemáticas em torno das relações étnico-raciais e para o enfrentamento do preconceito e do racismo experimentados pelos povos indígenas na atualidade.

A pergunta que não quer calar é: como se espera combater o racismo e os preconceitos étnico-raciais no Brasil com esse tipo de obras didáticas? Afinal, por mais que os professores tentem problematizar o que está nos livros, os processos de apropriação dos conteúdos escritos e das imagens veiculadas, além das atividades pedagógicas propostas, são complexos. Na verdade, sabe-se que não existe coleção didática ideal e que apropriações e possibilidades de usos serão sempre abertas a muitas leituras imagináveis, condizentes com um país tão diverso e pluricultural. O fato essencial a ser dito é que, após um rigoroso processo avaliativo, foram consideradas obras de qualidade e, sobretudo, passíveis de usos em salas de aula, coleções que não respeitam os preceitos básicos das leis nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003.

## **INQUIETAÇÕES A PARTIR DAS ANÁLISES REALIZADAS**

---

Ao menos três inquietações surgem quando se analisam as obras aprovadas e postas à escolha dos professores no PNLD 2017: melhor seria ter material de qualidade duvidosa do que não ter material algum adequado? O livro didático faria pouca



diferença e, com isso, o professor disporia de outros recursos para tratar as temáticas étnico-raciais no ambiente escolar? Considerando o conteúdo das leis supracitadas, é possível ensinar histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas com os materiais didáticos colocados à disposição de professores e alunos? Populações indígenas e negras, dependendo da coleção adotada, têm lugar específico nas narrativas didáticas, sendo apreendidas de forma preconceituosa, discriminatória, estigmatizada e estereotipada. Diga-se de passagem, embora o PNLD tenha sido interrompido, tal como vinha sendo idealizado e colocado em prática nos últimos anos, será possível encontrar os livros avaliados em 2017 até, pelo menos, 2020.

Em um momento histórico no qual o Brasil passa a ter, não sem controvérsias e polêmicas, uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, em sua terceira versão (que contempla apenas a educação infantil e o ensino fundamental, visto que o ensino médio foi tratado em documento à parte), reflexões sobre livros didáticos do componente curricular escolar História fazem-se necessárias e, até mesmo, urgentes. Narrativas que têm como foco a história europeia podem ser encontradas em diversos livros didáticos de História distribuídos nas escolas brasileiras, em que pese haver leis que obrigam o estudo da história e das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas na educação básica.

Populações indígenas, por exemplo, são apresentadas de maneira genérica, uniforme, desqualificando-se e desmerecendo-se a rica diversidade étnica e cultural do país, ainda a ser descoberta e valorizada como patrimônio histórico, artístico, cultural e social. Além disso, insiste-se em abordar a temática indígena apenas em momentos específicos da história do Brasil, notadamente quando da chegada de europeus às terras que viriam a ser conhecidas como Américas. Após esse evento, os indígenas teriam desaparecido ou, quando aparecem nas narrativas didáticas, estão em constante guerra de resistência contra os colonizadores portugueses ou já foram "aculturados" ou extintos/ em processo de extinção. Situação similar não é mera coincidência em relação a africanos e afrodescendentes.

Felizmente, tem-se escapado das abordagens sobre uma África selvagem e exótica, entretanto, sua história ainda aparece fortemente atrelada ao modelo quadripartido francês (Pré-História, História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), emergindo a partir apenas da relação com o mundo moderno europeu por meio do comércio de escravos, especialmente. Análises superficiais e simplificadoras da história das gentes daquele continente resistem e recaem sobre lugares específicos como o Egito, já contemplado há algum tempo em materiais didáticos, alcançando Mali, Gana e Songhai. Depois da abolição da escravidão no Brasil, os ex-escravizados e seus descendentes tornam-se invisíveis e suas trajetórias históricas fragmentadas e obliteradas.

As referências a esses povos continuam pontuais: culinária, vocabulário, jogos e danças (capoeira, jongo, samba etc.), além das comemorações do 20 de novembro, dia da Consciência Negra. É perceptível o tratamento desigual dado às diferentes gentes que conformaram a população brasileira atual. Assim como nos PCN criticados por Rebeca Gontijo (2003, p. 65), os autores de livros didáticos de História ainda enfrentam muitos problemas sobre como lidar com a diversidade, uma vez que “[...] os indígenas são apresentados como povos, os brancos como sociedades e os negros como algo sem identidade, definido[s] a partir dos limites territoriais de um continente [África] ou de uma civilização (também são identificados por suas civilizações antigas)”.

Nessa perspectiva, Anderson Oliva, ao estudar manuais didáticos de Brasil e de Portugal, entre 1990 e 2005, chega às seguintes conclusões sobre o lugar ocupado pela África nas narrativas históricas apresentadas pelos materiais analisados:

Já sobre a localização do Egito no continente africano, 86% dos livros observados (seis dos sete) faziam referências diretas a tal aspecto. A princípio, o tema parece ser redundante, ou se recobrir de obviedade. Mas não podemos esquecer que a associação do Egito ao “Crescente Fértil”, tornou-se, muitas vezes, um elemento de maior ressonância do que a visualização do Egito na África. Portanto, a citação explícita e direta da localização geográfica da civilização egípcia no continente africano se reveste de grande importância. Tal iniciativa, se trabalhada de forma mais esclarecedora por professores e estudantes, poderia despertar um interesse maior acerca da temática e a formulação de questionamentos que os aproximassem dos debates anteriormente apresentados (OLIVA, 2008, pp. 190-191).

Uma análise *decolonial* dos livros de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático 2017 revela, portanto, que as temáticas sobre identidades indígenas e negras nos textos escolares merecem melhor tratamento por parte de autores, editores, ilustradores, diagramadores e outros responsáveis pela produção didática no Brasil. Tal questão é mais ampla, ainda: mesmo com problemas, muitos livros didáticos foram aprovados e encontram-se nas escolas à disposição de professores e alunos. Se, na avaliação desses materiais, foram detectados problemas, e o próprio Guia Digital do PNL D 2017 mostra que nem todos os livros de História selecionados atendem de forma adequada às temáticas africana, afro-brasileira e indígena, por quais razões se continua utilizando obras que não contemplam questões necessárias ao processo de ensino e aprendizagem das relações étnico-raciais? Em que contextos se deu a seleção dessas obras? Professores e professoras da educação básica, quando se depararem com um Guia trazendo os livros a serem escolhidos, o que podem fazer, além de selecionar o menos problemático?

É bom ressaltar que não se pretende criticar o PNLD de modo a esvaziar sua importância como maior programa de livros didáticos do mundo, cuja ampla distribuição em todo o território nacional visa a garantir o trabalho de professores e alunos nos processos de ensino-aprendizagem (Mantovani, 2009). Muita coisa mudou desde a criação do Instituto Nacional do Livro, em 1937, até o início da década de 1990, quando se iniciaram os processos de avaliação da qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógico-metodológicos dos dez títulos mais solicitados pelos professores. Porém, ainda há muito a ser feito. É preciso levar em conta como são efetivamente utilizados os livros didáticos nas salas de aula. Funcionariam, realmente, como muletas de professores mal preparados, como pretendem certos críticos do livro didático? Esses, ao tomarem tal formulação como pressuposto *a priori*, dispensam a análise dos materiais didáticos realmente existentes e/ ou das situações reais de sua utilização.

Contudo, por mais que dependa da mediação, da relação professor-aluno no que ocorrer nas salas de aula, se o material estiver impregnado de ideias eurocêntricas torna-se difícil e até mesmo penoso para o professor libertar-se dessas amarras e propor que se avance em termos de uma discussão pluricultural e aberta à diferença e à diversidade na História. Dessa forma, "No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência" (Silva, 2005, p. 21). Enquanto os currículos, os cursos de formação e os livros e outros materiais didáticos do componente curricular História tratarem a diferença como desigualdade, em uma perspectiva de triunfo do capitalismo e, portanto, colonialista, dificilmente se romperão os padrões vigentes.

Nesse sentido, não seria exagero afirmar que os livros didáticos de História apresentam um mundo sem valor e sem significados para alunas e alunos pobres, negros, pardos, homossexuais, que não se reconhecem nem mesmo nas imagens veiculadas. Tais imagens, em grande parte meramente ilustrativas, apresentam ideias distorcidas que se não forem devidamente contextualizadas pelo professor ensinam preconceitos, estereótipos e concepções cristalizadas que dificilmente serão desconstruídas nos cotidianos escolar e extraescolar. Além disso, textos, atividades e exercícios preconizam, sobremaneira, a memorização excessiva e a descontextualização. A utilização de questionários não favorece os debates, a descolonização dos currículos, a criatividade e a sensibilidade de alunos e professores. Assim, o eurocentrismo ganha espaço nas páginas de livros e de outros materiais, em que populações negras e indígenas têm pouca ou nenhuma visibilidade.

Os problemas verificados em relação às narrativas históricas excludentes não se restringem à África. Se as Américas derivam, exclusivamente, da ambição, da cobiça

e da ganância de europeus, que disputavam entre si territórios além-mar, tornam-se tarefas quase impossíveis de serem realizadas o estudo e a percepção das presenças indígenas ao longo do tempo no continente, bem como suas lutas e resistências a toda sorte de tentativas de extermínio e de escravização. Em relação aos negros africanos escravizados e seus descendentes, o fato de sua história ser encerrada nos livros didáticos no 13 de maio de 1888 oblitera as lutas do passado e do presente contra o racismo e as formas de discriminação e preconceito raciais. Se "raça" é uma noção criada para classificar seres humanos e que foi tomada no século XIX como verdade absoluta para explicar a superioridade europeia e a inferioridade dos demais povos (Schwarcz, 1993), os livros didáticos de História no Brasil continuam a reproduzir, em pleno início de século XXI, narrativas que tornam invisíveis tais populações e naturalizam, por exemplo, ideias de que negro = africano = escravo; indígena = primitivo = selvagem = preguiçoso.

## QUESTÕES FINAIS

---

Diante do exposto, é importante mencionar que há outras maneiras de pensar e abordar as histórias de indígenas, africanos e afrodescendentes para além da perspectiva do encontro/choque entre "civilizados" e "selvagens", no que diz respeito aos primeiros. A trajetória das populações africanas e afrodescendentes, por sua vez, pode e deve ser apresentada nos materiais didáticos suplantando a chave explicativa da escravidão. Por que não tratar da história de resistência de negros escravizados sem se partir da consagrada visão dos quilombos, especialmente o Quilombo dos Palmares? Inúmeras foram as formas de resistência protagonizadas por indígenas e negros no período colonial: fugas, capitulações, acordos, etc. É possível, inclusive, referir-se a diferentes formas de escravidão e não apenas às clássicas, em que os castigos físicos predominavam nas relações de opressão entre senhores e cativos. Sem "abrandar" a escravidão a que foram submetidos milhões de africanos e seus descendentes no Brasil, os livros didáticos poderiam contribuir para a melhor compreensão de uma história ainda pouco revelada em toda sua complexidade e nuances.

O Programa Nacional do Livro Didático sofreu profundas modificações a partir de 2018. Isso não significa que as análises aqui apresentadas perderam seu valor, pois, como referido, as coleções aprovadas estarão nas mãos de professores e alunos brasileiros até 2020, pelo menos. As temáticas étnico-raciais poderiam ser mais bem trabalhadas nas obras didáticas, especialmente a temática indígena, que não teve um livro sequer considerado de excelente qualidade pelo Programa. Em tempos árdios de ameaças à democracia, como os vividos no Brasil nos últimos três anos, é necessária a instrumentalização de professores e alunos para a vida em uma sociedade diversa

e plural. Se antes as lutas se concentravam nas lacunas historiográficas a respeito de populações indígenas e negras, as “guerras” hoje se fazem contra o apagamento dessas trajetórias. Os livros didáticos podem não ser a solução para os problemas brasileiros, mas podem e devem dialogar com a diversidade e a pluralidade características de um país como o Brasil.

## REFERÊNCIAS

---

Brasil, Ministério da Educação. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (2017). *Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017*. Recuperado em 31 maio 2017 de <http://www.fnde.gov.br/pnld-2017/>

Gontijo, R. (2003). Identidade nacional e ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In Abreu, M., & Soihet, R. (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias* (pp. 55-73). Rio de Janeiro: Casa da Palavra.

Mantovani, K. P. (2009). *O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público*. (Dissertação de Mestrado em Geografia Humana). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo.

Oliva, A. (2008). Uma história esquecida. A abordagem da África Antiga nos manuais escolares de História: estudos de caso no Brasil e em Portugal (1990-2005). *Em Tempo de Histórias*, 12.

Schwarcz, L. K. M. (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras.

Silva, A. C. (2005). A desconstrução da discriminação no livro didático. En Munanga, K. (org.). *Superando o racismo na escola* (pp. 21-38). 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Silva, G. J. da, & Meireles, M. C. (2017). Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Crítica Histórica*, 8(15), 7-30.

## 26

## LA INMIGRACIÓN Y LAS CULTURAS LATINOAMERICANAS EN LOS LIBROS DE TEXTO ESPAÑOLES. UN ESTUDIO CULTURAL Y PEDAGÓGICO

---

*IMIGRAÇÃO E CULTURAS LATINO-AMERICANAS EM LIVROS DE  
TEXTOS ESPANHÓIS. UM ESTUDO CULTURAL E PEDAGÓGICO*

---

IMMIGRATION AND LATIN AMERICAN CULTURES IN SPANISH  
TEXTBOOKS. A CULTURAL AND PEDAGOGICAL STUDY

---

*Marta Esplugues Cebrián*

### RESUMEN

---

Este artículo resume los resultados de una disertación sobre las presencias y ausencias de las minorías latinoamericanas en los materiales didácticos españoles de tirada mayoritaria siendo un 35% el porcentaje de alumnado latino en nuestras aulas (El Mundo, 2007). El estudio analiza 12 manuales editados por los Grupo Anaya y Santillana, del nivel de educación primaria, para 5º y 6º grado, en las asignaturas de: lengua castellana, lengua valenciana y conocimiento del medio publicados entre 2006 y 2009, en los que se observó si cumplían o no esa función emancipadora que promueve la pedagogía crítica, o si por el contrario eran meros reproductores de los diferentes estereotipos con los que se proyectan las relaciones de poder. La investigación consiste en un estudio crítico-político partiendo de la concepción socio-crítica del currículum. Dicho trabajo se llevó a cabo en dos fases: un primer momento de acercamiento a los textos mediante un análisis de contenidos que encontramos relacionados con la inmigración latinoamericana, partiendo de la "ficha de vaciado" como instrumento de transcripción de datos, para poder llegar a un segundo momento, con un análisis del discurso más profundo, y averiguar qué ideología se esconde tras ellos, por qué hay ciertos contenidos silenciados... Este análisis se ha realizado partiendo de tres miradas: geográfica, literaria e histórica. Con ello, recogemos el trato que se les da a "los latinos" desde el currículum oficial. Las imágenes, los contenidos textuales, las lecturas...en su mayoría apuntan a que "lo latino" nos produce aún hoy cierta desconfianza, temor, alarma social...ya que los manuales se han encargado de dar una visión de la realidad de las culturas latinoamericanas sesgada, dejando de lado la opinión de los propios protagonistas.

*Palabras clave:* Student diversity. Curriculum. Cross cultural studies.

## EXTENDED ABSTRACT

---

This article summarizes the results of a Master Degree investigation titled: *Immigration and Latin American cultures in Spanish textbooks. A cultural and pedagogical study*. Why did we focus our interest on such a cultural minority? One of the reasons for doing so was the data provided by the newspaper El Mundo, dated October 8, 2007, which stated that the percentage of students from Latin-America in our classrooms constitutes 35% of total students in Spain. Therefore, in terms of this study, it is a sufficiently important figure for both teachers and publishers to take into consideration.

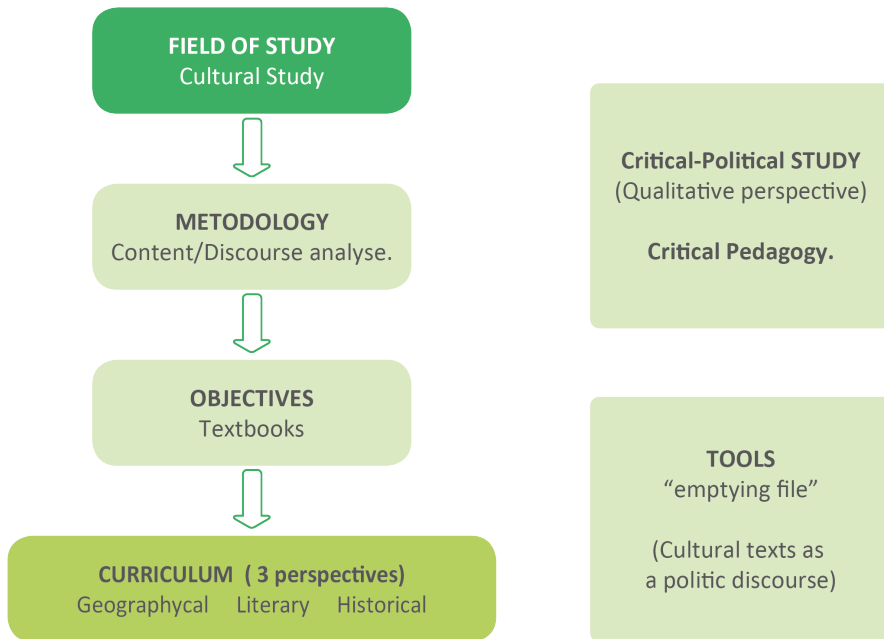
The research consists of a critical-political analysis based on the socio-critical conception of the curriculum (Peter McLaren, 2005). **The big question** that we as researchers ask ourselves is whether within this large market of publishers dedicated to printing millions of textbooks a year when most continue to represent a homogenized and dominant culture, whether the topic of "What is the Latin culture and how is it represented?" is being adequately addressed.

**The objective** is to find out whether or not they have fulfilled that emancipator function, recommend by critical pedagogy, or if on the contrary, they are merely reproducing different stereotypes with which power relations are projected. In this way, the Cultural Studies will serve as a guide to analyze the curricular practices reflected in the didactic material from a political-critical perspective, to verify whether the issues that the official curriculum promote such as: tolerance, respect, equality of opportunities, are reflected in the daily practice of the classroom and throughout textbooks. The work also serves to evaluate whether or not the speaker's dialogue is encouraged (Habermas, 1998), between different cultures.

This exploration was carried out in two phases: The first phase consisted of detailed **contents analysis** (Van Dijk, 2000), where we identified everything related to Latin American immigration, using an **"emptying file"** as an instrument for transcription data, where we wrote the title of the book, the year that it was published and the language used. Later on, issues such as which narrative structure of the content is represented (images, texts, literary stories...) is evaluated a the second phase with a deeper **discourse analysis** (Galindo, 1998), to find out the ideology behind them and why certain content is silenced.

This testing was carried out from **three perspectives**: geographical, literary and historical; With this, we gathered information about the treatment of "Latin people" in the official curriculum.

FIGURE 1 – Methodological design figure.



SOURCE: Self elaboration.

Finally, we explain the different **research variables** that you can also see in Table 1 above:

- We selected books from Anaya and Santillana Publishers on account of the data provided by the Ministry of Education (MECD) and the Association of Publishers (ANELE), two large oligopolies that are major producers that control almost 50% of the total production of textbooks in our country.
- The selection were primarily aimed at primary education level, in their last cycle of 5th and 6th grade, which we thought would contribute the greatest amount of content and where it would be easier to identify the stereotypes in the study.
- The subjects we selected for this purpose were: Spanish language, Valencian language and Science, by reviewing the competencies and minimum content of primary in the LOE (Organizational Law of Education 2/2006 of May 3), we quickly deduced that it would be in these areas where the concept of immigration and minorities is addressed with more emphasis.



TABLE 1 – The twelve manuals analyzed

	Subject	Publisher	Level	Year
1	Valencian Language	Voramam /Santillana	5th Primary	2006
2	Spanish Language	Santillana	5th Primary	2006
3	Science (Spanish)	Voramam /Santillana	5th Primary	2006
4	Science( English teacher's book)	Anaya	5th Primary	2009
5	Valencian Language	Anaya	5th Primary	2009
6	Spanish Language	Anaya	5th Primary	2009
7	Valencian Language	Santillana	6th Primary	2009
8	Spanish Language	Santillana	6th Primary	2009
9	Science (Spanish)	Santillana	6th Primary	2009
10	Valencian Language	Anaya	6th Primary	2009
11	Spanish Language	Anaya	6th Primary	2009
12	Science (Spanish)	Anaya	6th Primary	2009

SOURCE: Self elaboration.

## Conclusion

The investigation concludes that the textbooks do not give due recognition to cultural minorities, especially to Latin American cultures because they are eclipsed by the national culture. This analysis was conducted from three perspectives: geographic, literary and historical. We collected examples of how "Latin people and culture" are addressed in the official curriculum. The images, the textual content and the readings mostly point to the fact that "the Latin" still produces certain distrust, fear, and social alarm, since textbooks have contributed in providing a biased vision of the reality of Latin American cultures, whilst simultaneously neglecting the opinion and experience of the protagonists themselves.

## INTRODUCCIÓN

---

A nuestro modo de ver, la manera más adecuada de comenzar estas líneas, es poner en antecedentes al lector que se encuentra hoy leyendo estas páginas y se pregunta cómo un sujeto con una identidad como la de la autora que suscribe el documento (mujer blanca, de clase social media y de estudios universitarios) ha

sentido preocupación o curiosidad por la temática de "La inmigración y las culturas latinoamericanas en los libros de texto españoles".

Esta cuestión sería fácilmente entendible si ahondamos un poco más en esa identidad, en el denominado camino subjetivo de toda investigación y damos un recorrido rápido por el contexto familiar de la autora, donde encontraríamos que los orígenes de ciertos de sus miembros hacen que sea multicultural, pues las raíces de algunos de ellos, estuvieron en su día en países latino-americanos como Brasil, Colombia o el Salvador.

Además, a esto le agregamos el paso por las aulas del Curso de Doctorado, donde conoció investigaciones que sitúan el libro de texto como un campo estratégico de concreción curricular y se preguntó por el reconocimiento cultural e identitario que en el currículum tenían los sujetos inmigrantes, que tiempo más tarde, le animó a plantearse el análisis de los manuales escolares desde la mirada que proponen los Estudios Culturales, cuyo objetivo es indagar en todo tipo de cultura, no solo la dominante, y en los diferentes ámbitos en la que ésta se desarrolla, ya sea dentro del aula o fuera de ella e incluso en las interacciones cotidianas en el marco de la ciudad. Ya que la cultura no es algo estático, sino que está en constante movimiento dinámico y dialógico (Giroux, 1994).

## PROBLEMA O PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

---

La gran pregunta que como investigadores nos planteamos en su momento, es si dentro de ese gran mercado de las editoriales que se dedican a imprimir millones de textos por año<sup>1</sup>, ¿cómo están tratando el tema de "lo latino"? Pues si indagamos en cuanto a la representación de este colectivo, encontramos datos tan significativos como el siguiente, el diario El Mundo, del día 8 de octubre de 2007, afirma que el porcentaje de alumnado procedente de latino-América en nuestras aulas es de un 35%, una cifra suficientemente relevante como para que tanto docentes como editoriales la tomen en cuenta.

## OBJETIVOS

---

Llegados a este punto, nos plantemos el **interés** principal del trabajo que recaería en el trato que los libros de texto como representación y concreción curricular,

---

<sup>1</sup> Informa sobre el sector editorial del años 2007 (Federación de Gremios de Editores de España, 2008), pone de relieve que en el año 2007 en cuanto a la edición y los títulos vivos en catálogo se editaron un 2.3% de títulos más que el 2006 y un 5.8% más de ejemplares (357.56 millones), con una tirada media de 5070 ejemplares por título (Martínez Bonafé y Rodríguez Rodríguez, 2010, p. 256).

están dando a las culturas minoritarias, en especial, a las latinoamericanas, que hoy en día conviven junto al resto en las aulas españolas.

Esto dio lugar **al temor o la duda** relacionada con este problema y nos surgió la cuestión que, seguramente, los libros de texto no estarían dándoles el debido reconocimiento a las minorías culturales, en especial, a las culturas latinoamericanas, y que éstas a su vez, se verían eclipsadas por la cultura nacional mayoritaria.

Así pues, son los **libros de texto**, dónde averiguaremos si cumplen o no esa función emancipadora que promueve la pedagogía crítica o, si por el contrario, son meros reproductores de los diferentes estereotipos con los que se proyectan las relaciones de poder. De este modo, los Estudios Culturales nos servirán de guía para analizar desde una perspectiva político-crítica las prácticas curriculares reflejadas en los textos y poder comprobar si esos conceptos que los currículum oficiales promueven, como son la tolerancia, el respeto, la igualdad de oportunidades... se ven o no reflejados en la práctica diaria del aula, y mediante los libros de texto. El trabajo servirá para comprobar si se fomenta o no el diálogo del que nos habla Habermas (1998) entre las diferentes culturas, cosa que sí encontraríamos si se tratara de un currículum basado en las sugerencias o aportaciones de los Estudios Culturales, como defiende Giroux, Henry A. en el siguiente trabajo:

[...] las escuelas se han de ver como esferas públicas democráticas dedicadas a potenciar a la persona y a la sociedad. Lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarios para vivir en una auténtica democracia. Formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana (Giroux, 1990 citado en Martínez Bonafé, J., 1996, p. 80).

## **METODOLOGÍA (PROCEDIMIENTOS, INSTRUMENTOS, FORMA DE ANÁLISIS DE DATOS)**

---

La investigación consiste en un estudio crítico político, partiendo de la concepción socio-crítica del currículum. El **procedimiento** de dicho trabajo se llevó a cabo en dos fases. Un primer momento de acercamiento a los textos mediante un análisis de contenidos que encontramos relacionados con la inmigración latinoamericana, partiendo de nuestro propio **instrumento** que es la "ficha de vaciado", donde se registran algunos datos de identificación del material como pueden ser el título del libro, el año de edición y la lengua con que se vehicula la asignatura y, posteriormente, información más concreta sobre el formato y representación de los contenidos, es decir, en qué estructuras narrativas aparecen (en las imágenes, los textos, los relatos literarios...) Y así poder llegar a un segundo momento, con un análisis del discurso

más profundo, y averiguar qué ideología se esconde tras ellos, por qué hay silencios discursivos...Este análisis se ha realizado partiendo de tres miradas: geográfica, literaria e histórica. Y con ello, recogemos el trato que se les da a “los latinos” desde el currículum oficial.

Seguidamente, explicaremos las distintas fases del diseño metodológico:

La primera de ellas fue plantear **las variables de investigación** mediante la elección de la muestra que decidimos revisar:

- Textos de los Grupos Anaya y Santillana, pues, según el Ministerio de Educación (MECD) y la Asociación de Editores (ANELE), donde nos hablan de que estos son los dos grandes oligopolios que se disputan el consumo mayoritario y controlan casi el 50% de la producción total de libros de texto en nuestro país.
- Para la etapa de educación primaria, el último ciclo, 5º y 6º grado, ya que desde nuestra experiencia como docentes, creímos que eran los que aportarían un mayor número de contenidos y donde sería más fácil identificar los estereotipos que nos planteamos en el estudio.
- Las asignaturas seleccionadas: lengua castellana, lengua valenciana y conocimiento del medio, ya que revisando las competencias y contenidos mínimos de primaria en la **LOE** (Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo), rápidamente deducimos al leerlos que sería en estas áreas y no en otras, donde se trate con mayor énfasis el tema de la inmigración y las minorías.

## RESULTADO DEL ANÁLISIS

---

Sobre los resultados del análisis haremos varias observaciones. En primer lugar, expresar la grata sorpresa que nos ha producido encontrar referencias a diversas culturas dentro de los materiales escolares y, especialmente, en los libros de lengua castellana. En segundo lugar, resumiremos los aspectos más relevantes de cada una de las miradas.

Así pues, desde **la mirada geográfica**, hemos encontrado diferentes cuestiones, esos múltiples sesgos, tanto en las imágenes como en los propios textos, que confirman los temores planteados en un primer momento como que son representados mayoritariamente como indígenas que viven en sus comunidades. Las imágenes todavía revelan, por una parte, el trabajo infantil, y por otra, profesiones como la camarera o la maestra, no hay doctoras, ingenieras... La brecha de género es una de las ideas latentes a señalar. Otra cuestión a destacar, son los modelos de familia. Mientras que la editorial Anaya sigue presentando una familia tradicional blanca,

Santillana, sí introduce de algún modo, los matrimonios mixtos o familias interraciales. Del mismo modo, es reseñable la idea que transmiten con la imagen que los latinos poseen unas características físicas estereotipadas y representan la adolescencia ligada a las pandillas, maras...

Atendiendo a la **mirada literaria**, hay que remarcar que se han preocupado por encajar cuentos de raíces árabes, asiáticas, latinas, europeas... lo cual es interesante para acercarnos a estas culturas minoritarias, aunque por otra parte, autores latinos como Nicolás Guillén (poeta cubano) o Ana M<sup>a</sup> Shua (Escritora argentina), aparecen relegados a un segundo plano, a los cuadernos de refuerzo, y ni siquiera incluyen algún pequeño ejercicio que nos aporte información de dichos autores, con lo cual, el alumnado, a lo largo de su educación obligatoria no sabemos si serán capaces de identificarlos como latinos. Este hecho es destacable desde nuestro punto de vista, pues de algún modo, están relacionados con nuestra cultura, ya que escriben en nuestra propia lengua. En cambio, sí podrán reconocer autores anglosajones como Shakespeare o germánicos como Goethe, ya que los han leído infinidad de veces en los manuales, lo que ocurre, es que dependerá de la sensibilidad de los docentes hacia este tipo de literatura, el que el alumnado llegue a conocerla mejor y a sentir un cierto interés por acercarse más a ese mundo tan desconocido y, a la vez, tan fascinante como es el viajar con la imaginación a través de las palabras.

En cuanto a la **mirada histórica**, parece que solo es relevante desde nuestro currículum escolar, el hecho de que los alumnos estudien aquellos aspectos de la historia latino-americana del momento de las conquistas, donde el acento se pone en el reinado de los Reyes Católicos y se da importancia a la conquista del nuevo mundo, al comercio y a la apropiación del oro y la plata. Aunque todo esto es tratado de un modo políticamente correcto y pasando siempre por alto la opinión de esos otros protagonistas, desde nuestro punto de vista, como fueron los indígenas a los cuales los textos escolares a penas les dedican unas páginas.

Una vez llegado el tiempo de las colonias, es como si ya no existieran, se evita hablar de la época colonial o de los levantamientos indígenas a finales del siglo XIX, donde los diferentes estados se declaran Repúblicas independientes de España, empezando por Argentina en 1816. Todo ello, daría lugar al comienzo de las guerras civiles y las disconformidades sociales, temas en nuestra opinión, considerados tabú en estos textos, puesto que hay un notable silencio discursivo de este período.

## CONCLUSIONES

---

Aunque este proyecto se ha limitado al análisis de un número reducido de libros de texto, creemos que es suficientemente representativo, para dar a conocer

el trato que se les da a "los latinos" desde el currículum oficial de nuestro país. Por lo que hemos podido apreciar en las imágenes, los contenidos textuales, las lecturas... la mayoría de ellos apuntan a que "lo latino" nos produce aún hoy cierta desconfianza, temor, alarma social...ya que los manuales se han encargado de dar una visión de la realidad de las culturas latinoamericanas sesgada, dejando de lado la opinión de los propios protagonistas, que seguramente distará ligeramente de la que ofrecen las editoriales revisadas.

Con todo lo expuesto hasta el momento, cabe hacer hincapié en algunas cuestiones relevantes y destacar, que a nivel teórico, puede que los manuales revisados sean considerados como los artefactos que dan forma a un determinado proceder pedagógico, según el trabajo de (Martínez Bonafé & Rodríguez Rodríguez, 2010), ya que sirven para guiar, cuando no dirigir, el día a día en las aulas, siendo los responsables de hacer esa selección cultural que dará lugar a una única verdad absoluta, donde las culturas minoritarias no tienen ni la representación ni el valor que realmente se merecen dentro de la sociedad multicultural y plurilingüe que es nuestro país, como se ha comprobado a través de las tres miradas analizadas.

Cuestiones todas ellas a primera vista difíciles de solucionar, ya que tanto las estructuras escolares, como los planes de estudios promovidos por las administraciones o los propios materiales didácticos, son documentos cerrados, aunque, si nos acercamos a la idea del currículum oficial, no son más que unas recomendaciones dirigidas al docente, que este podrá moldear a su conveniencia, dependerá de su buena voluntad y de los matices que ellos deseen darle a esos contenidos, pudiendo ser ampliados con materiales más representativos de las culturas minoritarias, para que se trate al alumnado latino con una cierta sensibilidad, respetando sus raíces, costumbres... aún a pesar de que se encuentren lejos de sus hogares y se eduquen en una sociedad diferente.

Es importante que los distintos agentes sociales y trabajadores culturales tomen conciencia y adopten esta perspectiva política distinta, abogando por una escuela que promueva los derechos básicos de las minorías culturales, la igualdad y el respeto de las diferentes razas, religiones, lenguas... (Giroux, 2001), que dejen de una vez de pensar en seguir siendo meros reproductores de la cultura dominante y se conviertan en mediadores de este nuevo proceso educativo. Es por ello, que hay que mostrarles a las maestras y los maestros, que existen otras alternativas, aunque tal vez menos cómodas y directivas que los libros tradicionales, pero igualmente válidas y que deberíamos comenzar a hacer uso de ellas aunque sea a modo de apoyo o refuerzo en determinados momentos de nuestra programación, o incluso, diseñar nuestros propios materiales adaptados a la diversidad de las aulas.

Hemos de ser conscientes, que si queremos que la actitud de la sociedad cambie, debemos ser los docentes los que demos ese primer paso, ya que difícilmente podremos concienciar a la opinión pública si no comenzamos educando desde las aulas, con materiales apropiados, siendo críticos y problematizando aquellas prácticas curriculares que no veamos del todo correctas, ya sean libros de texto, los medios de comunicación... Pues el modelo pedagógico utilizado en las escuelas, será el referente del alumnado, esos futuros ciudadanos, entre los que se encuentran las nuevas generaciones latinas nacidas en nuestro país, y las cuales, necesitan unos referentes para no perder sus verdaderas raíces.

En nuestra profesión, deberíamos perder ese miedo que nos impide ser nosotras mismas, mostrarnos tal y como somos, enseñar lo que pensamos sin dejarnos influenciar por las políticas educativas que nos vienen dadas.

Yo, personalmente, me he propuesto que a partir de ahora, cuando salga cada tarde del colegio donde trabajo, me dedicaré a hacer lo que en realidad me gusta, que es seguir investigando en esta línea y no preocuparme tanto de esa idea difusa y en ocasiones confusa que tenemos, al decir que nos encontramos atados de manos como docentes, haciendo lo que otros nos dictan, pues pienso que me encuentro en condiciones, tras este último período de dos años como asesora de formación, de poner en práctica todo lo aprendido, siendo más crítica con los libros de texto que utilice, preparando mis propios materiales basados en diferentes fuentes y con ayuda de las nuevas tecnologías. Por tanto, me suscribo a las siguientes palabras de Martínez Bonafé (2004):

[...] El combate a la colonización cultural del trabajo docente, la huida de la homogeneización profesional basada en racionalidades eficientistas y burocratizantes, la ruptura con los criterios de inclusión en la identidad profesional alienada, no puede hacerse sin reconocer-nos en un campo social regulado por las normas éticas que tengan en su fundamento el reconocimiento de un sujeto que en su indeterminación encuentra la paradoja del deseo de búsqueda de sí mismo. Un maestro, entonces, que se desarrolla profesionalmente en el camino que marca su propia voluntad de seguir aprendiendo a ser maestro (p. 135).

Yo creo que estoy aprendiendo a ser maestra de nuevo, ojalá y alguna que otra compañera de profesión se anime también a hacerlo y podamos emprender juntas un nuevo camino de transformación.

## REFERENCIAS

---

Galindo Cáceres, J. (coord.). (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.

Giroux, H. A. (1994, Fall). Estudios Culturales: Juventud y el desafío de la Pedagogía. *Harvard Educational Review*, 64(3), 278-308.

Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Habermas, J. (1998). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.

Martínez Bonafé, J. (2004). La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 127-143.

Martínez Bonafé, J., & Rodríguez Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En Gimeno, J. (coord.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Madrid: Morata.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. (s.a. de c.v.). México: Siglo XXI Editores.

Van Dijk, T. A. (comp.). (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.





## 27

## LA CONSTRUCCIÓN DE MALVINAS COMO CAUSA NACIONAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR (1870-1945)

---

*A CONSTRUÇÃO DAS MALVINAS COMO CAUSA NACIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR (1870-1945)*

---

THE MALVINAS CONSTRUCTION AS A NATIONAL CAUSE IN THE SCHOOL (1870-1945)

---

*Mariano Santos La Rosa*

### RESUMEN

---

En este trabajo analizamos el surgimiento de la "causa" Malvinas como parte de la lenta construcción de un sentimiento nacionalista, partiendo de la hipótesis que la Historia escolar desempeñó un rol importante en dicha conformación. Para ello abordamos el tratamiento que los textos escolares para las escuelas primarias y secundarias realizaron sobre el tema Malvinas entre 1870 y 1945. Situamos la génesis de dicho sentimiento nacional en el ámbito escolar en el contexto de la configuración del código disciplinar de la Historia escolar signado por una "educación patriótica" que comenzó a desarrollarse progresivamente desde fines del siglo XIX. A partir de este programa nacionalista la reivindicación de los derechos argentinos sobre las islas se desarrolló primeramente en manuales de Historia utilizados en las escuelas secundarias (desde la década de 1880) y muy posteriormente en textos escolares elaborados para las escuelas primarias, a partir de la década de 1950. Intentaremos explicar en este trabajo las razones de la ausencia del tratamiento de la "causa" Malvinas en el nivel primario durante toda la primera mitad del siglo XX.

*Palabras clave:* Malvinas. Historia Escolar. Textos escolares.

### EXTENDED ABSTRACT

---

In this paper we analyze the way in which the Malvinas conflict was addressed in the school textbooks prepared for primary and secondary schools and published between the end of the 19th century and the first half of the 20th century. The objective is to show to what extent the dispute over the sovereignty of the islands was a matter of public relevance and how it was transferred to the educational field.

We addressed the way in which the Malvinas "question" (understood as a territorial conflict) managed to configure itself as a national "cause" (Palermo, 2014) in the school setting between 1870 and 1945, based on the analysis of school texts, understanding them as cultural artifacts. which constitute true "visible texts" of the disciplinary code (Cuesta Fernández, 1997) of school history. We point out the differences present in the development of this topic in school texts developed for different educational levels.

We could see that the Malvinas theme is practically absent in the reading books for the primary level during the period 1870-1945 from the analysis of a documentary corpus of 67 school texts. Only 3 cases (4.5%) make allusions to the Falklands. The islands are ignored even when the school texts present readings on the Argentine south and the southern sea. Despite the undoubted presence since the late nineteenth century of a nationalizing discourse in reading books for the primary level, it is striking that one of the landmarks of current territorial nationalism such as Malvinas is practically absent until the middle of the 20th century. Not even the manual by Gustavo Lenns (1922) *Patria y Belleza*, dedicated to Manuel Carlés (president at the time of the ultranationalist Argentine Patriotic League) makes only one mention of the Malvinas question. The absence of the Malvinas theme in school texts for primary schools could be explained by the importance of the commercial relationship between Argentina and the United Kingdom, which made it inconvenient to incorporate this topic into a patriotic education at the only level of massive and compulsory schooling.

This implies a clear contrast with what happens in the history manuals intended for use in the various types of secondary schools. The Malvinas question is addressed from the genesis stage of the disciplinary code of Argentine school history, as seen in the early works of Larraín (1883), Vicente Fidel López (1896), Grosso (1898), Gambón (1907). We also note that its approach is deepened in the texts published by the most prominent scholars of the first half of the twentieth century (Levene, 1912-1958), Carbia and others (1917). Of the 19 manuals of Argentine History that we analyzed and were published during the period 1883-1945, in 10 of them (53%) some aspect of the history of the islands is addressed. This constant treatment in the manuals of Argentine History for the secondary level could be explained due to the close links between Historiography and School History throughout the period. Since 1910, the slow process begins that will lead to the Malvinas "question" becoming a national "cause", since in the context of the Centennial the dispute over the sovereignty of the islands "enters history" with the publication of *Les Iles Malouines*, a long essay in French whose author, Paul Groussac, establishes for the first time a set of geographical and historical foundations to sustain the Argentine rights over the islands. However, the circulation of this work was initially reduced to a narrow circle of intellectuals and

academic historians, although it is already cited in the handbook of Carbia published in 1917.

The process of resignification of the Malvinas dispute had a turning point in the 1930s. Palermo (2014, p. 154) points out that it was not until the middle of that decade that the Malvinas cause experienced what it calls its "first great qualitative leap", constituting itself as an emblem of nationalist territorialism. It is evident that this was a decisive decade for the malvinization of Argentine nationalism and for the nationalization of the Malvinas cause, although this process did not originate in the school environment. Emma Cibotti (2012) also considers that the 1930s were key because it implied a major change in Anglo-Argentine relations. The world economic situation of 1930 contributed to the crisis of economic relations with the British Empire and to the revision of the history of Anglo-Argentine relations. The installation of Malvinas as a topic of public interest was driven from the political sphere and by the irruption of revisionism as a historiographical current. In this process, the socialist leader Alfredo Palacios held a very prominent position. As Senator he held the sovereign rights of Argentina in the Malvinas in Parliament and in 1934 he proposed the official edition and translation into Spanish of the work of Paul Groussac *Les Iles Malouines*. The editions of the book were distributed free to the popular libraries, while a compendium of 39 pages was delivered to primary and secondary schools throughout the country. The action of Palacios marked a turning point because until that moment the Congress of the Argentine Nation had never dealt with the Malvinas question. In 1937 Palacios managed to decree the prohibition to print maps in which the islands do not appear as belonging to the Argentine territory and promoted the creation, two years later, of the Recovery Board of the Malvinas, whose objective was to contribute to the diffusion and knowledge of the Malvinas theme among the population, through conferences, publications, public events, exhibitions. In 1941 the Board promoted a contest from which emerged the March of the Malvinas, whose lyrics belongs to Carlos Obligado and music to José Tieri.

The set of initiatives developed since 1934 contributed to the Malvinas issue beginning to settle progressively in public opinion and in political debates, made possible by a crisis context in the traditional economic link that Argentina had with Great Britain since the 19th century. XIX However, when analyzing the school texts published in this decade, we again warn that Malvinas is still absent in the reading books destined for the first years of primary school. In addition, although the Malvinas question was addressed in the history manuals for secondary schools since the 1880s, its impact on the definition of this conflict as a milestone of nationalist discourse was very weak compared to what would occur later, starting with of the 1950s when textbooks for elementary school also begin to address this issue.

## MALVINAS EN LOS TEXTOS ESCOLARES (1870-1945)

---

En este trabajo buscamos abordar la forma en que la "cuestión" Malvinas (entendida como un conflicto territorial) se configuró como "causa" nacional (Palermo, 2014) en el ámbito escolar entre 1870 y 1945 a partir del análisis de los textos escolares, entendiéndolos como artefactos culturales que se constituyen en verdaderos "textos visibles" del código disciplinar (Cuesta Fernández, 1997) de la historia escolar.

Para abordar el tratamiento escolar del tema Malvinas recurrimos al análisis de libros de lectura y manuales elaborados para las escuelas primarias y secundarias. De acuerdo con Somoza Rodríguez (2006, p. 182) los "libros de lectura" serían un tipo particular dentro del campo de los libros de texto. Son libros destinados fundamentalmente a aprender a leer y a ejercitar la capacidad de lectura, dependiendo del curso escolar al que correspondieran. Desarrollan una serie de contenidos generales a través de "lecturas" con diversos temas: poesías, relatos cortos, temas de historia y geografía nacional, formación moral y cívica, religión, etc. Una gran parte de ellas se referían a la formación patriótica. Estos "libros de lecturas" elaborados en general para los tres primeros años de la escuela primaria coexistían con los llamados "manuales" que desarrollan contenidos específicos para cada asignatura por separado (predominantes en el nivel secundario) o que podían reunir en un solo tomo un conjunto de disciplinas escolares. Estos materiales tenían como destinatarios a un "sujeto lector ampliado" (Linares, 2009, p. 49) por lo que desde fines del siglo XIX y prácticamente hasta mediados del siglo XX, el Estado, las editoriales y los autores tienen en cuenta a un "potencial sujeto lector" que incluye no solo a los niños y jóvenes sino también a los adultos, a sus padres.

Pese a la presencia indudable, desde fines del siglo XIX, de un discurso nacionalizante en los libros de lectura elaborados para el nivel primario, resulta llamativo que uno de los hitos del nacionalismo territorial actual como es Malvinas se encuentre prácticamente ausente hasta mediados del siglo XX. De los 67 textos escolares de primaria que relevamos y que fueron publicados en el período 1870-1945, solo en 3 casos<sup>1</sup> (un 4,5%) se realizan menciones a las Malvinas. Las islas son ignoradas incluso cuando presentan lecturas sobre el sur argentino y el "mar austral"<sup>2</sup>. Esta muestra seleccionada surge del relevamiento que realizamos en la biblioteca de Historia de las Disciplinas Escolares del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, de la Biblioteca de las Escuelas Medias de la Universidad Nacional del Sur,

---

<sup>1</sup> Aubin (1906); Carbia (1917); Millán (1925). Ninguno de ellos corresponde al tipo "libro de lectura" (Somoza Rodríguez, 2006) sino que son manuales de Historia elaborados para ser utilizados a partir de 4º grado de la escuela primaria.

<sup>2</sup> López de Nelson (1913); Bedogni (1935); Macías (1936); Blomberg (1936). En todos estos libros de lecturas aparecen textos sobre el sur argentino sin mención alguna a las Malvinas.

de la Biblioteca Rivadavia de la ciudad de Bahía Blanca y de la Biblioteca Nacional de Maestros. Nuestros hallazgos coinciden en parte con las conclusiones de la investigación de Escudé (1987) aunque la muestra que analizamos es diferente ya que nos centramos en libros de lectura del nivel primario y en manuales de Historia para las escuelas secundarias, sin tener en cuenta los de Geografía analizados por este autor y que le llevaron a afirmar que hasta la década de 1940 el tratamiento del tema Malvinas fue "débil" en el ámbito escolar, lo que explicaría que en casi el 20% de la muestra que relevó ni siquiera se atribuya a la Argentina la soberanía sobre las islas o se utilice sin inconvenientes el nombre Falklands para denominarlas. Si bien coincidimos con Escudé (1987) en señalar la temprana presencia del conflicto por Malvinas observamos que su tratamiento se realiza principalmente en los textos de Historia elaborados para las escuelas secundarias. De los 19 manuales de Historia Argentina que analizamos y fueron publicados durante el período 1883-1945, 10 de ellos (53%) abordan algún aspecto de la historia de las islas, lo que constituye una proporción mucho mayor que la encontrada entre los textos escolares elaborados para el nivel primario, que no llega al 5%.

La primera referencia a Malvinas en manuales de Historia argentina para escuelas secundarias la hallamos en el *Compendio de Historia Argentina, para el uso de las escuelas y colegios de la República* de Nicanor Larraín, publicado en 1883. No obstante, presenta varios errores que evidencian el escaso conocimiento que se tenía sobre la historia de las islas a principios de la década de 1880. Larraín utiliza indistintamente la denominación Malvinas o Falklands, explicando que este último es el "nombre que llevó desde que el jesuita inglés Tomas Falkner las visitó y escribió una relación de ellas" (1883, p. 64). En el texto también se señala que luego de la expulsión española, los ingleses retomaron a las islas en 1771 "pero les consagró mayor atención desde 1774 en que Sir Samuel Guillermo Clayton toma posesión definitiva de ellas, conservando aún aquella nación una propiedad que indisputablemente pertenece a los argentinos en subrogación del derecho y dominio español hacia aquellas islas" (Larraín, 1883, 64). Más allá de estos errores, resulta interesante ver como desde un primer momento en el ámbito escolar se recurre al *utti possidetis iure* para justificar la soberanía argentina sobre las Malvinas, supuestamente heredado de la corona española.

Al año siguiente Pedro Rivas publicó *Lecturas históricas según el orden de las principales efemérides argentinas para el uso diario de las escuelas*, uno de los primeros libros de efemérides editado para ser utilizado en nuestro país. Este texto evidencia la importancia que comenzaba a tener la conmemoración de fechas patrias al menos en las escuelas primarias. Allí se vincula a Malvinas con dos efemérides, el 3 de enero y el 10 de junio. Pese a estas tempranas alusiones, la cuestión Malvinas

se encuentra ausente en los manuales de Benigno Martínez y Clemente Fregeiro, exponentes de la perspectiva mitrista y que fueron publicados entre 1885 y 1886 como respuesta a los cambios curriculares producidos en los colegios nacionales, que implicaron la aparición de la Historia Argentina como materia autónoma y separada de la Geografía nacional. En ninguna de estas obras se realiza mención alguna a las islas ya sea en la etapa colonial o durante 1833, por lo que pareciera que el reclamo de soberanía argentina sobre el archipiélago no constituía una cuestión relevante para la Historia escolar sino también para la Historia académica. Sería el antagonista de la perspectiva historiográfica mitrista quien volvería a referirse al tema Malvinas. En el *Manual de la Historia Argentina* (1896), de Vicente Fidel López, se incluye en la Lección XLVIII un apartado titulado "El rebato (sic) inicuo de las Malvinas" en se advierte la presencia de errores históricos como en el texto de Larraín (1883) al señalar el autor que los ingleses encontraron desiertas las islas al arribar nuevamente en 1833 (López, 1896, p. 43).

Alfredo Grosso, uno de los principales autores de esta primera generación de manuales de Historia argentina, también se ocupa de la cuestión Malvinas en su *Curso de Historia Nacional* (1898) elaborado para las escuelas secundarias, que además tendría una versión más pequeña, adaptada para la escuela primaria con el título de *Nociones de Historia Nacional*. Sus obras fueron muy exitosas, reeditándose hasta fines de la década de 1940. En *Curso de Historia Nacional* se atribuye el descubrimiento de las islas al marino holandés Sebald de Weert en el año 1600. Luego hace referencia a las ocupaciones francesas e inglesas de las islas, producidas en 1764 y 1765 respectivamente. Menciona los reclamos de la corona española y la partida de los ingleses en 1774, señalando que desde ese año "permaneció en las Malvinas una guarnición española y más tarde argentina, sin que Inglaterra manifestase ningún propósito de reclamar las islas hasta 1833, en cuya fecha se posesionó arbitrariamente en ellas conservándolas hasta la fecha" (Grosso, 1925, p. 134). Más adelante, dedica una página entera para desarrollar las acciones de soberanía realizadas por el gobierno "argentino" en la década de 1820 y la ocupación británica de 1833. Lo curioso del caso es que en el texto que elaboró para el nivel primario no realiza ninguna mención a la cuestión Malvinas, ya sea en la etapa colonial o al referirse al gobierno de Balcarce, durante el cual los ingleses ocuparon nuevamente las islas en el año 1833. Pareciera ser que al momento de realizar una síntesis de su obra para las escuelas primarias el tema Malvinas no fuera considerado demasiado relevante y por lo tanto, fue excluido ante el imperativo de resumir y sintetizar contenidos, una evidencia de que aún no constituía una "causa nacional".

El primer texto para el nivel primario en el que encontramos una referencia sobre las Malvinas es el *Curso de Historia Nacional* de José M. Aubin, publicado en

1906. Este no es un libro de lecturas sino un manual de Historia confeccionado para ser utilizado a partir de 3º grado de la escuela primaria. La mención es brevísima, presentada en el contexto de la descripción de las acciones del gobierno del virrey Vértiz: "Conocedor de que los ingleses habían ocupado las Malvinas, les ordenó que las desalojaran. Los portugueses, que creyeron que este accidente, que se solucionó en paz, traería la guerra, pasaron la frontera y se apoderaron de Río Grande" (Aubin, 1906, p. 41). Resulta evidente la inexistencia de un discurso antibritánico en el texto. De hecho, la ocupación de 1766 a 1774 es calificada como un "accidente" que se solucionó en paz y en realidad los verdaderos "enemigos" en el relato serían los portugueses y ni siquiera luego menciona la ocupación definitiva de 1833. Pareciera que las Malvinas aún no constituían una "causa nacional", a tal punto que la versión de su *Curso de Historia Nacional* de 1915 no vuelve a mencionar la disputa por las islas. A lo largo de la primera mitad del siglo XX se mantiene como una constante la ausencia del tratamiento de la cuestión Malvinas en los textos escolares del nivel primario, pese a la fuerte presencia de un discurso nacionalista patriótico en los mismos. La importancia de la relación comercial entre ambos estados podría, en parte, explicar la ausencia del tratamiento de la ocupación británica del archipiélago en los libros de lectura elaborados para el nivel primario.

A partir de 1910 podemos advertir que se inicia el lento proceso que llevará a que la "cuestión" Malvinas se transforme en "causa" nacional, ya que en el contexto del Centenario la disputa por la soberanía de las islas "ingresa a la historia" en palabras de Cibotti (2012, p. 159), convirtiéndose en tema de interés historiográfico. Guber (2001) afirma que hasta esa fecha el Estado argentino carecía de una sólida argumentación jurídica de sus derechos sobre el archipiélago hasta que en el año del Centenario de la Revolución de Mayo, el entonces director de la Biblioteca Nacional, Paul Groussac publicó *Les Iles Malouines*, un largo ensayo en francés que establece un conjunto de fundamentos geográficos e históricos para sostener los derechos argentinos sobre las islas. Este sería el primer texto elaborado por un académico que abordó como tema central la soberanía argentina sobre las Malvinas. Para Palermo (2014, p. 151) la obra de Groussac constituye un paso importante en la constitución de Malvinas como "causa nacional", aunque reconoce que inicialmente tuvo un alcance muy limitado ya que su circulación quedó inicialmente enmarcada en el estrecho círculo de los intelectuales e historiadores académicos.

Con la irrupción de la Nueva Escuela Histórica (NEH) como corriente historiográfica a partir de la segunda década del siglo XX, la cuestión Malvinas adquiere mayor visibilidad en los textos escolares de nivel secundario. El manual de Historia argentina para las escuelas secundarias más importante de la primera mitad del siglo XX fue *Lecciones de Historia Argentina*, elaborado por Ricardo Levene, quien



sería principal exponente de esta primera generación de historiadores profesionales y presidente de la Academia Nacional de la Historia Ricardo Levene. La primera edición de este manual corresponde a 1912 y la última fue publicada en 1958. Este es un buen ejemplo para mostrar la evolución del tema Malvinas y su transformación en causa nacional. Inicialmente solo se hacía una breve mención a la disputa por las islas en la década de 1760-1770, señalándose luego que "a la luz de estos antecedentes resulta incomprensible la actitud de Inglaterra, que en el año 1833 tomó posesión de las islas Malvinas" (Levene, 1920, p. 154). En las sucesivas reediciones y a medida que la "cuestión" Malvinas se tornaba en "causa", cada vez es mayor el espacio destinado al tratamiento de este tema hasta que en la edición 23ª de 1958 se dedica un apartado al descubrimiento de las Malvinas, que es atribuido a los miembros de la expedición de Magallanes, aspecto que en la edición de 1920 ni siquiera se mencionaba. En esta última reedición, el capítulo X finaliza con el apartado "Títulos de España y la Argentina a las Islas Malvinas" en donde se sostiene que "Los títulos incuestionables de España a las Islas Malvinas – que la Argentina ha heredado y defendido celosamente – son entre otros el descubrimiento, la concesión pontificia, prioridad de ocupación, la aceptación inglesa de 1771, la posesión tranquila y el consenso de todas las naciones por más de medio siglo hasta 1833" (Levene, 1958, p. 124). Estos "títulos" serán repetidos una y otra vez en los textos escolares de la segunda mitad del siglo XX y tendrán un rol clave en la construcción escolar de la "causa" Malvinas. No obstante, pese a la importancia que tuvieron sus *Lecciones de Historia Argentina* en la configuración de un discurso histórico escolar, no deja de llamar la atención que en el primer texto escolar de Levene, su *Historia Argentina en cuadro para niños*, publicado en 1910, no se hiciera mención alguna a la disputa por las islas.

En 1917 Rómulo Carbia junto a otros académicos del Instituto de Investigaciones Históricas de la UBA como Luis María Torres, Emilio Ravignani y Diego Luis Molinari presentaron el tomo I de su *Manual de Historia de la civilización argentina*, en el que el descubrimiento de las Malvinas es presentado como el capítulo final del proceso de "toma de posesión" del territorio argentino: "El siglo XVI, que resultó el de la conquista y toma de posesión del territorio que hoy forma la República Argentina, se cierra con el descubrimiento de las islas Malvinas, última tierra austral de todas las que son de hecho o por derecho nuestras, que fue revelada al conocimiento del mundo (Carbia y otros, 1917, p. 467)". Aquí la perspectiva esencialista de la nación se observa con claridad. A pie de página insertan la siguiente nota: "los autores de este Manual reivindican, desde el punto de vista histórico, el innegable derecho argentino a la posesión de las Malvinas". Aunque a diferencia de lo planteado por Levene, estos autores atribuyen el descubrimiento de las islas a los holandeses. "Las más recientes investigaciones han puesto en evidencia que cupo a Sebald de Weert la suerte de

ser el verdadero descubridor de las Malvinas y que "las hipótesis que lo atribuían a Vespucio, Magallanes, Davis o Richard Hawkins carecen de apoyo serio" y para corroborar dicha afirmación citan a pie de página la obra de Groussac, aún inédita en castellano, calificada como "el mejor estudio acerca de este asunto" (Carbia y otros, 1917, p. 467). El tomo 1 de esta obra se cierra con el descubrimiento de las Malvinas. Lamentablemente, el tomo 2 nunca fue publicado. Llamativamente, ese mismo año Carbia publica sus *Lecciones de Historia Argentina*, texto elaborado para la enseñanza primaria en el que, a diferencia del anterior, apenas realiza una brevísima mención a la cuestión Malvinas, en el contexto de las invasiones inglesas, sin volver a mencionarlas en el contexto de las décadas de 1760-1770 o en 1833.

A tal punto resulta llamativa la ausencia del tema Malvinas en los textos escolares elaborados para la escuela primaria que ni siquiera un manual como el de Gustavo Lenns (1922) *Patria y Belleza*, dedicado a Manuel Carlés (presidente por entonces de la Liga Patriótica Argentina) realiza una sola mención a la cuestión Malvinas. Esta obra sería financiada y distribuida por la Liga, tal como consta en la serie de cartas transcritas en el propio manual y "contiene una serie de lecturas amenas y escritas en un estilo sencillo y elocuente, sobre asuntos de carácter nacionalista y que encuadran en un todo dentro de los principios e ideales difundidos por la Liga Patriótica Argentina". Pese a ser una obra que es expresión de un nacionalismo restringido (Devoto, 2006) el tema Malvinas se encuentra totalmente ausente en dicho texto.

El proceso de resignificación de la disputa por Malvinas tuvo un punto de inflexión en la década de 1930. Palermo (2014, p. 154) cuando la "causa Malvinas" experimentó su "primer gran salto cualitativo" para constituirse en un emblema del territorialismo nacionalista, aunque este proceso no se originó en el ámbito escolar. Emma Cibotti (2012) también destaca la década de 1930 porque implicó un cambio importante en las relaciones angloargentinas. La situación económica mundial de 1930 contribuyó a la crisis de las relaciones económicas con el Imperio Británico y a la revisión de la historia de las relaciones angloargentinas. La instalación de Malvinas como un tema de interés público fue impulsada desde el ámbito político y por la irrupción del revisionismo como corriente historiográfica. En este proceso ocupó un lugar muy destacado el dirigente socialista Alfredo Palacios, quien como Senador sostuvo en el Parlamento los derechos soberanos de la Argentina en Malvinas y propuso en 1934 la edición oficial y traducción al español de la obra de Paul Groussac *Les Iles Malouines*, de 1910. El dirigente socialista obtuvo la adhesión de todos los sectores políticos representados en el Senado y su proyecto fue aprobado por unanimidad y sin modificaciones, convirtiéndose en la ley 11.904. La nueva normativa mandaba traducir e imprimir esta obra y elaborar una versión resumida del "contenido sustancial de la obra". Las ediciones del libro se distribuyeron gratuitamente a las bibliotecas populares,

mientras que el compendio, de 39 páginas, fue entregado a las escuelas primarias y secundarias de todo el país. La acción de Palacios marcó un punto de inflexión porque hasta ese momento el Congreso de la Nación Argentina nunca había tratado la cuestión Malvinas. Al promover su proyecto, Palacios subrayó la necesidad de "que todos los habitantes de la República sepan que las Islas Malvinas son argentinas y que Gran Bretaña, sin título de soberanía, se apoderó de ellas por un abuso de fuerza". En 1937 Palacios logró que se decretara la prohibición de imprimir mapas en los que no figuren las islas como perteneciente al territorio argentino e impulsó la creación, dos años después, de la Junta de Recuperación de las Malvinas, cuyo objetivo era contribuir a la difusión y conocimiento del tema Malvinas entre la población, mediante la realización de conferencias, publicaciones, actos públicos, exposiciones. En 1941 la Junta impulsó un concurso del que surgió la *Marcha de las Malvinas*, cuya letra pertenece a Carlos Obligado y la música a José Tieri. El conjunto de iniciativas desarrolladas a partir de 1934 contribuyó a que el tema Malvinas comenzara a instalarse progresivamente en la opinión pública y en los debates políticos, posibilitado por un contexto de crisis en el tradicional vínculo económico que la Argentina tenía con Gran Bretaña desde el siglo XIX (Palermo, 2014, p. 154).

Sin embargo, al analizar los textos escolares publicados en esta década nuevamente advertimos que Malvinas continúa ausente en los libros de lectura destinados para los primeros años de la escuela primaria. Un ejemplo ilustra con claridad esta afirmación. En la obra de José Macías (1936) *Campo Labrado* se presenta una lectura sobre un oso marino que fue cazado en las Malvinas. Pero no hay ninguna referencia a la reivindicación de soberanía sobre las islas. Simplemente es el escenario elegido para relatar la anécdota de la captura del oso. Otro ejemplo lo encontramos en *Alegre Despertar*, de Emma Bedogni (1935) en el que gran parte del texto gira en torno a una serie de cartas que una niña escribe a su amiga relatando su viaje por el sur argentino, de Buenos Aires a Ushuaia. En estos relatos, que cumplen la función de vincular al joven lector con el territorio austral, las Malvinas tampoco son mencionadas en los libros de lectura para el nivel primario hasta la aparición de los manuales peronistas editados en el contexto del segundo plan quinquenal, a partir de 1952.

En cambio, su tratamiento constante en los manuales de Historia Argentina elaborados para el nivel secundario podría explicarse debido a los vínculos existentes entre Historiografía e Historia escolar. La disputa por la soberanía de las islas ya era objeto de la reflexión académica desde la primera década del siglo XX y los autores de los manuales más importantes de la época eran destacados académicos como Levene, Carbia, Molinari, lo que explicaría el pasaje del discurso historiográfico al discurso histórico escolar. No obstante, aunque la cuestión Malvinas fuera abordada en los manuales de Historia del nivel secundaria desde la década de 1880, su impacto

en la definición de este conflicto como un hito del discurso nacionalista fue muy débil en comparación al que se produciría luego, a partir de la década de 1950 cuando los libros de lectura y manuales de la escuela primaria también comienzan a abordar este tema.

## REFERENCIAS

---

Cibotti, E. (2012). *Queridos enemigos. De Beresford a Maradona. La verdadera historia de las relaciones entre ingleses y argentinos*. Buenos Aires: Aguilar.

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares.

Devoto, F. (2006). *Nacionalismo, Fascismo y tradicionalismo en la argentina moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Escudé, C. (1987). *Patología del nacionalismo*. Buenos Aires: Tesis.

Escudé, C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires: Tesis.

Guber, R. (2001). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Linares, M. C. (2009). Los libros de lectura en la argentina, sus características a lo largo de un siglo. En Spregelburd, R., & Linares, M. C. (orgs.). *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*. Luján: U. N. Luján.

Palermo, V. (2014). *Sal en las heridas. Las Malvinas en la cultura argentina contemporánea*. Buenos Aires: Sudamericana.

Somoza Rodríguez, M. (2006) *Educación y política en argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



## 28

## A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ACORDO COM OS LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA E QUÍMICA

---

*LA REPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA  
SEGÚN EL LIBRO DIDÁCTICO DE FÍSICA Y QUÍMICA*

---

THE REPRESENTATION OF WOMEN IN SCIENCE AND TECHNOLOGY  
ACCORDING TO THE DIDACTIC BOOK OF PHYSICS AND CHEMISTRY

---

*Matheus Lincoln Borges dos Santos  
Álvaro Emilio Leite*

### RESUMO

---

O debate sobre a participação da mulher na área das ciências exatas e de tecnologia tem fomentado inúmeras discussões, especialmente pelo reduzido número de mulheres que entram em cursos desta área e pelo número ainda menor de mulheres que obtém sucesso nestas carreiras. Durante o ensino médio, os alunos fazem contato com a área de ciências exatas e de tecnologia através das disciplinas de Física e Química. A escola possui importante impacto na escolha profissional dos adolescentes e jovens, sobretudo por fornecer informações e apresentar modelos de sucesso com que os jovens podem se identificar. Os livros didáticos de Física e Química possuem além do conteúdo programático para as séries do ensino médio, relatos sobre os cientistas que contribuíram para o desenvolvimento da ciência e exemplos de atuação profissional nessas áreas. Dentro dessa perspectiva, esse trabalho examinou duas coleções de livros didáticos com o objetivo de analisar como se dá a representatividade da mulher nessa área e se esses materiais contribuem para a desconstrução ou o fortalecimento de estereótipos de gênero. Após análise destas coleções, conclui-se que os livros acabam por fortalecer a concepção de que as áreas de ciência e tecnologia são áreas majoritariamente masculinas, contribuindo assim para a não inserção das mulheres nesse meio.

*Palavras-chave:* Livro didático. Representação de gênero. Ensino de ciências.

### EXTENDED ABSTRACT

---

At the beginning of the 21st century, there is a growing demand from various sectors of society for carrying out actions that promote equality and the representation

of race, social class, sexual and gender orientation. Despite this, in some areas it is still possible to see a predominance of the gender stereotype related to the profession, as occurs in the exact sciences and technology, courses popularly recognized as courses for people of the male gender. The challenge proposed to society is not only to bring the female gender closer to this area, but also to guarantee a structure that allows these people to stay and grow professionally.

The number of women who start their undergraduate studies in this area is small compared to other areas of knowledge and one of the actions that can contribute to the increase in this number is the popularization of the history of pioneer women in the area of science and technology. thus, providing models for future professionals and valuing the work of the former.

In high school, students deepen their contact with this area. At this stage of school life, the stereotypes linked to these professions can be relaxed or reinforced. Interest in professions related to this area can also be developed at this stage of the student's life. Debates about gender representativeness and women's empowerment in this area are rarely carried out during this period. Despite being fewer in number due to the historical-cultural context where science was developed, women's contributions to the construction of knowledge are undeniable. However, this female representation, often goes unnoticed by textbook authors, students, and teachers.

Based on these considerations, this research analyzed how the gender stereotypes present in the High School Physics and Chemistry textbooks approved in the National Textbook Program (PNLD), as well as how these books have been approaching the history of women who contributed to the production of knowledge in the areas of science and technology. Within this context, the analysis of these books sought to verify whether and how they present examples of representativeness for women in the area of science and technology, especially when aspects of the history of science and in the relationships that involve the world of work are presented. To this end, the focus was on investigating images of people working with science and technology in the textbook and how they are related to the contributions and aspects of the history of science that involve people of the female gender.

Investigating gender issues in high school books is important because, as stated by Almeida (2008) and Abade (2005), the school has an enormous impact on the professional choice of young people, especially by providing information and presenting models with which young people can identify. In this context of identification and representativeness, we sought to analyze whether in the contact with the science and technology area through the disciplines of Physics and Chemistry, we can identify in the textbooks of these disciplines, examples that allow female students to feel represented or inspired.

The textbook, despite the advancement of technology, is still one of the main, if not the main, resource used by teachers in the classroom (Batista, 2014). High school physics and chemistry textbooks seek, in accordance with the rules of the PNLD, to contextualize the contents of these subjects, either by valuing the scientific work of the scientists who contributed to the construction of certain concepts; example and applications of content in society and the presentation of the world of work related to the content presented.

## Theoretical Reference

The school is not just a place where we learn concepts and content related to the Portuguese language, mathematics, science, and other subjects. It is also a social space in which we interact with the local community and, consequently, we are affected by its socio-cultural-economic relations. In it we also reproduce the values and knowledge of society, among them those related to our notion of gender identity. In other words, we cannot deny that the school also contributes to reinforce or deconstruct stereotypes related to the identity of individuals (Sabat, 2001). Boy and girl games, behavior related to biological sex, professions of men and professions of women, these and other signs related to gender identity end up permeating the school environment.

A question that often defines the professional future of children and young people and that, in some situations, their first answers can be found or encouraged in the school environment is "What will I be when I grow up?". That is why it is important to deconstruct stereotypes related to people's biological sex to give freedom to individuals to choose their future profession through their personal skills and vocations.

Advertisements, toys, social representations, images, and other signs of our society constitute a pedagogy and a cultural curriculum. This "pedagogy" often defines that women are born for care, while men are destined for technology, business, and power. They are there because they are part of our daily life. Images always bring signs, signifiers and meanings that are familiar. The images can also carry bounded spaces, paths to be drawn and identities configured differently for men and women (Williamson, 1978).

When we open a chemistry textbook and find a figure of men using chemistry in laboratories and women using it in the beauty salon, we are, with this image, helping to reaffirm and naturalize signs that circulate in our social relationships, thus strengthening standards of pre-established gender.

In the post-structuralist concept of gender, we reflect masculine and feminine in a comprehensive way, we go beyond the gender of the individual to also analyze



the relational aspect between men and women, the socially constructed values and the social aspects that impact the definitions of masculine and female (Scott, 1995). The characteristics that are represented and / or valued, what we think about them and the signs that each gender represents in a given society and historical moment also contribute to the construction of what is gender (Louro, 1997 p. 21). Therefore, gender identity is not something natural, that is, it is only biologically determined, but something that is acquired and constructed throughout the individual's life (Britzman, 1996).

Society, social signs, advertising, economics, culture, school, and historical context build a series of stereotypes "appropriate" for each sex. Sexual identities carry marks of different social and cultural practices that are constructed through the processes of representation that end up, even in an unconscious way, imposing forms of behavior and the nature of relationships (Weeks, 1993). The signifiers and other elements that build our notion of what is masculine and feminine are used in a similar way to the form of teaching by repetition. The cultural curriculum involves knowledge organized around relations of power, regulation, and control. Although there is no institution that defines these rules, the practices of self-control, regulation and adaptation to these standards are concretized in everyday life through the body, behavior and established social relationships (Weeks, 1993).

Based on these elements of reinforcement of the definition of what we consider male and female, when we define that professions linked to technology are male and that girls who seek them escape the pre-established standard, we are restricting access to these areas, thus losing countless minds talented in areas that are fundamental to the country's development. Illustrative images in textbooks, excerpts from the biography of scientists, figures, even though these elements are not worked on in the classroom, they do not go unnoticed by our unconscious and end up contributing to reinforce, instead of deconstructing, gender stereotypes linked to professions.

The research analyzed a collection of textbooks on Physics and another on Chemistry, both participants in the PNLD. The goal was to find images that could reinforce or deconstruct gender stereotypes. The gender stereotype referred to in this work is the association of professions linked to science and technology as careers for people of the male gender.

It is important to understand that an image in the textbook context always has its *raison d'être* and ends up communicating symbolic values, fulfilling religious, political, or ideological and pedagogical functions. In addition, they also contribute to the reproduction of present and past societies, especially those linked to the world of work (Schmitt, 2007). In this perspective, the set of images from a textbook can, therefore, strengthen the idea that scientific and / or technological professions are a

male territory and that the areas of health and beauty are, in turn, the field of female work.

For the analysis of these images, an iconographic study was chosen, that is, the identification and classification of drawings, prints and photographs present in textbooks. According to Panofsky (2012), iconography can be a purely descriptive and statistical method, starting with the categorization of what will be investigated followed by the analysis of such images.

When analyzing the iconography and the historical rescue present in the analyzed books, it was concluded that they contribute to the perpetuation of gender stereotypes, since they reinforce ideas that science and technology are areas predominantly male. The massive presence of men manipulating experiments and technological devices contributes, even if unintentionally, to reproduce such stereotypes.

If we seek to build a society with equal opportunities, it is necessary to work to deconstruct patterns that associate gender and certain professions. In addition, it is necessary to offer models to students of pioneer women and female professionals in the areas of science and technology, with the aim of bringing them closer to these areas of knowledge.

As possibilities for future work, a more in-depth analysis of the iconography of textbooks can be made, with the aim of tracing the profile of women in the science area according to the images presented. This study can be used to produce materials that promote gender equality in science education, or even serve as an incentive for teachers to seek new ways of presenting content so that relevant women like Marie Curie are not silenced in history and stop to go unnoticed by books, teachers, students and those who could follow in their footsteps.

## INTRODUÇÃO

---

No início do século XXI, é crescente a cobrança de vários setores da sociedade pela realização de ações que promovam a igualdade e a representatividade de raça, classe social, orientação sexual e de gênero. Apesar disso, em algumas áreas ainda é possível ver uma predominância do estereótipo de gênero relacionado à profissão, como ocorre nas ciências exatas e de tecnologia, cursos reconhecidos popularmente como cursos para pessoas do gênero masculino. O desafio proposto à sociedade é, não só o de aproximar o gênero feminino dessa área, mas também garantir uma estrutura que permita a essas pessoas permanecer e crescer profissionalmente.

O número pessoas do gênero feminino que iniciam seus estudos de graduação nesta área é pequeno se comparado com outras áreas do conhecimento.

Uma das ações que pode contribuir para o aumento desse número é a popularização da história de mulheres pioneiras na área de ciências e de tecnologia, fornecendo assim, modelos para os futuros profissionais e valorizando o trabalho dos antigos.

No ensino médio, os alunos aprofundam o contato com esta área. Nesta fase da vida escolar, os estereótipos ligados a estas profissões podem ser desconstruídos ou reforçados. O interesse por profissões ligadas a esta área também pode ser desenvolvido nesta etapa da vida do aluno. Debates sobre a representatividade de gênero e o empoderamento das mulheres nesta área são raramente efetuados nesse período. Apesar de estarem em menor número devido ao contexto histórico-cultural onde a ciência foi desenvolvida, as contribuições das mulheres para a construção do conhecimento são inegáveis. Porém, essa representatividade feminina, por muitas vezes, passa despercebida por autores de livros didáticos, alunos e professores.

A partir destas considerações, esta pesquisa analisou como se concretizam os estereótipos de gênero presentes nos livros didáticos de Física e Química do Ensino Médio aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como, de que forma esses livros vem abordando a história das mulheres que contribuíram para a produção do conhecimento nas áreas de ciência e de tecnologia. Dentro desse contexto, a análise desses livros buscou verificar se e como eles apresentam exemplos de representatividade para as mulheres na área de ciência e tecnologia, principalmente quando são apresentados aspectos da história da ciência e das relações que envolvem o mundo do trabalho. Para isso, tomou-se como foco da investigação às imagens de pessoas trabalhando com ciência e tecnologia no livro didático e de como são relatadas às contribuições e aspectos da história da ciência que envolvem pessoas do gênero feminino.

Investigar questões de gênero em livros do Ensino Médio é importante porque, como afirmam Almeida (2008) e Abade (2005), a escola possui um enorme impacto na escolha profissional dos jovens, sobretudo por fornecer informações e apresentar modelos com que os jovens podem se identificar. Neste contexto de identificação e representatividade, buscou-se analisar se no contato com a área de ciência e tecnologia através das disciplinas de Física e Química, se pode identificar nos livros didáticos destas disciplinas, exemplos que permitam às estudantes do gênero feminino se sentirem representadas ou inspiradas.

O livro didático, apesar do avanço da tecnologia, ainda é um dos principais, se não o principal, recurso utilizado pelos professores em sala de aula (Batista, 2014). Os livros de física e química do ensino médio procuram, de acordo com as regras do PNLD, contextualizar os conteúdos destas matérias, seja através da valorização do trabalho científico dos cientistas que contribuíram para a construção de certos conceitos; de exemplo e aplicações do conteúdo na sociedade e da apresentação do mundo do trabalho relacionado ao conteúdo apresentado.

## REFERENCIAL TEÓRICO

---

A escola não é apenas um local onde aprendemos conceitos e conteúdos referentes a língua portuguesa, matemática, ciências e demais disciplinas. Ela também é um espaço social no qual interagimos com a comunidade local e, conseqüentemente, somos afetados pelas suas relações sócio-cultural-econômicas. Nela também reproduzimos os valores e saberes da sociedade, dentre eles os relacionados a nossa noção de identidade de gênero. Ou seja, não podemos negar que a escola também contribui para reforçar ou desconstruir estereótipos relacionados a identidade dos indivíduos (Sabat, 2001). Brincadeiras de menino e de menina, comportamento ligado ao sexo biológico, profissões de homens e profissões de mulheres, esses e outros signos relacionados à identidade de gênero acabam perpassando pelo ambiente escolar.

Uma pergunta que muitas vezes define o futuro profissional de crianças e jovens e que, em algumas situações, suas primeiras respostas podem ser encontradas ou incentivadas no ambiente escolar é "O que eu vou ser quando crescer?" Por isso é importante desconstruir estereótipos ligados ao sexo biológico das pessoas a fim de dar a liberdade aos indivíduos de escolherem sua futura profissão através de suas habilidades e vocações pessoais.

Propagandas, brinquedos, representações sociais, imagens e outros signos de nossa sociedade constituem uma pedagogia e um currículo cultural. Essa "pedagogia" muitas vezes define que a mulher nasceu para o cuidado, enquanto que o homem é destinado para a tecnologia, os negócios e o poder. Elas estão ali pois fazem parte da nossa vida e cotidiano. As imagens trazem sempre signos, significantes e significados que nos são familiares. As imagens podem ainda carregar espaços delimitados, caminhos a serem traçados e identidades configuradas diferentemente para homens e mulheres (Williamson, 1978).

Ao abrirmos um livro didático de química e encontrarmos uma figura de homens utilizando química em laboratórios e mulheres utilizando-a no salão de beleza, estamos, com esta imagem, contribuindo para reafirmar e naturalizar signos que circulam em nossas relações sociais, fortalecendo assim padrões de gênero pré-estabelecidos.

No conceito pós-estruturalista de gênero, refletimos o masculino e o feminino de uma maneira abrangente, vamos além do sexo do indivíduo para analisarmos também o aspecto relacional entre homens e mulheres, os valores construídos socialmente e os aspectos sociais que impactam nas definições de masculino e feminino (Scott, 1995). Contribui também, para a construção do que é gênero, as características que são representadas e/ou valorizadas, o que pensamos sobre elas e

os signos que cada gênero representa em uma dada sociedade e momento histórico (Louro, 1997 p. 21). Portanto, a identidade de gênero não é algo natural, ou seja, que é somente biologicamente determinada, mas sim algo que é adquirido e construído ao longo da vida do indivíduo (Britzman, 1996).

A sociedade, os signos sociais, a publicidade, a economia, a cultura, a escola e o contexto histórico constroem uma série de estereótipos “adequados” a cada sexo. As identidades sexuais carregam marcas de diferentes práticas sociais e culturais que são construídas através dos processos de representação que acabam, mesmo de maneira inconsciente, impondo formas de comportamento e a natureza das relações (Weeks, 1993). Os significantes e demais elementos que constroem nossa noção do que é masculino e feminino são utilizados de forma semelhante à forma de ensino por repetição. O currículo cultural, envolve um conhecimento organizado em torno de relações de poder, regulação e controle. Apesar de não haver uma instituição que defina essas regras, as práticas de autocontrole, regulação e adequação a estes padrões se concretizam na vida cotidiana através do corpo, do comportamento e das relações sociais estabelecidas (Weeks, 1993).

Baseando-se nesses elementos de reforço da definição do que consideramos masculino e feminino, ao definirmos que profissões ligadas a tecnologia são masculinas e que meninas que as buscam fogem ao padrão preestabelecido, estamos cerceando o acesso à estas áreas, podendo perder assim, inúmeras mentes talentosas em áreas que são fundamentais para o desenvolvimento do país. Imagens ilustrativas nos livros didáticos, trechos da biografia de cientistas, figuras, por mais que estes elementos não sejam trabalhados em sala de aula, eles não passam despercebidos pelo nosso inconsciente e acabam por contribuir para reforçar, ao invés de desconstruir, os estereótipos de gênero ligados às profissões.

## **METODOLOGIA**

---

A pesquisa analisou uma coleção de livros didáticos de Física e outra de Química, ambas participantes do PNLD. O objetivo era encontrar imagens que poderiam reforçar ou desconstruir estereótipos de gênero. O estereótipo de gênero a que se refere nesse trabalho é a associação de profissões ligadas à ciência e tecnologia como carreiras para pessoas do gênero masculino.

É importante compreender que uma imagem no contexto do livro didático tem sempre sua razão de ser e acaba por comunicar valores simbólicos, cumprir funções religiosas, políticas ou ideológicas e pedagógicas. Além disso, elas também contribuem para a reprodução das sociedades presentes e passadas, sobretudo aquelas ligadas ao mundo do trabalho (Schmitt, 2007). Nessa ótica, o conjunto de

imagens de um livro didático pode, portanto, fortalecer a ideia de que profissões científicas e ou tecnológicas são um território masculino e que as áreas da saúde e beleza são, por sua vez, campo de trabalho feminino.

Para a análise destas imagens, optou-se por um estudo iconográfico, ou seja, da identificação e classificação dos desenhos, gravuras e fotografias presentes nos livros didáticos. Segundo Panofsky (2012), a iconografia pode ser um método puramente descritivo e estatístico, iniciando pela categorização do que será investigado seguido da análise de tais imagens.

Com o objetivo de verificar como se dá a representatividade da mulher na área de ciência e tecnologia dentro do livro didático e se esta representação pode servir de inspiração para aquelas que buscam seguir uma profissão nesta área, efetuou-se um estudo que buscou a quantização e a análise de:

- Imagens relacionadas à ciência, tecnologia e ao mundo do trabalho e o gênero observado na imagem;
- Citações da história da ciência que envolvem cientistas que contribuíram para a construção do conhecimento, bem como seu respectivo gênero;
- Análise das citações da história da ciência moderna que envolviam os nomes de cientistas que contribuíram para a construção da mesma.

Para a análise foram selecionadas às coleções “Ser Protagonista – Química”, volumes do 1 ao 3 e “Quanta Física”, também dos volumes 1 ao 3. As Figuras 1 e 2 se referem às capas de cada volume das coleções de Química e Física, respectivamente. O critério de escolha destes livros foi o de sua ampla utilização pela rede pública do estado do Paraná, mais especificamente na área da região metropolitana sul de Curitiba, em consulta efetuada ao Núcleo Regional de Educação Área Metropolitana Sul da Secretaria Estadual de Educação do Paraná.



FIGURA 1 – Imagens das capas dos livros que compõem a coleção Ser Protagonista.

FONTE: Coleção Ser Protagonista – Química.



FIGURA 2 – Imagens das capas dos livros que compõem a coleção Quanta Física.

FONTE: Coleção Quanta Física – Física.

## RESULTADOS

Analizada a iconografia e a parte histórica dos livros didáticos escolhidos à luz da metodologia apresentada, obteve-se os resultados apresentados na tabela 1 e 2. Sendo que a tabela 1 apresenta os resultados para o livro de Física e a tabela 2 para a Química.

TABELA 1 – Resultados obtidos na análise da coleção de Física

Item verificado	Gênero Masculino	Gênero Feminino	Não identificado
Imagens de pessoas envolvidas com ciência e/ou tecnologia	59%	26%	15%
Cientistas que contribuíram para a construção do conhecimento – geral	97%	3%	0
Cientistas que contribuíram para a construção do conhecimento – moderna	75%	25%	0

FONTE: os autores.

TABELA 2 – Resultados obtidos na análise da coleção de Química

Item verificado	Gênero	Gênero	Não
	Masculino	Feminino	identificado
Imagens de pessoas envolvidas com ciência e/ou tecnologia.	64%	36%	0
Cientistas que contribuíram para a construção do conhecimento - geral	95%	5%	0
Cientistas que contribuíram para a construção do conhecimento – moderna	50%	50%	0

FONTE: os autores.

Em ambos os livros, na análise quantitativa das imagens presentes, encontramos um número maior de representações masculinas. O reforço de estereótipos de gênero também foi encontrado na análise qualitativa das imagens. Por exemplo, no caso dos livros de química, as figuras envolvendo mulheres e a contextualização relacionavam-nas ao mundo do salão de beleza e seus produtos.

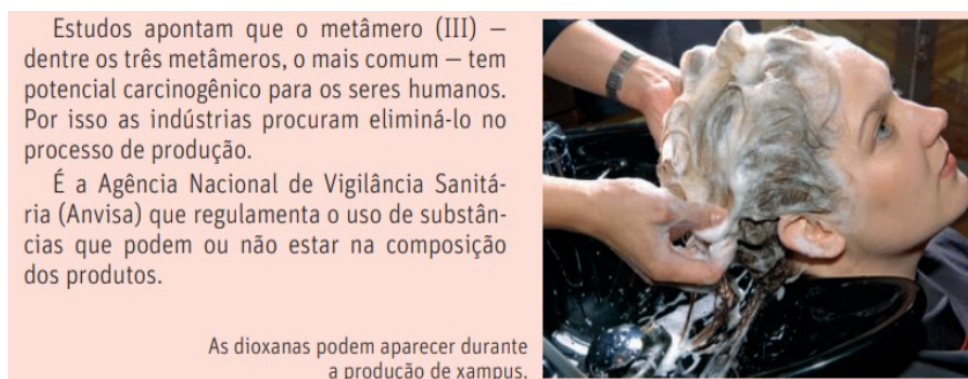


FIGURA 3 – Imagem representando a contextualização da Química no livro didático.

FONTE: Coleção Ser Protagonista: Química. 2ª Edição, Volume 3, p. 38.

Nos relatos a respeito da história das pessoas que contribuíram para a construção do conhecimento, percebeu-se também, que às contribuições e a biografia dessas mulheres se resume a notas de rodapé ou imagens seguidas de pequenas legendas. Diferente do destaque que é dado a outros cientistas do gênero masculino que também fizeram importantes contribuições.





FIGURA 4 - Imagem e texto sobre as contribuições de Marie Curie.

FONTE: Coleção Quanta Física. 1ª Edição, Volume 1, p. 52.

### A descoberta do oxigênio

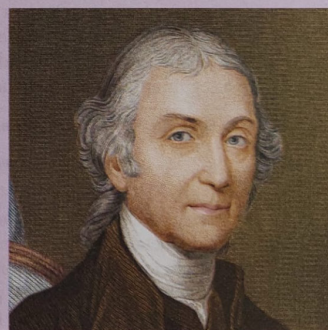
As reações de oxirredução são usadas pelo ser humano desde os tempos mais remotos. Um passo importante na compreensão dessas reações foi a descoberta do oxigênio.

Joseph Priestley (1733-1804) é considerado o primeiro cientista a preparar oxigênio em laboratório, que recebeu então o nome de "ar vital", por permitir a respiração de animais (o nome "oxigênio" foi dado por Lavoisier).

Priestley aqueceu o óxido de mercúrio(II), formando mercúrio elementar e oxigênio. Nessa reação, o mercúrio foi reduzido e o íon óxido foi oxidado.

Apesar dessa descoberta, há muita controvérsia em torno de quem teria sido o descobridor do oxigênio.

Carl William Scheele (1742-1786), um farmacêutico sueco, também fez descobertas sobre o oxigênio na mesma época em que viveu Priestley. No entanto, o primeiro registro pertence a Priestley.



Joseph Priestley. Gravura de C. Cook, s. d.

FIGURA 5 – Imagem e texto sobre as contribuições de Marie Curie.

FONTE: Coleção Ser Protagonista: Química. 2ª Edição, Volume 1, p. 191.

## CONCLUSÕES

---

Ao analisarmos a iconografia e o resgate histórico presente nos livros analisados, concluiu-se que eles contribuem para a perpetuação de estereótipos de gênero, uma vez que reforçam ideias de que a ciência e a tecnologia são áreas predominantemente masculinas. A presença massiva de homens manipulando experimentos e aparatos tecnológicos contribui, mesmo que de forma não intencional, a reproduzir tais estereótipos.

Se buscamos construir uma sociedade com igualdade de oportunidades, é preciso trabalhar para desconstruirmos padrões que associam gênero e determinadas profissões. Além disso, é necessário oferecer modelos às estudantes de mulheres pioneiras e de profissionais do sexo feminino nas áreas de ciência e tecnologia, com o objetivo de aproximá-las destas áreas do conhecimento.

Como possibilidades de trabalhos futuros pode-se fazer uma análise mais profunda da iconografia dos livros didáticos, com o objetivo de traçar o perfil da mulher na área de ciências de acordo com as imagens apresentadas. Esse estudo pode servir para a produção de materiais que promovam a igualdade de gênero no ensino de ciências ou ainda servir como incentivo para que os professores busquem novas formas de apresentar o conteúdo para que mulheres relevantes como Marie Curie não sejam silenciadas na história e parem de passar despercebidas por livros, professores, alunos e por aquelas que poderiam seguir os seus passos.

## REFERÊNCIAS

---

- Britzman, D. P. (1996). O que é esta coisa chamada amor-identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & realidade*, 21(1).
- Louro, G. L. (1999). Pedagogias da sexualidade. In Louro, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, 2. Belo Horizonte: Autêntica.
- Panofsky, E. (2012). Significado nas artes visuais. (5ª reimpr.). São Paulo: Perspectiva.
- Sabat, R. (2001). Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Revista estudos feministas*, 9(1), 04-21.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & realidade*, 20(2).
- Schmitt, J. C. (2007). *O corpo das imagens: ensaios sobre a cultura visual na Idade Média*. Bauru, SP: Edusc.
- Weeks, J. (1985). *El malestar de la sexualidad: significados, mitos y sexualidades modernas* (No. 306.7 W41).
- Williamson, J. (1978). *Decoding advertisements: ideology and meaning in advertising*. London/New York: Marion Boyers.



# Parte 5

## *Textos y materiales educativos en la Educación Superior*



## 29

**TEXTOS DE INICIACIÓN EN LA VIDA ACADÉMICA:  
ENTRE VALORACIONES DOCENTES Y  
TRADICIONES UNIVERSITARIAS**

---

*TEXTOS DE INICIAÇÃO NA VIDA ACADÊMICA: ENTRE AVALIAÇÕES  
DOCENTES E TRADIÇÕES UNIVERSITÁRIAS*

---

INITIATION TEXTS IN ACADEMIC LIFE: AMONG TEACHING  
ASSESSMENT AND UNIVERSITY TRADITIONS

---

*Emilia Garmendia*

**RESUMEN**

---

Para participar en este Panel se comparten avances de una investigación que se propone comprender tradiciones académicas y valoraciones de docentes respecto de los textos elegidos para asignaturas introductorias en la enseñanza de grado en la Universidad Nacional de Mar del Plata – UNMdP. Se reflexiona sobre el valor asignado al texto respecto de otros componentes de las propuestas docentes en el marco de la libertad de cátedra y sobre la incidencia de las transformaciones culturales y tecnológicas acontecidas en las mediaciones del conocimiento. Se procura el hallazgo e individualización de configuraciones y tipificaciones, así como el reconocimiento de aquellas fronteras huidizas en las constelaciones textuales ofrecidas a los estudiantes en las bibliografías de las asignaturas. Inicia con una fase descriptiva analítica en la que predomina el análisis comparativo de textos académicos universitarios en pos de su caracterización, orientada por una lógica de investigación cualitativa. Se avanza en la profundización del conocimiento de los corpus triangulando datos obtenidos mediante la recolección, procesamiento y análisis de información documental. En una segunda fase recientemente iniciada, se están identificando informantes clave por campo disciplinar para ser entrevistados. Ello aportará a la consistencia de las guías en elaboración para realizar las entrevistas a los profesores responsables de cada asignatura seleccionada.

*Palabras clave:* Libros de texto. Estudios universitarios. Bibliografía. Géneros textuales. Currículum.

## EXTENDED ABSTRACT

---

To take part in this panel called "Approximation to the texts of high level between the academic beginning and the culminating productions" that belongs to "Axis 3: Schooled Disciplines and Textual Genders", I have decided to share advances in a research that has the purpose of understanding academic traditions and teacher's appreciations regarding chosen texts for teaching at introductory classes of undergrad education at the Universidad de Mar Del Plata – UNMdP. At the same time, I give an appreciation of the value that is given to the written texts differently to other components of the teaching resources, according to the freedom of choice that each teacher has over its subject, and a reflection on the incidence of the cultural and technological transformations as consequence of the knowledge in innovations, cutting and mutations that every year set up the textual corpus of the classes. One of the first phases that has been conducted in the development of research is the identification and characterization, in each textual corpus of subject, of the academic genders and prototypical disciplinary texts, among others: scientific article, essay, dictionary, encyclopedia, syllabus, report, text book, rule, test, disciplinary text. They do not have the same communicative purpose and, at the same time, they belong to different traditions. Hence, the aim is the finding and individualization of textual configurations and classifications with the recognition of frontiers that can be seen in the textual constellations offered to the students in the mandatory bibliography. In a second dimension, it is pretended to develop five cases simultaneously, an evaluation to whom the interviews will be executed, identifying key informants, and lately with the professors of each subject. The objectives of the research are, in first place to understand the incidence of teacher's appreciations, academic traditions and, cultural and technological transformations in the knowledge mediations in the cutting and mutations of the textual corpus of the chosen class. In a more specific way I pretend to a) identify and characterize the textual corpus of five classes of undergrad programs of UNMdP; b) understand the teacher's arguments and interpretations with respect to their decisions about the choice of the components of the textual corpus of their subject; c) analyze the academic habits applied by the teachers in decision making process regarding the texts that are part of the textual corpus of their subject; d) understand the incidence of the cultural and technological transformations in the knowledge mediations in the cutting and mutations of the textual corpus of the chosen class and, finally e) interpret the relationships among academic traditions, teacher's interpretations and technological mediations that are expressed in the textual constellations of the chosen subjects. In this framework, it has been privileged the possibility to share reflections and initial advances of this thesis that finds me on the final

steps of my university career, where I have deepened into the topic of the beginner's academic text, in this particular case attending classes, after years of work in distance-education where a particular attention to materials, at the text, was always present, in its prominence, its structures, its support, its capabilities, its mediations. Among these considerations there are also derivations of research and extension activities developed with teachers, researchers, assistants, and volunteers of UNMdP and other institutions. In consequence, to focus our attention on the teacher's interpretations, as in its traditions implicit or not, they can be seen, denatured, leads to the fact that we cannot ignore that the academic texts used at the university exhibit a particular way of construction and according to the purpose they were written, they refer to different textual structures. They are complex, and the context in which they are included should not be seen by a vision that makes invisible the plot they are part of. In this way, it is pretended to approach aspects and dimensions that, without exhausting them, stress on the complexity of the problems of the academic texts that professors choose to teach their subjects and what this implies.

Are shared also, some theoretical approximations that consider the political and curricular framework in the text choices, which contribute to place teacher's autonomous interventions in their context. This happens in a state of "autonomy" which, at a macro level, is expressed when the universities self-determine lines of research, extension and teaching. In a micro level it is confirmed in each subject when professors choose the texts that will be followed by the students the following academic year. According to Salit (2011), the curriculum acts as the link between the political, the academic-pedagogic and the institutional/organizational aspects, when levels of objectification at the university curriculum level are identified, for example in study programs, in institutional designs and in teaching planning of each subject. The concept "textual corpus of subject" articulates at least communicative dimensions, didactic (where curriculum and ways of adaptation of proper knowledge from a proposal of a university subject), disciplinary, linguistic, technological and political-historic dimensions. Hence, the professor expresses, in a formal approach, in the mandatory, optional and complimentary readings of this institutional device that is PTD (Teaching work plan) and ruled by the principle of academic freedom, the texts to be implemented. This constitutes a privileged place of production, curricular experimentation, deliberation and negotiation among individual actors and different groups. Curriculum designs and the choices of texts suppose open processes of academic and social transformation in which philosophical, scientific, pedagogical and political conceptions are confronted, in a specific historical moment and in a specific context. The major tradition, the freedom of choice by teachers, is one of the aspects where the tale stops, even more in the UNMdP, from its silences and institutional



controversies in the light of the difficult and hard old experiences. Another theoretical point of view that is taken into account is the one linked with the specialized, academic and professional speech, and university texts and academic genders. It is analyzed, the scope of categories, plot, functions and disciplinary texts that are built from a dialogue between the praxis and theoretical views that contribute to build approaches and to understand trends. Also, the incidence of cultural and technological transformations in the mediation of knowledge and its correlation in texts, is interpellated from realities that are analyzed in each subject and their main characters that give them sense: students and professors.

From a methodological perspective, the study is carried out guided by qualitative-research logic with a first analytical-descriptive phase where academic texts analysis is predominant to pursue its characterization. An advance takes place in the deep understanding of textual corpus triangulating obtained data through collection, processing and analysis of documentary information. Regarding to the sample, it is made as follows, at least at this stage of research, due to the fact that it could be considered necessary to approach some cases to make specific confrontations later on. The following criteria has been considered for selection purposes: a) an introductory subject of the first year of an undergrad program for each area of study according to CONEAU: Basic Sciences, Applied Sciences, Health Sciences, Human Sciences and Social Sciences, b) that, at least one of the programs is included in art. 43 of Higher-Education Law N° 24.521; c) that, at least one of the programs is part of the mandatory membership of a Professional College license; d) that, at least one of the programs articulates teaching methods between pre and undergrad level; e) that, at least one of the programs has a four-month schedule and other one has annual schedule. The sample is made therefore by the subjects: 1) Basics Methods of Computer Sciences from Computer Science Engineering program, from School of Engineering; 2) Introduction to Biology from Biology Bachelor's program from Natural and Exact Sciences; 3) Basic Nursing of the Nursing program from School of Health Sciences and Social Services; 4) Introduction to Psychology from Psychology Bachelor's program from School of Psychology; and 5) Elements of Professional Proceedings from the School of Law. After the identification of the textual corpus of each selected subject, and taking as reference 2015, 2016 and 2017 cohorts, the texts will be described and characterized taking as a starting point, contributions of Cassany, 2006, Parodi, 2007, Van Dijk, 1998, among others, with criteria of personal productions that discard previously structured and provisory lists.

## INTRODUCCIÓN

---

Para participar en este Panel denominado "Aproximaciones a los textos del nivel superior. Entre la iniciación académica y las producciones culminatorias", me he planteado compartir avances de una indagación que se propone comprender tradiciones académicas y valoraciones de docentes respecto de los textos elegidos para asignaturas introductorias en la enseñanza de grado en la Universidad Nacional de Mar del Plata – UNMdP. El estado del trabajo de campo es aún inicial, así que en este capítulo se comunican predominantemente consideraciones teórico-prácticas y metodológicas e incipientes resultados obtenidos hasta el momento. Una de las primeras fases que se han encarado es la identificación y caracterización de los géneros académicos y textos prototípicos disciplinares. La segunda etapa, recientemente iniciada, se encamina a realizar un relevamiento de posibles informantes clave por campo disciplinar. Éstos serán entrevistados con la finalidad de otorgar consistencia a las guías que se utilizarán más adelante para entrevistar a los profesores responsables de cada asignatura seleccionada.

Los objetivos que guían la investigación son en primer lugar, comprender y comparar la incidencia de las valoraciones docentes, tradiciones académicas y transformaciones culturales y tecnológicas en las mediaciones del conocimiento, en el recorte y mutaciones del corpus textual de las cátedras seleccionadas. Se pretende a) identificar y caracterizar los corpus textuales de cinco asignaturas de carreras de grado de la UNMdP; b) comprender los argumentos y valoraciones de los docentes respecto de sus decisiones en la elección de los componentes del corpus textual de su cátedra; c) analizar las tradiciones académicas que invocan los docentes para la toma de decisiones respecto de los textos que integran el corpus textual de su cátedra; d) comprender la incidencia de las transformaciones culturales y tecnológicas en las mediaciones del conocimiento en el recorte y mutaciones del corpus textual de las cátedras seleccionadas; y por último, e) interpretar relaciones entre tradiciones académicas, valoraciones docentes y mediaciones tecnológicas que se expresan en las constelaciones textuales de las asignaturas seleccionadas.

La realización de la tesis cuyos primeros pasos comparto, me encuentra en el tramo final de mi carrera en la universidad, en la que pude profundizar la temática de los textos de iniciación en la vida académica, en este caso de enseñanza presencial, luego de años de trabajo en la educación a distancia. En ella, siempre estuvo presente la mirada en los materiales, en el texto, en su protagonismo, sus estructuras, sus soportes, sus capacidades, sus mediaciones. También se hacen presentes en estas consideraciones, derivaciones de actividades de investigación y extensión desarrolladas con docentes, investigadores, adscriptos y voluntarios de la UNMdP y de otras instituciones.

Las primeras aproximaciones teóricas que se comparten tienen en cuenta el encuadre político y curricular en la selección de textos para situar las intervenciones autónomas del docente universitario en su contexto. Ello transcurre en un continuo de "autonomía" que, a nivel macro, se expresa cuando las universidades autodeterminan líneas de investigación, extensión y enseñanza, por ejemplo, mientras que a nivel micro este continuo se confirma en cada cátedra cuando los profesores seleccionamos los textos con que dictaremos la asignatura, cada nuevo año. Para Salit (2011), el currículo universitario actúa como bisagra entre lo político, lo académico-pedagógico y lo institucional/organizacional. Su fundamento radica en la identificación de planos de objetivación al nivel del currículo universitario por ejemplo en los planes de estudio, planes institucionales y planificaciones docentes de cada cátedra.

El constructo "corpus textual de cátedra" articula al menos dimensiones comunicacionales, disciplinares, lingüísticas, tecnológicas, político histórico contextuales y didácticas, en las que convergen el currículum y modos de adaptación del conocimiento propios de una propuesta de cátedra universitaria. Regido por el principio de libertad académica, el profesor formaliza los textos escogidos en el Plan de trabajo docente - PTD, tanto en la bibliografía obligatoria como optativa y ampliatoria. El relato se detiene en la tradición mayor en las universidades argentinas, la libertad de cátedra, y luego se comparten algunas perspectivas sobre el discurso especializado - académico - profesional y los textos y géneros universitarios. La mirada acerca de la incidencia de las transformaciones culturales y tecnológicas en las mediaciones del conocimiento da paso a un breve detalle de aspectos metodológicos, para terminar con avances de incipientes hallazgos y consideraciones finales.

## **LOS TEXTOS UNIVERSITARIOS COMO UN PLANO DE OBJETIVACIÓN CURRICULAR**

---

Los textos son complejos, y el contexto en el que se insertan debería ser abordado visibilizando la trama de la que forman parte. En este sentido se pretende analizar aspectos y dimensiones que sin agotarlos, recorran la complejidad de la problemática de los textos académicos que eligen los docentes para dictar sus asignaturas, y lo que ello implica. Para ello se retoma la idea de ubicar en un extremo del continuo de autonomía en la vida universitaria, una regulación de nivel micro que se ejerce a partir de la "cátedra universitaria", constructo teórico empírico que expresa uno de los modos en que "El capital universitario se obtiene y se mantiene a través de la ocupación de posiciones y a sus ocupantes, como todas las instituciones encargadas de controlar el acceso al cuerpo, jurados de concursos..." (Bourdieu, 2012, p. 114). La pregunta respecto de si es posible identificar planos de objetivación al nivel

del currículo universitario, Salit (2008), Terigi (1999) se intenta responder avanzando más allá de los planes de estudio, planes institucionales y planificaciones docentes, para conocer e interpretar los corpus textuales que elige cada cátedra. Apple (1986) afirma que "En la medida en que el texto domina los currículos, ignorarlo como si simplemente no mereciera una atención y una lucha sería equivalente a vivir en un mundo divorciado de la realidad." (p. 108). La cátedra es una "modalidad organizativa privilegiada de las universidades argentinas" (Salit, 2008, p. 3) construida a partir de una reconocida tradición universitaria: la defensa de la "libertad de cátedra", que, en circunstancias más extremas y asociada a cuestiones como el poder o tradiciones disciplinarias, se ha expresado en la reificación de la "cátedra feudo" (Salit, 2008). La autora plantea un plano de objetivación mayor: "la planificación docente, que en la universidad presenta dos particularidades: el amparo de la libertad de cátedra y el "aval" que deviene de la presentación, defensa y aprobación de la propuesta en la instancia de concurso a los cargos" (Salit, 2008, p. 4).

Se considera que el recorte del corpus textual que el agente docente, en el sentido de Bourdieu (1993), efectúa cada año al presentar su Plan de trabajo docente, PTD, constituye un plano de objetivación más en los niveles de concreción de la autonomía y libertad de cátedra. En el recorte del objeto de estudio se excluye el texto "clase", encuentro "teórico" como "práctico", es decir, lugar de diálogo entre docentes, estudiantes y conocimiento (Sanjurjo & Rodríguez, 2013). En la Universidad Nacional de Mar del Plata la selección de textos que realiza el profesor se expresa, en un sentido formal, en la bibliografía obligatoria, optativa y ampliatoria del PTD. Este dispositivo, ligado a la creación y crítica del conocimiento, regido por el principio de libertad académica, constituye un espacio "privilegiado" de elaboración, experimentación curricular, deliberación y negociación de sentido entre actores individuales, y colectivos diversos. Lo curricular y la elección de los textos suponen procesos abiertos de transformación académica y social en los que se delibera y se confrontan concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas en un momento histórico dado y en un contexto determinado (Carr & Kemmis, 1988), (Stenhouse, 1984). Entender al currículum como una forma de política cultural aproxima también la idea del PTD como un dispositivo que muestra una realidad fragmentada (McLaren & Giroux, 1998) y al recorte textual de la bibliografía, en tanto un modo de uso del lenguaje, como un acto eminentemente social y político, concepto acuñado por Bajtín y recuperado más tarde por McLaren en "Pedagogía, identidad y poder – Los educadores frente al multiculturalismo". Para Agamben (2011, p. 261), "...todo dispositivo implica de hecho un proceso de subjetivación sin el cual no puede funcionar como dispositivo de gobierno, sin reducirse a un mero ejercicio de violencia." En tanto dispositivo institucional, el "Plan de Trabajo Docente PTD" es el formulario que presentan los

docentes anualmente, reglamentado por cada una de las nueve facultades a partir de la O.C.S. N° 690/93<sup>1</sup> y sus modificatorias, que reglamentan la Carrera Docente en la UNMdP. En la elaboración del PTD, ese "hacer" tan natural e indispensable en la docencia universitaria como el de la selección de textos obligatorios y optativos para la enseñanza no debería perder de vista que es, al menos, un eslabón más en el "proceso de mercantilización de la cultura" (Apple, 1986, p. 50) y un "verdadero vertebrador de la práctica pedagógica" (Gimeno Sacristán, 1988, 187). Si bien este último centra su reflexión hacia otros niveles educativos, es innegable el protagonismo de los textos en la enseñanza del nivel universitario. Los docentes universitarios entrevistados serán los portavoces de las posibles miradas al respecto, lo que permite anticipar una gran heterogeneidad de perspectivas a recoger. Le Goff llamó "intelectuales" a los profesionales del pensamiento y la enseñanza de los Tiempos Medios: "Incapaz de realizar trabajo manual alguno, tuve que recurrir al arte en el cual era un experto: me serví de la palabra" (2001, p. 68). En su obra, Pedro Abelardo encarna a aquel intelectual que enfrenta la idea de que el conocimiento se atesora en las bibliotecas de los monasterios. Contexto epocal que anuncia, con el protagonismo de aquellos intelectuales, hechos que madurarán en la configuración de las universidades en el próximo siglo. ¿Qué lugar ocupará el poder, el prestigio y la tradición en las decisiones docentes sobre los textos? Pensar y enseñar su propio pensamiento hace que las herramientas de ese nuevo trabajador urbano sean las ideas, la palabra y los libros.

En 1984, Pierre Bourdieu publica "Homo academicus" y busca mostrar que "el campo de la universidad es el lugar de una constante lucha de poderes que se desarrolla siguiendo una lógica específica: el poder académico y el prestigio intelectual o científico son los dos polos de esa lucha, y las disciplinas y las prácticas dominantes y dominadas se distribuyen en torno a ellos" (Bourdieu, 2012, p. 171). La vida académica es una cultura que construye la identidad del "hombre académico"... "hombres y mujeres forman parte de una comunidad de sabios con intereses en común que los separan de los demás" (Burton Clark en García & Pacheco, 2015). En esta cultura de la profesión de "hombre académico" se enfatiza la autonomía personal y el autogobierno colegiado con mínimos controles externos. El diálogo entre la profesión académica, como resistencia, como afiliación, en el desempeño como intelectual orgánico y transformador, y los posibles modos de ejercicio de la libertad académica, muestra una línea de trabajo a profundizar y ampliar (Gil Antón, 2013; García, 2002, 2013; Fernández Lamarra & Marquina, 2013, entre otros), por lo que resta continuar esta perspectiva analítica que no estará ausente a lo largo de la investigación.

---

<sup>1</sup> <https://www.adum.org.ar/wordpress/wp-content/uploads/2018/11/OCS-690-93-CARRERA-DOCENTE.pdf>

## **LA LIBERTAD DE CÁTEDRA COMO UNA DE LAS PRINCIPALES TRADICIONES**

Una de las características esenciales del "corpus de cátedra" es su dimensión particular y única, ya que se configura apoyada en el principio de libertad de cátedra en tanto expresión de una libertad científica y académica sostenida en la autonomía universitaria. Entre otros supuestos, se reconoce como un derecho que resulta fundamental en el ámbito académico y científico, sin que medien condiciones y doctrinas que impidan o coarten el libre ejercicio como docente universitario. Las perspectivas de análisis que luego deberán profundizarse en la elaboración de la tesis pueden contribuir a responder a la pregunta respecto de cuáles son las tradiciones que están presentes en las decisiones que toman los docentes al momento de la selección de los textos que utilizan en la enseñanza de sus asignaturas. Un gran número de las tradiciones universitarias que portamos los profesores está compuesta por la matriz disciplinar, sus propias tradiciones disciplinarias, pero también están presentes aquellas vinculadas con lo que consideramos prestigioso, las redes que sostienen nuestras prácticas y los recursos que circulan, en tanto elementos clave del proceso de comunicación del conocimiento en las universidades.

¿Cómo se expresan en la reproducción de nuestras prácticas investigativas, en los modos de conocer y producir el conocimiento, en los textos que elegimos y el lugar que le asignamos a cada uno en esa constelación de materiales y recursos que ofrecemos a los estudiantes, esas tradiciones? También lo hacen los conflictos, rupturas, contradicciones y tensiones que se manifiestan en el seno de la cátedra y su contexto institucional. Trascendiendo o no lo disciplinar, algunas tradiciones palatinas y monacales que fueron cuestionadas en el surgimiento de Bolonia o París (Le Goff, 2001) se recrearon de distintos modos en la academia que trasplanta la colonia a nuestras tierras y aún mantienen su vigencia en las prácticas de los intelectuales universitarios, tanto en nuestro país como en el contexto latinoamericano. Para Foucault, la noción de tradición

trata de proveer de un estatuto temporal singular a un conjunto de fenómenos a la vez sucesivos e idénticos (o al menos análogos); permite repensar la dispersión de la historia en forma de ésta; autoriza a reducir la diferencia propia de todo comienzo, para remontar sin interrupción en la asignación indefinida del origen; gracias a ella, se pueden aislar las novedades sobre un fondo de permanencia (Foucault, 2007, p. 33).

Estas tradiciones no tienen una estructura conceptual rigurosa, pero una de ellas sí cuenta con una función precisa, que incluye entre otras la libertad de todo docente de realizar trabajos de investigación y difusión, de expresar con total

apertura las opiniones acerca de la institución de enseñanza o del sistema bajo el cual se desempeña, de luchar contra los intentos de censura y de formar parte de organizaciones académicas u órganos profesionales. "Analizar científicamente el mundo universitario es tomar como objeto una institución que es reconocida socialmente como una institución basada en operar una objetivación que aspira a la objetividad y a la universalidad" (Bourdieu, 2012, p. 291). Por ello, en tanto agentes que poseemos las cualidades necesarias para producir efectos y reflexionar desde nuestra posición sobre la propia visión del mundo y del campo universitario, se procura buscar modos que orienten a la desnaturalización de las condiciones que inciden, de modo no manifiesto en nuestro pensar y actuar al interior de la universidad, en tanto sistema de educación políticamente organizado.

La libertad de cátedra es el "derecho de los profesores universitarios de proponer programas académicos y desarrollar los ya establecidos en la universidad, de conformidad con sus propias convicciones filosóficas, científicas, políticas y religiosas..." (Calderón Ferrey, 2013, p. 7). Bravo, (1993) en (Barco, s/f, p.5). distingue "el aseguramiento de la libertad de cátedra" y "la libertad para programar y realizar las investigaciones científicas y las tareas de extensión universitaria..." como aspectos que definen el carácter autónomo de nuestras universidades nacionales. La Ley de Educación Superior N° 24521/1995<sup>2</sup>, establece

Las instituciones universitarias deben promover la excelencia y asegurar la libertad académica, la igualdad de oportunidades y posibilidades, la jerarquización docente, la corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad universitaria, así como la convivencia pluralista de corrientes, teorías y líneas de investigación...

Barco (s/f, p. 5), aclara que más adelante dicha Ley "acomoda" el principio de libertad académica reconociendo que "cuando se trate de instituciones universitarias privadas, dicho pluralismo se entenderá en un contexto de respeto a las cosmovisiones y valores expresamente aclarados en sus estatutos".

---

2 Ley de Educación Superior N° 24521/1995 <http://ftu.unsl.edu.ar/pags-ftu/normativa/reglamentos/ley-24521-ed-sup.pdf>. Actualizada según leyes 26002/2005, 25754/2003, 25573/2002, no utiliza el término "libertad de cátedra". La Ley Federal de Educación N° 24.195/1993, derogada por Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 otorgaba un lugar especial a este derecho "El derecho de los docentes universitarios a la libertad de cátedra y de todos los docentes a la dignificación y jerarquización de su profesión", perspectiva que se mantiene en el art. 67 de la Ley de Educación Nacional vigente cuando reconoce entre otros derechos de los docentes c) Al ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza, en el marco de los principios establecidos por la Constitución Nacional". La autonomía es autodeterminación, es la sustancia misma de la libertad.

## EL LUGAR DE LOS TEXTOS UNIVERSITARIOS EN EL DISCURSO ESPECIALIZADO, ACADÉMICO Y PROFESIONAL

---

Parodi, señala que el término discurso especializado, "incluye un conjunto variado de tipos de textos pero con ciertos rasgos muy prototípicos" y a su vez, aporta la idea de una heterogeneidad de textos dentro de una escala de gradación que debe entenderse "como un continuum, en el que se alinean textos a lo largo de una gradiente diversificada que va desde un alto hasta un bajo grado de especialización" (Parodi, 2007, p. 4). Este término es concebido como un hiperónimo de las nociones de discurso académico y de discurso profesional. El autor recupera a Linell (1998), quien distingue entre los discursos intraprofesional, interprofesional, y profesional-lego, tomando las categorías: a) género discursivo, b) macro y superestructura, c) micro estructuras retóricas o funciones discursivas, d) rasgos lingüísticos y e) características gráficas (Parodi, 2007, p. 7). Para este trabajo se tomarán en cuenta los siguientes aspectos: actividad profesional, mundo cognitivo, comunidad discursiva, objetivo pragmático, interlocutores específicos; selección de información y organización prototípica; y los elementos de estructuración externa o paratextuales (títulos, subtítulos) gráficos, formalización (códigos no verbales).

Por otro lado, cobran vigor los aportes de Foucault para el análisis a efectuar. El corpus materializado institucionalmente a partir de la bibliografía de cada asignatura puede ser visto como una configuración de textos de carácter estructurante. Éstos, seleccionados por la cátedra para constituir la constelación textual, en tanto conjunto organizado, configuran un sentido en sí mismo:

el texto no tiene necesidad de que sus lectores compartan con su autor una misma situación. El sentido no se aclara con la relación del enunciado con la situación circundante sino, sobre todo, con la relación con el contexto, es decir, con los otros enunciados del texto (Foucault, 2007, p. 135).

Además del régimen de materialidad repetible al que obedecen los enunciados que definen posibilidades de reinscripción y de transcripción,

la identidad de un enunciado está sometida a un segundo conjunto de condiciones y de límites: los que le son impuestos por el conjunto de los demás enunciados en medio de los cuales figura, por el dominio en que se le puede utilizar o aplicar, por el papel o las funciones que ha de desempeñar (Foucault, 2007, p. 135).



Pensar los acontecimientos discursivos como estructurados por relaciones materiales que acontecen en instituciones debe acompañarse con la idea de que esas relaciones no existen fuera de ciertos soportes materiales en los que se encarnan, se producen y se reproducen, en una localización espacio-temporal. El campo de los enunciados se constituye entonces en un modo de existencia de un conjunto de signos que es algo más que un simple conjunto de marcas materiales, que se refiere a objetos y a sujetos, que entra en relación con otras formulaciones, y que le faculta, además, la repetibilidad (Foucault, 2007, 138).

Los acontecimientos discursivos presentes en los recortes de cada discurso especializado, expresado en cada corpus textual a analizar, dan cuenta de un tejido de prácticas sociales de sujetos históricos y situados. Ha sido necesario detenerse en conceptos como discontinuidad, ruptura, umbral, límite, transformación (Foucault, 2007) para, de la mano de los docentes que se entrevistarán, identificar y re-conocer tradiciones que se exterioricen, declaren, insinúen... La idea de la presencia de tradiciones remite también al concepto de influencias. Mientras que las primeras "No tienen, sin duda, una estructura conceptual rigurosa; pero su función es precisa" (Foucault, 2007, p. 33), la influencia

refiere a un proceso de índole causal (pero sin delimitación rigurosa ni definición teórica) de los fenómenos de semejanza o de repetición; que liga, a distancia y a través del tiempo –como por la acción de un medio de propagación–, unidades definidas como individuos, obras, nociones o teorías (Foucault, 2007, pp. 33-34).

Solidariamente a éstas, las nociones desarrollo y evolución, mentalidad y espíritu aportadas por José Luis Romero (1969) constituirán analizadores oportunos para abordar perspectivas posiblemente manifestadas por los profesores entrevistados. Cada constelación textual de cátedra, a su vez recorte del discurso especializado, es pasible de análisis desde su función cognitiva, comunicativa, interpersonal, sociopolítica... Un análisis situado no debería omitir una perspectiva que diera cuenta de que los avances científicos y tecnológicos a lo largo de los últimos siglos han generado procesos de profesionalización de viejas y nuevas profesiones. Es en los procesos de desprofesionalización y de surgimiento de nuevas profesiones en los que los controles internos, ejercidos por los propios graduados universitarios han tendido a actuar de forma tradicional, preservando el campo:

(...) las determinaciones que pesan sobre los agentes situados dentro de un campo determinado (intelectuales, artistas, políticos o industriales de la cons-

trucción) no se ejercen nunca directamente sobre ellos, sino solamente a través de la mediación específica que constituyen las formas y las fuerzas del campo (Bourdieu, 2005, p. 144).

En este caso, las constelaciones textuales de cátedra, en tanto a la vez "producto acumulado de una historia particular" (Bourdieu, 2005, p. 144), sensibles a lógicas específicas de cada campo. Imaginar un continuo entre dos polos, uno predominantemente profesionalista y otro predominantemente científicista, puede resultar apropiado para analizar y caracterizar las carreras que se cursan en la UNMdP, y en consecuencia los discursos especializados que circulan en ella. Las más cercanas al polo científicista, cuyos graduados permanecen dedicados a tareas académicas y vinculadas con el mundo de la docencia y la investigación se ubicarían en un extremo que se opone a aquel en el que predominan profesiones más ligadas a la burocratización del ejercicio profesional, colegiación obligatoria, matrícula u otros mecanismos corporativos. Parodi (2007) distingue el discurso profesional (DP) del discurso académico (DA) y advierte que, en algunos trabajos, ambos términos tienden a confundirse y se suele emplear el término DP como inclusivo del DA y viceversa. En su investigación, diferencia operativamente ambos tipos de discurso basándose en el criterio de recolección ecológica, es decir, el DP será aquel recolectado en contextos de uso y circulación profesional, mientras que el DA será aquel recolectado en contextos de uso y circulación académicos. Parodi (2007, p. 5), se referirá a "aquellos textos en los cuales se plasma un conocimiento específico del mundo, en el que, a su vez, se constituyen los propósitos de la comunidad profesional."

El trabajo de los académicos, en tanto profesores del ámbito universitario, es el que articula y configura el discurso especializado a compartir con los estudiantes. En esa tarea se recurre a recortes epistémicos y bibliográficos, clases teóricas y prácticas, propuestas de intervención didáctica, tradiciones disciplinares y corporativas, conscientes y no, condiciones institucionales... Práctica en la que se entrecruzan dimensiones psicosociales y /o subjetivas, dimensiones sociopolíticas y /o ciudadanas, y las transformaciones culturales y tecnológicas en las mediaciones del conocimiento tanto en el mundo académico como en el profesional. Ello da cuenta también del modo en que entiende sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas, su identidad docente, una construcción en la que están presentes creencias, emociones, actitudes (Caro & Gamero, 2016; Noriega, 2014).

En este último sentido, la identidad colectiva puede ser entendida como una zona de la identidad personal, en tanto capacidad de considerarse a uno mismo como objeto y en ese proceso construir una narrativa sobre sí mismos. Sin agotar perspectivas al respecto, la identidad entonces se va configurando en estrecha

relación con la construcción del conocimiento profesional, es decir, el conocimiento acerca de la enseñanza, el aprendizaje, los objetivos de la educación, el rol docente, etc. Woolhouse (2010) entiende que el conocimiento profesional se reconstruye a través de todos los elementos del sistema educativo, incluyendo investigadores, políticos, profesores, padres, alumnos, los textos educativos y las prácticas cotidianas, y que dicha reconstrucción es interpretada por los docentes incidiendo en sus notas de identidad profesional (Alcalá, Demuth & Quintana, 2014, p. 158).

## **GÉNEROS UNIVERSITARIOS: ENTRE CATEGORÍAS, URDIMBRES, TRAMAS Y TEXTOS DISCIPLINARES**

---

Steinberg, define a los géneros "como clases de textos u objetos culturales, discriminables en todo lenguaje o soporte mediático, que presentan diferencias sistemáticas entre sí, y que en su recurrencia histórica instituyen condiciones de previsibilidad en distintas áreas del desempeño semiótico e intercambio social" (Steinberg, 2013, p. 49) Los principales rasgos configuradores de la identidad de un género textual, en referencia a los textos académicos universitarios son: la estructura y los modos de expresión dominantes. En tanto géneros en uso, como anticipara Batjín, son dinámicos, abiertos, cambiantes, en ocasiones circunscriptos a una pequeña comunidad que lo denomina así, aún dentro de la gran comunidad académica universitaria. Bazerman (2014) en Navarro (2014) propone a su vez distinguir entre los géneros de la formación y géneros expertos dentro del gran colectivo de los géneros universitarios. Parodi (2007) aproxima tipos de textos que circulan en el mundo universitario entre los que menciona: artículo de investigación científica, conferencia, diccionario, guía didáctica, informe, manual, norma, test y texto disciplinar. Cassany (2006) nos habla de clases de géneros escritos: académicos, científicos, jurídicos, ubicando entre los primeros al apunte, manual, examen, y entre los científicos al artículo científico, resumen; entre los jurídicos a la ley y a la norma y entre los judiciales a la demanda y la sentencia. A su vez, Fernández Fastuca y Bressia (2016), clasifican los tipos de texto académicos como: artículo de investigación o paper, ensayo, informe de estado del arte o antecedentes de la cuestión, abstract o resumen, monografía, proyecto de investigación, resumen, reseña o recensión y síntesis temática. Esas clases de textos que pueden identificarse en numerosos ejemplos reales son denominados en algunos casos como "tipologías textuales".

Si bien en el trabajo no se ha avanzado hacia el hallazgo de tipologías textuales, se puede anticipar que en rasgos generales, los aportes de autores como van Dijk (1992), Adam (1992), Arnoux (2010), Parodi (2006), entre otros, contribuirán a construir abordajes comparativos de los corpus de cátedra. A diferencia de las

superestructuras textuales propuestas por van Dijk, Adam habla de secuencias que constituyen un nivel intermedio de estructuración, entre la oración y el texto. En un mismo texto, según Adam, coexisten diversas secuencias, aunque siempre haya una que predomine sobre las demás. Por otro lado, Rodríguez (en Rodríguez, 2001) y Carbone (2003) contribuyen al reconocimiento de las características tipológicas de diferentes textos para clasificarlos por trama y función. Arnoux (2010), por su parte, aporta la idea de polos: expositivo-explicativo-argumentativo para analizar los textos que circulan en el ámbito universitario. Los aportes hasta ahora reseñados son iniciales para el abordaje de aquellas producciones a analizar. Éstos se configuran en géneros académicos, en tanto formatos textuales que resultan de las restricciones temáticas, estilísticas y composicionales a las que debe adecuarse el discurso en cada ámbito científico-académico es decir, lograr un uso eficaz del lenguaje.

## **LA INCIDENCIA DE LAS TRANSFORMACIONES CULTURALES Y TECNOLÓGICAS EN LAS MEDIACIONES DEL CONOCIMIENTO**

---

Muchas universidades disponen hoy de plataformas virtuales propias o alquiladas que les proveen el dispositivo necesario y suficiente para atender los requerimientos de las cátedras que plantean estrategias o actividades de acompañamiento a la presencialidad. Estos entornos ejemplifican una de las transformaciones culturales y tecnológicas de y en las mediaciones del conocimiento que atraviesan y alteran-modifican las prácticas sociales y también las docentes. Para Verón (1997), los medios masivos y las nuevas tecnologías de información y comunicación no son sólo portadores de mensajes sino de racionalidad productora y organizadora de sentido. Abordar esta temática nos coloca en el terreno de la comunicación, lo que nos lleva a indagar la vinculación entre la racionalidad tecnológica de los formatos y las mediaciones disciplinares, científicas, académicas, culturales. Martín Barbero (2001, 2004) ha llevado a cabo una revisión del concepto de mediación para establecer la tecnicidad como una "dimensión constitutiva del proceso de producción de sentido"... "también pone la técnica en el mismo lugar fonético de la racionalidad o la sociabilidad: Pues cada cultura, por pequeño que sea el número de sus miembros, tiene un sistema técnico que se basa en una determinada 'tendencia técnica'... "dando así el salto a pensar el carácter estructurador que la tecnología tiene en la sociedad" (p. 25) ... se basa también en Heidegger, para quien "la técnica no es pues un mero medio, la técnica es un modo de salir de lo oculto" (2001, p. 14). Preguntar por la técnica, para Heidegger, es la posibilidad de desvelamiento (de Sousa Lacerda, 2013).

En los centros de estudiantes que funcionan en las facultades, como en los comercios de copiado que las circundan, se pueden apreciar valiosas máquinas que

reproducen e imprimen libros y otros textos mediante diversas técnicas de mayor o menor complejidad. Allí encontramos desde la difundida fotocopidora en seco hasta los equipos especiales, como las reproductoras heliográficas, multicopistas, duplicadoras, impresoras, escáner, entre otras. Lo digital ha irrumpido alterando y modificando todos los aspectos y procesos que se conjugan en la cadena de las publicaciones que compartimos a diario. Además de los formatos clásicos que nos aportara la web en sus inicios, los recientes e-book, el acceso abierto, los creative commons, el combo bundles, la modalidad long tail, los MOOC, tensionan opciones y propuestas para la academia y los académicos frente a modelos de publicación y distribución que se proponen desde lo alternativo, los cuales ya están en pleno desarrollo en nuestro país. En un pasado cercano, aquellas reproducciones de textos que circulaban en las universidades mediante estéciles cedieron su protagonismo a las fotocopias. Aunque los experimentos con las primeras fotocopadoras datan de principios del siglo pasado, fue en los ochenta que el virulento giro hacia las fotocopias desplazó de modo creciente al libro, y a otros modos de publicación y distribución. Desde entonces y en más de una ocasión, los docentes hemos tomado decisiones respecto de los textos de la bibliografía de las asignaturas que dictamos, fundadas en motivos que han tenido que ver tanto con el rigor de la pertenencia al discurso especializado, académico, científico, y/o profesional como con su accesibilidad, con el modo en que han sido producidos, su circulación, gratuidad, etc.

Un punto de partida entonces consistirá en intentar comprender las mutaciones que han acontecido en el corpus textual de las asignaturas abordadas en el estudio a partir de lo expresado por los docentes, en el marco de su autonomía académica y de cada subjetividad construida-autoconstruida (Sibilia, 2016, p. 7) en estos tiempos con herramientas más actuales que las de su propia formación, aunque todavía involucren el ejercicio de la lectura y la escritura. La incidencia de las transformaciones culturales y tecnológicas en las mediaciones del conocimiento interpela a aquella supuesta libertad que gozan y gozamos los docentes universitarios al elegir nuestros textos cada año. Una perspectiva que puede echar luz al respecto es la de Françoise Benhamou cuando afirma que "La venta de libros de investigación se desmorona desde comienzos de 1980" y relata que "En las bibliotecas universitarias francesas, la parte de libros impresos pasó del 33 al 24% del gasto entre 2002 y 2013; la de revistas en papel, del 51 al 20%, y la de documentación electrónica del 16 al 57% (Benhamou, 2015, p. 107). Cuando los presupuestos son bajos, el libro se vuelve una variable de ajuste, dice la autora. Recorrer aquellas mutaciones tecnológicas que han acontecido en los procesos y los productos culturales que habitan la vida universitaria latinoamericana, omnipresentes en los modos de publicación y distribución de los textos que elegimos, al menos interpela nuestras intervenciones. Ellas ocurren en un

contexto en el que el Banco Mundial, bajo el rótulo de "bien público global" da un paso adelante en estos procesos apuntando a la total mercantilización de la educación. Al decir de Ares Pons "la internacionalización de la que hoy estamos hablando, no es sino un capítulo más de la marea "globalizadora" que nos abrumba. Como tal, es un proceso asimétrico, sesgado hacia el beneficio de un pequeño sector de la población mundial, que apunta a profundizar la dependencia y la subordinación económica y cultural que sufre la mayor parte de la humanidad (Ares Pons, 2006, p. 3).

Para develar comprensiones y lógicas, visibles o no, que sostienen dependencias y subordinaciones económicas y culturales, las epistemologías del Sur aportan miradas construidas en el campo de la comunicación y de la educación que contribuyen a lecturas desde la teoría crítica y desde la decolonialidad del saber-poder. El artículo reciente de Herrera Huérfano, Sierra Caballero, y Del Valle Rojas (2016) ilustra enfoques a tener en cuenta por ejemplo para visibilizar la no neutralidad de la red:

De Freire a Escobar, de Martín-Barbero y García Canclini a Dussel y Quijano, y los estudios poscoloniales, pasando por Boaventura de Sousa Santos, la apuesta por la decolonialidad del saber-poder informativo plantea el reto de reformular las bases del discurso científico comunicacional a partir de una crítica del poder mediador del pensamiento hegemónico angloamericano desde las matrices culturales del paradigma amerindio (Herrera Huérfano et al., 2016, p. 1).

Los autores participan de estudios y análisis de las modificaciones estructurales que ha tenido la organización social en Latinoamérica y el Caribe en base al uso de las tecnologías de información y comunicación, la configuración de espacios de interacción de carácter híbrido, donde lo offline y lo online se enredan en función de las necesidades de la ciudadanía. Hablan de "apropiación social de las nuevas tecnologías" adoptando

una visión sociocrítica y estructural, que tiene en cuenta el proceso intersubjetivo de apropiación social de la tecnología, la potencia del hábitus y la capacidad creativa de la experiencia de los sujetos y los actores sociales, así como las dimensiones estructurales de poder que delimitan la autonomía de la ciudadanía (Sierra Caballero, 2013, p. 34; Marí & Sierra Caballero, 2007, p. 2).

Haciendo "propias" esas miradas de los autores, esa apropiación social se expresa en los docentes universitarios en un movimiento de doble afirmación: de la singularidad y de la pertenencia que nos une al cuerpo social. En un continuo de lo individual a lo colectivo transcurren los usos profesionales o funcionales configurando

apropiaciones que dan cuenta de la afirmación de la pertenencia como de la diferencia y a partir de prácticas específicas que se producen en este caso, en la academia. De los stenciles a los long tail, dice Benhamou

El contexto ha cambiado pero los problemas no, en todo caso estos se han agudizado en un escenario en el que con nuevos conceptos, como sociedad de la información, nos referimos a viejas dinámicas, como las crecientes desigualdades producto del modo de desarrollo capitalista (2016, p. 5).

En su texto titulado "Del libro a las redes: compatibilidades históricas entre tecnologías, cuerpos y subjetividades" (2016), Paula Sybilia reconstruye dos escenas reconocibles en nuestra historia y contexto, ambas conviviendo y dando formas a prácticas de lectura y escritura que habitan con y entre nosotros, docentes universitarios. "Re- ubicarnos en el mapa de mutaciones que acarrió la crisis del modelo de subjetividad y sociabilidad típicamente moderno y desde el cual fue pensada la enseñanza escolar de la lectura y la escritura" puede contribuir a visibilizar el papel de las mediaciones tecnológicas y sus mutaciones en relación con sensibilidades y disposiciones sociales y culturales de una época, y en consecuencia, desnaturalizar y reinterpretar las decisiones curriculares que tomamos.

## **ENFOQUES METODOLÓGICOS ADOPTADOS HASTA EL MOMENTO**

---

Desde una perspectiva metodológica, el estudio se lleva a cabo orientado por una lógica de investigación cualitativa con una primera fase descriptiva analítica y comparativa en la que predomina el análisis de textos académicos universitarios en pos de su caracterización. Se avanza en la profundización del conocimiento de los corpus textuales triangulando datos obtenidos mediante la recolección, procesamiento y análisis de información documental. En cuanto a la muestra, queda conformada como se describe a continuación, al menos en esta etapa de la investigación, en virtud de que puede estimarse necesario más adelante abordar algún caso para realizar comparaciones específicas. Se han tomado para la selección los criterios: a) una asignatura introductoria del primer año de una carrera de grado por cada área de estudios según CONEAU, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria: Ciencias Básicas, Ciencias Aplicadas, Ciencias de la Salud, Ciencias Humanas y Ciencias Sociales; b) que al menos una de las carreras esté comprendida por el art. 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521; c) que al menos una de las carreras se encuadre en la colegiación obligatoria para el ejercicio profesional; d) que al menos una de las carreras articule formación de pre-grado al grado; e) que al menos una sea de

régimen cuatrimestral y una de régimen anual. La muestra está compuesta entonces por las asignaturas: 1) Fundamentos de la Informática de la carrera de Ingeniería Informática de la Facultad de Ingeniería; 2) Introducción a la Biología de la carrera de Licenciatura en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales; 3) Enfermería Básica de la carrera de Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud y del Servicio Social; 4) Introducción a la Psicología de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología; y 5) Elementos de Actuación Profesional, de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho. Luego de la identificación del corpus textual de cátedra de cada asignatura seleccionada, y tomando como referencia las cohortes 2017, 2018 y 2019, se describirán y caracterizarán los textos tomando como un punto de partida aportes compartidos en el apartado *Géneros universitarios: entre categorías, urdimbres, tramas y textos disciplinares*, así como criterios de elaboración personal.

En una segunda dimensión, para los cinco casos se identifican informantes clave cuyo aporte permitirá ajustar aspectos de las guías para entrevistar a los profesores de cada asignatura. Estarán presentes en los diálogos mantenidos en entrevistas y grupos focales visiones y perspectivas que darán cuenta de tradiciones, prácticas de enseñanza, investigativas y de extensión, la pertenencia a determinada Facultad y campo disciplinar, su dedicación horaria y estabilidad y otras condiciones laborales, así como los diversos posicionamientos construidos en recorridos académicos, profesionales y personales.

## **ENTRE CATEGORÍAS Y TRAMAS: INCIPIENTES HALLAZGOS**

---

Una de las primeras etapas de trabajo ha consistido en el acopio de los planes de estudio de las carreras elegidas y los planes de trabajo docente (PTD) de las asignaturas seleccionadas. Se procedió a la identificación de los textos a relevar a partir de listados de bibliografía y de la búsqueda en sitios que alojaran textos indicados por cada cátedra para que lean sus estudiantes. En esta fase aún inconclusa, un primer relevamiento muestra que en la asignatura Enfermería Básica de la carrera de Enfermería, de un total de 58 textos identificados, se observa un predominio de fichas de cátedra o recopilaciones bibliográficas (11) por sobre módulos (4) y artículos científicos (4). Continúan en orden decreciente 3 guías prácticas, 1 capítulo de texto disciplinar y 1 cartilla. Los textos se encontraban dispuestos en el blog de la asignatura en formato PPT y PPTX (21), Word (13), MP3 (10), PDF, (3, y ODP (1).

Con respecto a la asignatura Introducción a la Psicología de la carrera de Psicología la carga completada hasta el momento ha alcanzado a 56 materiales, 20 correspondientes a la bibliografía obligatoria. Un primer análisis muestra una tendencia



algo disímil a Enfermería ya que se distingue en primer lugar al texto disciplinar (10), seguido de la ficha de cátedra (6), el artículo científico (2) y por último el manual (1).

En el caso de la asignatura Elementos de Actuación Profesional de la carrera de Abogacía se lograron identificar y caracterizar 50 textos. Prevalcen los textos disciplinares (33), las normas (15) y por último el manual (2). Mientras tanto, el corpus obtenido de la asignatura Fundamentos de la Informática de la carrera de Ingeniería, de 14 textos, permite visualizar una predominancia del texto disciplinar (11) por sobre el manual (3). La colección de textos correspondientes a la asignatura Introducción a la Biología de la carrera de Licenciatura en Biología (42 identificados hasta el momento) está compuesta por manuales (24), presentaciones PPT y PPTX correspondientes a los teóricos (13); artículos científicos (2), artículos de difusión científica (2) y una Guía didáctica que integra todos los TP de la asignatura y consignas generales.

Los datos compartidos son provisorios en la medida que resta completar bibliografías incidentales aún no relevadas, revisar la consistencia entre las cohortes abordadas y en el caso de Abogacía, adoptar criterios para resolver diferencias entre las cátedras paralelas y un cambio de plan de estudios acontecido en el 2018. Es posible identificar tendencias compatibles con los hallazgos de Parodi (2007) en parte, ya que si bien también el panorama es muy heterogéneo, las concentraciones presentan algunas diferencias. En relación con estudio realizado en Chile, la tendencia coincide solamente en la recurrencia del texto disciplinar como predominante, mientras que el manual mantiene su protagonismo sólo en el caso de Biología. Será necesario revisar y actualizar categorías y otras miradas para una lectura situada de los casos seleccionados. Si bien los textos hallados no tienen una misma finalidad comunicativa, pueden compartir objetivos discursivos afines, pertenecer a tradiciones académicas similares o diferentes, y emplear, también, medios lingüísticos distintos.

## CONSIDERACIONES FINALES

---

El avance es incipiente, por lo que se han compartido predominantemente aproximaciones teórico-prácticas y metodológicas desarrolladas hasta el momento en el recorrido de la investigación. Respecto de la metodología aplicada, ella ha sido adecuada para alcanzar lo perseguido, en la medida que las planillas Excel generadas permitieron obtener unas primeras categorías en la línea de los objetivos de investigación. No obstante, todo ello requiere la profundización en el hallazgo e individualización de configuraciones textuales y posibles tipificaciones. También se impone la ampliación de perspectivas para el reconocimiento de aquellas de fronteras huidizas que se aprecian en las constelaciones textuales ofrecidas para su lectura, a los estudiantes de las asignaturas 1) Fundamentos de la Informática de la carrera de

Ingeniería Informática; Introducción a la Biología de la carrera de Licenciatura en Biología; Enfermería Básica de la carrera de Enfermería; Introducción a la Psicología de la Licenciatura en Psicología y Elementos de Actuación Profesional, de la carrera de Abogacía. Actualmente se trabaja, a la par de lo anteriormente relatado, en la realización de un relevamiento de posibles informantes clave por cada una de las cinco asignaturas. Éstos serán entrevistados con la finalidad de recabar información que pueda ser utilizada para otorgar consistencia y completud a los aspectos a incluir en la matriz de las guías de entrevista. Dichos instrumentos se están elaborando para dialogar próximamente con los profesores a cargo/responsables de cada una de las asignaturas seleccionadas.

## REFERENCIAS

---

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732011000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732011000200010&script=sci_arttext)
- Alzari, I. E., & Navarro, F. C. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
- Apple, M. (1986). Economía política de la publicación de libros de texto. En Fernández Enguita, M. *Marxismo y sociología de la educación* (pp. 311-330). Madrid: AKAL.
- Apple, M. (1986). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Ares Pons. (2006). Educación Superior: Internacionalización, transnacionalización e integración regional. En IV Seminario Internacional y II Encuentro Nacional de Educación a Distancia. *¿Edudiseños o tecnodesignios?* (p 14). Córdoba: UNC.
- Arnoux, E., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2013). *La lectura y la escritura en la universidad*. (2ª ed.). Buenos Aires: Eudeba.
- Barco, S. (s/f). Aportes para el debate sobre la Ley de Educación Superior y las políticas de acreditación. Una mirada macro y micro política. En V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. *La Universidad como objeto de investigación*. Tandil: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En Irina Alzari, F. et al. (coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Benhamou, F. (2015). *El libro en la era digital. Papel, pantallas y otras derivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (2005). El propósito de la sociología reflexiva. En Bourdieu, P., & Wacquant, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (2012). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bové, B. R., & Suñé Parés, M. (2016). *Guía para elaborar citas bibliográficas en formato APA*. España: Universidad de Vic.
- Calderón Ferrey, M. (2013). *La libertad de cátedra y sus implicaciones. Análisis a partir de la conceptualización de los académicos del ITCR*. Recuperado de [https://repositoriotec.tec.ac.cr/bitstream/handle/2238/3155/libertad\\_catedra\\_implicaciones\\_analisis\\_conceptualizacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositoriotec.tec.ac.cr/bitstream/handle/2238/3155/libertad_catedra_implicaciones_analisis_conceptualizacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Carbone, G. (2003). *Libros Escolares. Una Introducción a su Análisis y Evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carbone, G. M. (2003). *El libro de texto en la escuela: textos y lecturas*. Luján: Miño y Dávila
- Caro, M. A., & Gamero, D. (2016). *Docencia: Subjetividad en construcción permanente (Trabajo Profesional)*. CIDU. Mar del Plata: Facultad de Humanidades. UNMdP.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez Roca.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos Leer, escribir y comentar en al aula*. Barcelona: Paidós.
- de Sousa Lacerda, J. (2013). Mediatización. La tecnicidad como mediación. *Chasqui*, 25, 77- 81. Recuperado de <http://200.41.82.22/bitstream/10469/13327/1/REXTN-Ch123-10-de-Sousa.pdf>
- Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2007). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García, L. (2013). Profesión Académica y Trabajo Docente en la Universidad Latinoamericana. *Espacios en blanco*, (23), 33-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539805003.pdf>
- Gil, G. (2007). Una experiencia universitaria frustrada. Persecución y represión antes del golpe en la Universidad de Mar del Plata. *Sociohistórica*, (21-22). Recuperado de <https://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SHn21-22a04/1677>
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Herrera Huérfano, E., Sierra Caballero, F., & Del Valle Rojas, C. (2016). Hacia una Epistemología del Sur. Decolonialidad del saber-poder informativo y nueva Comunicología Latinoamericana. Una lectura crítica de la mediación desde las culturas indígenas. *Chasqui*, (131), 77-105. Recuperado de <http://200.41.82.22/bitstream/10469/10285/1/REXTN-CH-131-06-Herrera.pdf>
- Le Goff, J. (2001). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa. Ley 24521/1995, de 10 de agosto, Ley de Educación Superior. López Hernández, A. (2007). Libros de texto y profesionalidad docente. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (6), 1-13.

Marquina, M. (2012). La profesión académica en Argentina: principales características a partir de políticas recientes. En Fernández Lamarra, N., & Marquina, M. *El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes* (pp. 423-464). Sáenz Peña: Eduntref.

McLaren, P., & Giroux, H. (1998). La formación de los maestros en una esfera contra- pública: notas hacia una redefinición. En McLaren, P., & Giroux, H. *Pedagogía, identidad y Poder*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

Moreno Gálvez, J. (2016). Reseña de Planificación y comunicación de J. Díaz Bordenave & H. Martins de Carvalho. *Chasqui*, (132), 431-434. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/65295/PlanificacionYComunicacionJDiazBordenaveHMartinsDe-5792154.pdf;jsessionid=772B24F4DB4743C69013EE1901B56434?sequence=1>

Noriega, J. E. (2014). *Profesión y Cultura académica de ingenieros en la Universidad Pública Argentina* (Tesis de posgrado). Argentina. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis\\_](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis_)

Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, 40(63), 147-178.

Romero, J. L. (1969). *El destino de la mentalidad burguesa*. Recuperado de: <https://www.jlromero.com.ar/>

Salit, C. L. (2008). El currículo universitario: bisagra entre lo político, lo académico-pedagógico y lo institucional/organizacional. En UNTREF (ed.). *UNICEN – Facultad de Ciencias Humanas* (p. 25). Tandil: UNSL.

Salit, C. L. (2011, Julio). Procesos de cambio curricular en la universidad. Aportes desde una lectura en clave pedagógica. *RAES*, Año 3, (3), 16.

Sanjurjo, L., & Rodríguez, X. (2012). *Volver a pensar la clase*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

Sibilia, P. (2016). *Clase 3: Del libro a las redes: compatibilidades históricas entre tecnologías, cuerpos y subjetividades*. Diploma en Lectura, Escritura y Educación. Recuperado de <http://virtual.flasco.org.ar/mod/book/tool/print/index.php?id=123981>. LACSO Virtual.

Steinberg, O. (s/f). *Proposiciones sobre el género*. Recuperado de [fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb\\_dl=20](http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=20)

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.



## 30

## LA TESIS DE MAestrÍA Y DOCTORADO: GÉNERO DISCURSIVO, TEXTUAL Y PROCESO DE DIRECCIÓN U ORIENTACIÓN

---

A TESE DE MESTRADO E DE DOUTORADO: GÊNERO DISCURSIVO,  
TEXTUAL E PROCESSO DE DIREÇÃO OU ORIENTAÇÃO

---

THE MASTER'S AND DOCTORAL THESIS: DISCURSIVE,  
TEXTUAL GENRE AND DIRECTION PROCESS

---

*María Victoria Alzate Piedrahita*

### RESUMEN

---

Se expone en este documento una parte de los resultados de una investigación sobre el proceso de dirección de tesis de maestría y doctorado en profesores y estudiantes universitarios colombianos. En este marco, en primer lugar, se plantean consideraciones sobre el proceso de dirección u orientación de las tesis universitarias, en especial, a la tesis de maestría y doctorado; en segundo lugar, se definen las tesis de maestría y doctorado como género textual y como textos académicos; y se concluye con la exposición de una propuesta de "modelo" de dirección de tesis conformada por dos grandes dimensiones. La primera, tiene seis etapas que se deben tener en cuenta en la dirección de tesis: (1) la representación que el estudiante se forma de la tesis; (2) la apropiación por el estudiante de una lógica de razonamiento; (3) la implicación del estudiante en un enfoque de investigación que comprende la elaboración de una problemática, una exploración de terreno y una indagación teórica; (4) la planificación de la tesis; (5) la redacción y (6) la preparación de la sustentación oral. La segunda tiene tres procedimientos: (1) la *escucha*, que consiste en desarrollar una actitud de empatía que incita al estudiante a profundizar su discurso; (2) la *instrucción*, que permite transmitir al estudiante las informaciones institucionales relacionadas con la tesis; y (3) el *ajuste* que adecua las informaciones de los estudiantes con las institucionales para comprometer al estudiante en una actividad personalizada que responde a los criterios de la institución universitaria.

*Palabras clave:* Género textual. Tesis de maestría. Tesis de doctorado. Proceso de dirección.

## EXTENDED ABSTRACT

---

The results of research on the process of directing master's and doctoral theses by Colombian university professors and students are presented here. Firstly, some issues on the process of directing master's and doctoral university theses are considered. Secondly, master's and doctoral theses are defined as academic textual genres. Finally, a proposal for a "model" of thesis direction is presented, which has two big dimensions. The first dimension has six stages: (1) student's representation of the thesis; (2) student's appropriation of a logic of reasoning; (3) student's involvement in a research approach that includes stating a problem, exploring the field of research, and theoretical research; (4) thesis planning; (5) writing, and (6) the preparation of the oral presentation. The second dimension has three procedures: (1) listening, which is based on developing an attitude of empathy that encourages students to go deep into their discourse; (2) the instruction, which allows giving thesis related institutional information to students; and (3) the adjustment that adapts students' information to institutional considerations.

Undergraduate and postgraduate thesis direction is very important and this raises some issues on thesis directors' training and the broad context of dropouts, retention, and completion of postgraduate studies. What training do they receive or have in order to perform this task? Very often, it is assumed that if directors have done undergraduate, master's, and doctoral theses, and as a result, they have successfully passed this process; thus, they can direct students' theses.

It is often forgotten that in the course of his/her academic career, the former doctoral student, for example, who is currently a doctor and director, may have taken other paths and academic habits. Today, universities are beginning to think about offering undergraduate and postgraduate students and directors who want to do so, a training program on this complex and difficult topic. This program would lay the foundations of thesis direction, tasks, and commitments that must be fulfilled by stakeholders, etc. Such a program could contribute to solve problems arising when a university thesis work is to be fulfilled. Thesis director's role will be essential from the beginning of this exciting and intellectual adventure when a thesis is worked on; the approach being proposed in this study is necessary, relevant, and somewhat original, and we believe that it would fill a gap in the specialized literature in our context. Thus, it is all about how the postgraduate theses "director" is defined, which is to be applied concerning commitment and time that this demands from users: thesis directors and those being directed.

However, at first, the approach on direction being adopted in a thesis is based on two essential ideas, not always taken into account in this case: (a) when students'

theses are directed, it is important to consider students' point of view of their thesis topic, and how their representation of the situation guides their decisions, their choices, their fears, their motivation: the image they have of their director and thesis follow-up; the representation they have of their task, their characteristics and their extent; (b) listening must play a central role in direction and guidance. The foundation of an effective direction probably rests on the two principles of the approach: firstly, the belief in student's ability to perform quality work, and secondly, the acceptance by the director of the other's point of view, that is, the student's.

Two fundamental principles to understand and apply arise for the thesis director: (a) he must know how to say "no" to some ideas, to certain types of methods and practices that are debatable or unacceptable from a scientific point of view or related to research ethics; what is important is to explain and convince the student; (b) he must know how to reduce student's ambitions and wishes for two reasons. The first one is scientific, research is supposed to mean (especially in undergraduate work, but also in postgraduate theses) resignation. The peaceful acceptance of not being able to study everything - this is the discovery of humility when facing a problem, which is an essential characteristic of quality research. The second one is pragmatic; it is based on knowing how to take into account possibilities by considering limitations of the situation: material resources, available time, financial resources, access to information, etc.

## LA DIRECCIÓN U ORIENTACIÓN DE LA TESIS

---

La importancia que tiene y asume la dirección de tesis de pregrado y postgrado plantea el asunto de la formación de sus directores o asesores y el amplio contexto de la deserción o abandono, permanencia y culminación de los estudios de postgrado. ¿Qué formación reciben o tienen para cumplir esta tarea? Con mucha frecuencia, se presume que si los directores han hecho tesis de pregrado, de maestría y doctorado, y en consecuencia, han superado exitosamente este proceso, entonces pueden dirigir o asesorar estudiantes.

Se olvida a menudo que en el recorrido de su trayectoria académica, el antiguo estudiante de doctorado, por ejemplo, hoy, doctor y director, pudo haber tomado otros caminos y hábitos académicos. Hoy las universidades comienzan a pensar en ofrecer a los estudiantes de niveles de pregrado y postgrado y a los directores que lo deseen, un programa de formación sobre este complejo y difícil tema. Este programa pondría las bases de la dirección de tesis, las tareas y compromisos que se deben cumplir por parte de los implicados, etc. Tal programa podría contribuir a atenuar los problemas que se plantean en el recorrido del cumplimiento y logro del trabajo de



tesis universitaria. Sería útil en las universidades que conocen una elevada tasa de deserción, abandono y permanencia por diversas causas, por ejemplo, jubilación imprevista de los profesores o simplemente falta de preparación de los profesores para el "oficio" de la dirección de tesis y ausencia de estudios y reflexiones sobre las nociones y prácticas asociadas a este tipo de dirección.

En el contexto universitario latinoamericano existe una serie de antecedentes de indagación que guardan cierta relación con el tema y problema señalado. Al respecto, son de referencia las indagaciones de un grupo de profesores de la Universidad de Buenos Aires sobre los aspectos vinculados a la *escritura* de la tesis de maestría<sup>1</sup>.

Así, Cecilia Hidalgo y Virginia Passarella (2012), consideran que la complejidad de la elaboración de una tesis, tanto en el orden del conocimiento como de la escritura, parece siempre desbordar los límites de la guía u orientación que los autores de tesis obtienen de sus directores. Por ello, consideran necesario atender las múltiples expectativas de los estudiantes con respecto al conocimiento, acceso y personalidad de sus directores de tesis que rara vez quedan plenamente satisfechas. Para tal efecto, Hidalgo y Passarella (2012a) elaboraron un diagnóstico sobre los factores que promueven, dificultan e impiden la escritura de diversos géneros académicos en el postgrado, en particular las tesis universitarias. Se pretendió atender el doble aspecto que supone la escritura en tanto canal de comunicación e instrumento para la elaboración cognoscitiva, cada uno con las dificultades asociadas específicas. El diagnóstico estableció bases para el diseño de dispositivos institucionales de apoyo a las tareas de escritura aptos para enfrentar tales dificultades, a saber: concernientes a la dimensión lingüístico-discursiva, al procesamiento del texto y al aprendizaje de la producción escrita por una parte, y a la dimensión conceptual, en particular alrededor de la incidencia de la escritura de textos complejos en la generación y el desarrollo de habilidades meta cognitivas novedosas, por otra parte.

El papel del director de tesis será esencial desde el comienzo de la aventura emocional e intelectual de su elaboración, el enfoque que se propone en este estudio es necesario, pertinente, y en cierto modo original, creemos que llenaría un vacío en la literatura especializada en nuestro contexto. Se trata entonces de plantear una concepción sobre el "director" u "orientador" de las tesis de postgrado que se podrá aplicar con la dedicación y tiempo que ella exige de sus usuarios: los directores de tesis y sus dirigidos.

---

<sup>1</sup> *Centro de escritura de Postgrado*. Directora: Elvira Narvaja de Arnoux. Dirección del portal electrónica: <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/index.html>. Consulta electrónica realizada el 4 de mayo de 2013.

Ahora bien, en principio el enfoque de la asesoría o dirección que se adopta en una tesis se fundamenta sobre dos ideas esenciales, no siempre tenidas en cuenta en la realidad de la dirección u orientación: (a) es indispensable para dirigir a un estudiante partir de la visión que este posee de su tema de trabajo, y de manera más amplia de su representación de la situación que orienta sus decisiones, sus elecciones, sus temores, su motivación: la imagen que él se forma de su director y del seguimiento de la tesis; la representación que tiene de su tarea, de sus características y de su amplitud; (b) la escucha debe jugar un papel central en la dirección y orientación. El fundamento de una dirección eficaz reposa probablemente sobre los dos principios del enfoque: uno, la creencia en la capacidad del estudiante de realizar un trabajo de calidad, y dos, la aceptación por el director del punto de vista del otro, es decir del estudiante.

Se derivan entonces para el director de tesis dos principios fundamentales para comprender y aplicar: (a) debe saber decir "no" a algunas ideas, a ciertos tipos de métodos y prácticas discutibles o inaceptables desde un punto de vista científico o relacionadas con una ética de la investigación; lo importante es explicar y convencer al estudiante; (b) debe saber reducir las ambiciones, los deseos del estudiante por dos razones. La primera es científica, la investigación supone (además, sobre todo en el trabajo de pregrado pero también en las tesis de postgrado) renunciaciones. La aceptación serena de no poder estudiar todo, esto es el descubrimiento de la humildad frente a un problema, característica esencial de una investigación de calidad. La segunda es pragmática. Es saber tener en cuenta sus posibilidades. Considerar las limitaciones de la situación: medios materiales, tiempo disponible, recursos financieros, acceso a la información, etc.

## **LA TESIS: GÉNERO TEXTUAL Y PRODUCTO**

---

La definición de la tesis no es una simple pregunta técnica, a la que le corresponde una respuesta preestablecida, claramente articulada y aceptada por todos.

Así, Jean Boutier (2013) aprecia que es sin duda un asunto asociado a un criterio de clasificación u ordenamiento: si bien la pregunta parece universal, ella podría no plantearse en el marco de los estudios de medicina, o en una investigación aplicada de ingeniería, o en el campo de las ciencias sociales en su sentido amplio; ella puede remitir incluso a la institución universitaria donde se elabora, y puede establecer las exigencias que le son inherentes. Es entonces una pregunta polémica: decir qué es una tesis, es asumir una posición en un campo donde se enfrentan concepciones contrastadas de la actividad científica sobre lo que la institución certificadora acepta valorizar en términos de cualidades intelectuales y competencias profesionales.

Se está así, confrontado frente a un verdadero dilema: ¿se deben definir, es decir, establecer las normas, para una actividad que debe ser, en su exigencia de invención e innovación, lo opuesto a toda especie o clase de conformismo?

Sin ofrecer una respuesta absoluta a este cuestionamiento, Boutier, de todas maneras, define así la tesis de doctorado:

Una tesis es un documento cuya elaboración concluye un recorrido de investigación de varios años. Fruto de una verdadera investigación y resultado de un trabajo original, ella se distingue de un estado de la cuestión *-literatura review-* que muchas universidades inglesas o estadounidenses exigen al comienzo de la tesis –o de una síntesis de los conocimientos adquiridos. Pero es suficiente para responder a la pregunta inicial, afirmar, como el físico Joe Wolfe, de la Universidad de New South Wales (Australia):

Su tesis es un informe de investigación. Por más exacta, la respuesta es muy floja, porque la tesis no es más que una de las formas materiales que asume la publicación de una investigación científica, entre otras, como puede ser también por ejemplo una contribución a un coloquio, el artículo en la revista científica, la tesis o el libro (2013, pp. 39-40).

Al contrario o a diferencia de la tesis de maestría, que, repetimos, es un trabajo de iniciación a la investigación y la obra de un aprendiz-investigador, la tesis de doctorado

es un trabajo de investigación científica de alto nivel; es un estudio minucioso, riguroso de largo aliento (3 a 4 años), un análisis profundo de una pregunta dada, una investigación madura que permite un discurso consistente y original, una crítica nueva y enriquecedora. Se trata de un trabajo científico y de un ejercicio académico exigente que, no solamente valora las cualidades y las capacidades intelectuales del estudiante de doctorado, su cultura científica, su competencia en su campo de investigación y su dominio de especialización, sino que también consagran su aptitud para la investigación y la enseñanza universitaria (N'Da, 2006, p. 75).

En este marco, se constata que todas las tesis de maestría y doctorado no son idénticas; incluso si se trata de un mismo tipo de ejercicio académico, hay diferencias. Por, ejemplo,

entre una tesis de ciencias y una tesis de Letras, hay diferencias no solamente desde el punto de vista del campo y del objeto de estudio, del enfoque metodológico o de los métodos de análisis tomados de otros campos o disciplinas, sino también en el nivel mismo de tipo de discurso (demostrativo, de

una parte, y argumentativo, de la otra), de la estructuración de las ideas o de la armazón general de la tesis, de la finalidad y los resultados esperados (N'Da, 2006, p. 78).

Sin embargo, hay un uso más antiguo de la palabra "tesis" en el marco de la realización de los estudios de maestría y doctorado. Una tesis, es

algo que uno desea discutir, una *posición* que se asume y se defiende (la palabra "tesis" en griego significa "lugar"). La Reforma, por ejemplo, comenzó cuando Martín Lutero clavó en la puerta de la iglesia de Wittenberg una lista de noventa y cinco tesis que resumían su posición, contraria a las creencias sustentadas por la Iglesia Romana de esa época (N'Da, 2006, p. 78).

En consecuencia, los estudios de maestría, exigen una tesis y defender una posición. Ello implica, "como mínimo, que el estudio tendrá una 'línea narrativa', un impulso coherente que promueva un argumento, una explicación, un conjunto sistemático de inferencias derivadas de los datos, o bien un nuevo modo de ver los datos ya existentes". Cuando el estudiante se enfrenta con la inevitable "poda" del material, a menudo siente que está dejando de lado datos útiles u omitiendo puntos relevantes. Pero en esta etapa es preciso atenerse a un principio rector muy riguroso: la *pertinencia* del argumento. En la tesis, los datos se organizan con vistas a aumentar la riqueza del trabajo, y se centra el argumento para incrementar su legitimidad. No es suficiente que el informe de la tesis consista en "saltar de una cosa a otra con una mente cultivada" (pp. 61-62).

Ahora bien, la experiencia de la tesis precisa de intercambios recíprocos, es decir, su dimensión formadora marca a los estudiantes en dos sentidos: de una parte, "no se aprende solo a realizar una tesis", los directores son necesarios y de otra, se debe reconocer la socialización profesional de esta experiencia a través de las dimensiones que entran a jugar en el proceso o recorrido de realización de la tesis. La tesis es una experiencia eminentemente relacional, como experiencia vivida, se elabora a través de las interacciones sociales. Además del director de tesis, intervienen en este proceso, los especialistas, los colegas y los encuentros en el medio o contexto más próximo (compañeros, familia, amigos).

## PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

---

La metodología aplicada tuvo dos grandes aspectos: uno, consulta analítica de literatura en lengua española, francesa e inglesa sobre las nociones fundamentales del

estudio, en particular, el concepto de "tesis" y de "dirección"; dos, apoyar la reflexión y la elaboración de una "herramienta" de dirección de tesis de grado con la perspectiva que ofrecen los resultados de las entrevistas a profesores directores u orientadores de tesis y estudiantes en situación de elaboración o terminación de las mismas.

Desde un inicio se debe mencionar que se circunscribió un corpus teórico para un análisis en función de su objeto de investigación. A partir de temas específicos, se realizó una búsqueda documental sirviéndose fuentes como son: obras generales de referencia incluyendo los índices de periódicos, discos compactos, consulta de bases de datos, etc.

Según la terminología de Van der Maren (1996, 2003, 2014), el corpus seleccionado puede ser único (los escritos de un autor sobre un tema), intertextual (varios autores sobre un tema o uno solo con lecturas diferentes teniendo en cuenta el contexto de enunciación), e incluso contrastado, es decir, un corpus que expone puntos de vista diferentes a propósito de una noción, para conocer el abanico de significados. La documentación escogida debe responder a ciertos criterios de "validez" bien identificados por Van der Maren (1996). Se trata del acceso a las fuentes, de la exhaustividad, de la actualidad y de la autenticidad. Una vez delimitado el corpus, se realizó un análisis identificando, en un primer tiempo, los ejes teóricos de los discursos sobre las prácticas de dirección. Es importante anotar que la consulta documental sistemática, se complementó con un enfoque por entrevistas semidirectivas<sup>2</sup>.

Para tal efecto se elaboró una muestra cualitativa con representatividad teórica<sup>3</sup> de estudiantes (que han realizado su tesis o se encuentran en este proceso de realización) y profesores directores de trabajos de grado y de tesis vinculados a programas profesionales de pregrado, maestría y doctorado que ofrecen diversas universidades colombianas, en particular, la Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> El enfoque por entrevistas que se adoptó en esta investigación tuvo esencialmente un *enfoque exploratorio y cualitativo*. Se entrevistó a una «muestra» de profesores colombianos directores de tesis de pregrado y postgrado, así como a estudiantes que se encontraban en el segundo semestre académico de 2013 en situación de realización de la misma y a estudiantes graduados o no que hayan terminado y sustentando recientemente su tesis. Igualmente, la entrevista fue aplicada a estudiantes de maestría y doctorado de otras universidades colombianas y españolas. Pero, se reitera, que la información fundamental se recogió entre estudiantes y profesores de la Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia.

<sup>3</sup> Al respecto Matthew B. Miles & Michele Huberman, consideran que "Los investigadores cualitativos trabajan con pequeñas muestras de personas, que viven en una situación familiar (en su 'nicho') en su contexto y se estudian en profundidad, a diferencia de los investigadores cuantitativos que buscan múltiples casos descontextualizados y apuntan a una representatividad estadística. (...) El tipo de muestra llamado 'representatividad teórica' busca encontrar los ejemplos de un constructo teórico y de esta manera elaborarlo y examinarlo." (En: *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck. 2003. Pp. 59-60).

<sup>4</sup> Los programas de grado fueron: ingeniería industrial, ingeniería eléctrica, ingeniería mecánica, ingeniería mecatrónica. Ingeniería electrónica, ingeniería física, ingeniería de sistemas y computación, administración del medio ambiente, ciencias del deporte y la recreación, química industrial, licenciatura en música, licenciatura en comunicación e informática educativa, licenciatura en pedagogía infantil, licenciatura

El tema y campo de investigación planteados en este trabajo, se limita en este nuevo examen de la enseñanza universitaria al estudio de uno de sus procesos: la "dirección de tesis" y su realización.

## **DIMENSIONES DEL PROCESO DE DIRECCIÓN DE TESIS**

---

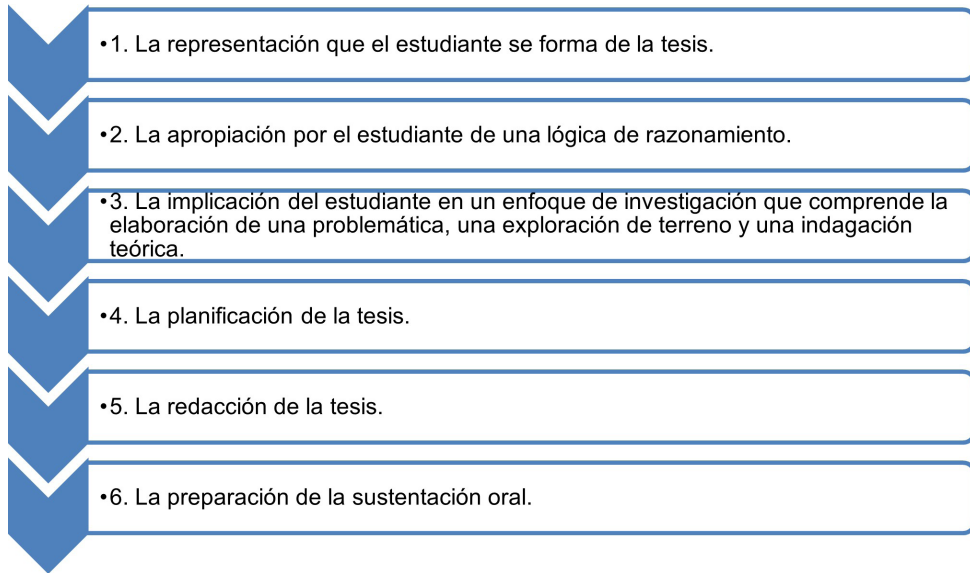
En este contexto, a continuación se plantea, una propuesta de "modelo" de dirección de tesis conformada por dos grandes dimensiones.

La primera dimensión, tiene seis etapas que se deben tener en cuenta en la dirección de tesis: (1) la representación que el estudiante se forma de la tesis; (2) la apropiación por el estudiante de una lógica de razonamiento; (3) la implicación del estudiante en un enfoque de investigación que comprende la elaboración de una problemática, una exploración de terreno y una indagación teórica; (4) la planificación de la tesis; (5) la redacción y (6) la preparación de la sustentación oral.

La segunda dimensión del "modelo", a su vez, tiene tres procedimientos: (1) la *escucha*, que consiste en desarrollar una actitud de empatía que incita al estudiante a profundizar su discurso; (2) la *instrucción*, que permite transmitir al estudiante las informaciones institucionales relacionadas con la tesis; y (3) el *ajuste* que adecua las informaciones dadas por los estudiantes con las de la institución y que compromete al estudiante en una actividad personalizada que responde a los criterios de la institución universitaria. La segunda dimensión, ilustra el trabajo del director a través de fragmentos de caso no generalizables, pero que proponen una apropiación contextualizada de las diferentes etapas del modelo, y para ello, se eligen pasajes significativos de lo que sucede cuando se aplica el enfoque de dirección de tesis.

---

en artes visuales, licenciatura en etnoeducación y desarrollo comunitario, licenciatura en filosofía, licenciatura en matemáticas y física. La muestra cualitativa de carreras de pregrado, se complementó con los siguientes programas de de postgrado: maestría en administración económica y financiera, maestría en gerencia en sistemas de salud, maestría en biología molecular y biotecnología. Maestría en ciencias ambientales, maestría en comunicación educativa, maestría en educación, maestría en investigación operativa y estadística, maestría en ecotecnología, maestría en ingeniería eléctrica, maestría en ingeniería de sistemas y computación, maestría en administración del desarrollo humano y organizacional, maestría en migraciones internacionales, maestría en historia, maestría en lingüística, maestría en instrumentación física, maestría en enseñanza de las matemáticas, maestría en biología vegetal, maestría en sistemas automáticos de producción, maestría en ingeniería mecánica, maestría en estética y creación, maestría en literatura, maestría en filosofía, doctorado en ciencias de la educación, doctorado en ciencias biomédicas, doctorado en ciencias ambientales, doctorado en ingeniería. (Fuente: Universidad Tecnológica de Pereira. Centro de Registro y Control. En: <http://www.utp.edu.co/registro/23/posgradoConsulta> realizada el 18 de abril de 2013).



ESQUEMA 1 – Etapas en la dirección de tesis

## PRIMERA DIMENSIÓN: ETAPAS

---

La primera dimensión, tiene seis etapas que se deben tener en cuenta en la dirección de tesis: (1) la representación que el estudiante se forma de la tesis; (2) la apropiación por el estudiante de una lógica de razonamiento; (3) la implicación del estudiante en un enfoque de investigación que comprende la elaboración de una problemática, una exploración de terreno y una indagación teórica; (4) la planificación de la tesis; (5) la redacción y (6) la preparación de la sustentación oral.

### Primera etapa: representación del producto "tesis"

**Escucha.** El objetivo del director en esta etapa es recoger información a partir de las preguntas sobre la representación que se tiene de la tesis por parte de los estudiantes, con el fin de adaptar o ajustar, el referencial de los candidatos que van hacer los autores de la tesis, a las exigencias institucionales del cuál él mismo es representante.

El director destaca del procedimiento de escucha que lo esencial de los elementos de la tesis esperado se encuentren en la representación del estudiante. El director debe redefinir en una fase de instrucción: los aspectos de la forma, relacionados con el número de páginas, la bibliografía, las normas de presentación y citación, entre otros, y los aspectos de fondo como son el tema, la selección de

conceptos tratados, entre otros y los aspectos de las lógicas de trabajo (lógica de razonamiento, lógica de plan).

**Instrucción.** En este momento es importante que el director precise la noción de tesis y los diferentes elementos que invariablemente se encuentran en ella: (1) El director definirá el producto tesis desde la perspectiva de la forma. (2) El director especificará la noción de problemática, la noción de hipótesis, y el enfoque o perspectiva de investigación recurriendo a las definiciones generales o ejemplos particulares. (3) El director presentará ejemplos o aclaraciones para ayudar a precisar el objeto de la tesis y el plan de trabajo frente al marco teórico y metodológico formal y el conjunto de la tesis. (4) El director procederá a una exposición de los criterios institucionales sobre la tesis.

**Ajuste.** El director debe construir durante este procedimiento un discurso personalizado que tiene en cuenta el referencial académico y profesional de los estudiantes y que se articula con las traducciones institucionales del producto tesis.

El director deberá operar con un marco formal que lo ayudará a reorganizar las informaciones recogidas junto a los estudiantes en una lógica que traduce las expectativas institucionales académicas y profesionales de la institución universitaria. Es importantes retomar de nuevo las hipótesis o preguntas de investigación en el marco de las preocupaciones institucionales y particulares del estudiante, así como el enfoque, tipo de investigación, pretensiones y fiabilidad de la misma.

## Segunda etapa: lógica de razonamiento

El director obrará para que los estudiantes se apropien de una lógica de trabajo que les permita, no solamente hacer una lista de los elementos de una tesis, sino también de organizarlos en una lógica interna denominada "llo que se tiene en la cabeza, de donde se parte, a donde se va y sobre todo como llegar a la lógica de razonamiento"; esta ofrecerá a los estudiantes orientación para una cronología de los diferentes momentos del enfoque de investigación.

**Escucha.** El director, conjuntamente con el estudiante, aclara los términos que definen una tesis y su relación con los diferentes elementos que la conforman. Luego indaga sobre cómo se va abordar el trabajo de elaboración de la tesis, en cual lógica se inscribe y el enfoque de donde se parte, a donde se va y, sobre todo, como llegar a buen término.

El director evaluará al final de esta fase el realismo que tienen los estudiantes de la representación del trabajo elaborado. Le corresponderá precisar su lógica e implicar en ella a los estudiantes.



**Instrucción.** El director de tesis transmite las informaciones sobre la noción de lógica de trabajo y, en particular, sobre qué se puede entender por lógica de razonamiento; desarrolla de esta manera el interés por construir el enfoque de elaboración de una tesis alrededor de las orientaciones que ofrece la lógica de razonamiento. Apoyándose en algunas definiciones, el director construye un discurso cuyo objetivo es mostrar en qué una lógica de razonamiento construida a priori es indispensable en el trabajo de elaboración de una tesis. Porque una de las grandes dificultades en la tesis, es la relación entre la parte teórica y la parte analítica, el riesgo de carecer de coherencia interna, incluso de interés, que conduce a la eventual pérdida de la relación con el enfoque global que subyace a la tesis.

**Ajuste.** Este procedimiento tratará de modificar o de precisar la representación que tienen los estudiantes de la lógica de razonamiento para que esta concuerde con la traducción de esta lógica en la institución. Es decir, se debe intentar hacer concordar las orientaciones de la institución sobre la tesis con la lógica del trabajo y con la visión de los estudiantes. Para tal efecto, el director parte de las consideraciones de los estudiantes y las integra a las orientaciones institucionales.

Se preguntará por la articulación entre la problemática con la exploración teórica para formular su constatación, y la indagación de terreno que permite responder a las preguntas de "en qué" y, ante todo, del "porqué" ir a campo.

### **Tercera etapa: enfoque de investigación**

#### ***Primer tiempo: formulación de una problemática***

Se trata de la acción para implicar al estudiante en la definición de una problemática propia y de permitirle integrar las orientaciones transmitidas respecto al enfoque en una dinámica personalizada.

**Escuchar.** El director dejará que los estudiantes reflexionen sobre la formulación de la problemática con el objetivo de evaluar el interés del tema propuesto, la capacidad de apertura de la reflexión del estudiante a través del tipo de diálogo establecido, y la manera como el estudiante integra las nuevas pistas que surgen de la profundización de su reflexión. Otro objetivo de este procedimiento es discernir o establecer lo que lo ocupa y preocupa, abordar el campo de su problemática y el fundamento de su motivación; igualmente es importante inscribir la reflexión del estudiante en un enfoque de investigación.

El papel del director es aquel de acompañante que, mediante las técnicas de volver a formular o volver a plantear, incita al estudiante a ir más lejos en su reflexión, a volver a cuestionar las evidencias y sus fuentes.

El director multiplicará las nuevas formulaciones surgidas y que se tornan en el límite de una presión para la expresión auténtica, podrá utilizar algunas técnicas de

indagación con el mismo objetivo, y así identificar las premisas de una problemática, más exactamente, de un conjunto de reflexiones que se inscriben en un campo preciso. En este marco, el estudiante tendrá la capacidad de comprometer una reflexión en una dinámica evolutiva y mediante las diversas relaciones que se establecen permitir un diálogo constructivo, donde cada uno desempeña su papel al servicio de un mismo fin: la tesis.

**Instrucción.** En este procedimiento, siempre al servicio de la definición de la problemática de la tesis del estudiante, el director ofrecerá un marco metodológico para la formulación de la problemática. El director plantea entonces de la manera más precisa posible, la definición general de una problemática y la definición específica que, la institución de educación superior donde se realiza la tesis, tiene de una "problemática", los elementos esperados, los criterios de evaluación del interés de una problemática. Se considera que una problemática parte de las constataciones que abren un cuestionamiento que espera respuestas y que finalmente puede traducirse en hipótesis. La problemática abre un campo de investigación y tiene efectos teóricos o prácticos. Se agrega que la formulación de una problemática comprende los conceptos, teorías, hipótesis, metodologías empleadas, etc., resultado, entre otras actividades, de una primera búsqueda e indagación bibliográfica.

El director podrá recordar al que la problemática de una tesis debe responder a tres niveles diferentes: (1) un nivel de interés personal, que se podría traducir por la motivación del estudiante por una problemática que se inscribe en sus preocupaciones; (2) un nivel de interés institucional, que se podría traducir por la calidad y la pertinencia de la contribución aportada por los resultados de la investigación en el campo o sector en el cual se inscriben; y (3) un nivel de interés general relativo a la pertinencia de la indagación teórica y a las nuevas relaciones establecidas por el estudiante entre teoría y práctica o entre teorías.

El director debe entonces invitar al estudiante a verbalizar su problemática mediante el procedimiento de "escucha". Él le ha "instruido" sobre las expectativas institucionales; una vez suceda esto, le queda al estudiante proceder a "ajustar" su razonamiento en la lógica de la institución, o al menos, sugerir pistas o caminos de "ajuste", sabiendo que lo esencial de este trabajo corresponde necesariamente al estudiante que elabora su tesis académica o su tesis profesional.

**Ajuste.** El grado de compromiso del director en este procedimiento dependerá de elementos contextuales. Es importante precisar qué se entiende por "grado de compromiso" y "elementos contextuales". Puede suceder que el mismo director proceda al ajuste proponiendo una organización de los elementos de la problemática del estudiante (cuyo fondo no cambiará) de una manera esperada. Otra posibilidad es que el director, de una manera general, evite esta práctica en beneficio

de un proceso de aprendizaje más autónomo del estudiante. Sin embargo, este ajuste podrá ser visto como la apelación a recursos en un contexto de urgencia.

Puede pasar que el estudiante prolongue peligrosamente la realización de sus tesis, y necesite una nueva contextualización. Hay estudiantes que solo trabajan eficazmente bajo la presión de la urgencia. En otros casos, se dará preferencialmente al estudiante todas las herramientas para que él mismo proceda al ajuste.

Cualquiera que sea el caso, es esencial que haya un tiempo de maduración que permita la apropiación de la problemática por el estudiante; hasta que él no haya traducido con sus propios términos, no use su "yo" para exponer, hasta que él no se inscriba su motivación en su capacidad de trabajo, no se puede iniciar la siguiente etapa del enfoque de dirección de tesis.

Es también posible que el director de manera rápida, proponga la formulación de una problemática, cuando ve que el estudiante tiene serias dificultades en su apropiación y elaboración. Claro, se puede tener el sentimiento de que todo emana directamente del director. En este caso, para bien y alivio del director, lo mejor que puede suceder, es que la problemática se vuelve la del estudiante.

El director juzgará si es necesario volver a indagar sobre la problemática, para constar y cuestionar, los conceptos, los elementos integrados en la definición de una problemática. El director incitará al estudiante a una última formulación antes de dejar que el tiempo haga la maduración correspondiente y el estudiante realice su tarea, consciente de la importancia y la urgencia de la apropiación y elaboración de la problemática de la tesis.

## **Segundo tiempo: validación de la problemática en una lógica de razonamiento**

La experiencia muestra que antes de iniciar la actividad de indagación en sus dos dimensiones: "teórica" y "búsqueda de terreno", es oportuno dedicar otro momento a una etapa esencial, simultáneamente organizadora y articuladora del conjunto de los elementos de la tesis, esto es: la defunción de la problemática y su articulación con el conjunto del enfoque de la tesis. Este segundo tiempo permitirá consolidar o asentar y validar la maduración de la problemática.

**Escucha.** El director iniciará este nuevo encuentro de asesoría orientado por una fase de escucha de los elementos de la problemática del estudiante con el fin de evaluar su grado de apropiación y de maduración.

**Instrucción.** El director por precaución puede prever en esta fase un posible recuento, que permitirá volver a definir los elementos esperados de la problemática y el marco de la lógica de razonamiento.

**Ajuste.** El director intervendrá para integrar de manera rigurosa la problemática en la lógica de razonamiento, a través del cuestionamiento que realiza con los estudiantes. Se podrá apreciar que la conducción de este procedimiento de ajuste supone para el director la adopción de actitudes diferentes a la comprensión, actitud no directiva adaptada a los procedimientos de escucha. El director utilizará las actitudes de indagación ("¿En lo que tiene que ver con la exploración de terreno?"), de evaluación ("Bien", "Muy bien", "Muy interesante", "No, pregunta muy orientada..."), de solución incluso sugerida ("Puede ser necesario ir a entrevistar a los pares...").

### **Tercer tiempo: indagación**

Se tratará de abrir el campo de exploración teórica y de la indagación de terreno en relación con la problemática, y se podrá acudir nuevamente a los procedimientos de escucha y de instrucción, donde el director recordará los grandes circuitos de acceso a la documentación y las obligaciones de este tipo de lectura que va a alimentar una reflexión en el interior de una tesis e indicará cómo evitar la pérdida de tiempo acudiendo directamente a la información que se necesita, así como distanciarse de las lecturas innecesarias.

El director precisará el interés por el enfoque de indagación y comenzará por algunas entrevistas no directivas que permiten validar la constatación y el cuestionamiento de la problemática. Focalizará la instrucción en un recuerdo de las reglas elementales de un enfoque metódico plural y ubicará la construcción de las guías de entrevista como un segundo tiempo del enfoque. El director recordará igualmente las exigencias institucionales de la institución universitaria validadora o evaluadora de la tesis con respecto a los criterios de la investigación teórica y de la investigación exploratoria esperadas.

La dirección de esta etapa ("enfoque de indagación o de investigación") necesitará varios encuentros con el estudiante. En cada encuentro el director evaluará, con un procedimiento de escucha, en donde está o en qué nivel se encuentra el estudiante; instruirá, si es necesario, sobre algunos métodos de recolección o tratamiento de la información. Podrá igualmente precisar algún contenido poco claro para el estudiante en función de su propia competencia u orientarlo con un experto que podrá ayudarlo en algún aspecto preciso o en el enfoque general de la tesis.

Estos encuentros que jalonan la trayectoria del estudiante en el camino de su investigación son valiosos para este último. El ritmo se define en función de cada caso particular y cada período que atraviesa el estudiante. Por experiencia, se propone que un día al mes los estudiantes tengan una asesoría de alrededor de una hora.



ESQUEMA 2 – Problemática y enfoque de investigación en una tesis profesional

FUENTE: Germain &amp; Gremillet (2000, p. 102).

### Cuarta etapa: planificación

En un procedimiento de *escucha*, el director notará la manera como el estudiante piensa construir su plan de tesis. En un procedimiento de instrucción, el director recordará las orientaciones de los planes-tipo autorizados o esperados por la institución; y en un procedimiento de ajuste, el director validará, luego de una construcción común, la conformidad con las expectativas institucionales del plan particular del estudiante.

El primer esbozo del plan del estudiante tendrá los siguientes elementos fundamentales:

(1) Una introducción, anclada sobre la experiencia del autor, presentando la problemática abordada.

(2) Una primera parte teórica, donde los conceptos clave, fundamentales y centrales del proyecto se abordarán con exhaustividad.

(3) Una segunda parte "análisis de la situación problemática", esta contiene los elementos que implica la opción problemática escogida.

(4) Una tercera parte denominada "enfoque metodológico" que debe exponer las condiciones necesarias para acceder a la información necesaria que exige la situación problemática.

(5) Una conclusión bajo la forma de síntesis y perspectivas.

Una vez tenga este plan, el estudiante estará listo para comenzar la quinta etapa de la aventura de elaboración de la tesis de maestría o doctorado.

### Quinta etapa: redacción

Esta etapa sigue la misma lógica de desarrollo que las otras: un procedimiento de *escucha* o de estudio de fragmentos de escritos para evaluar en donde se encuentra o en qué nivel se halla el estudiante, una fase de *instrucción* para recordar las reglas del escrito "tesis", una fase de *ajuste* que se desarrolla con frecuencia bajo la forma de intercambio de correos que devuelve anotados el director. No se considera oportuno desarrollar con mucha anterioridad el contenido de los procedimientos en esta etapa por estar muy ligada al modo de redacción propio de cada uno de los estudiantes.

### Sexta etapa: preparación de la sustentación oral

Luego de un procedimiento de *escucha*, el director podrá determinar el estado de ánimo en el que se ubica cada uno de los estudiantes antes de abordar la entrevista o sesión de sustentación oral de la tesis; igualmente, se sugiere hablar acerca de la representación que se tiene cada uno de los estudiantes de este tipo de examen de sustentación.

El procedimiento de *instrucción* permite al director enunciar y reiterar las consideraciones de orden general dictadas por su experiencia: hay necesariamente una parte imprevisible y de imprevistos en el espacio de una entrevista de examen de sustentación. El estudiante no podrá aprehender el conjunto de elementos de una situación de incertidumbre por venir. El estudiante se debe preparar para gestionar la incertidumbre aprendiendo a descentrarse suficientemente de sí mismo en situación para observarla y analizarla mientras esta se desarrolla. El director debe analizar con el estudiante la importancia de entender la significación de una pregunta planteada por un integrante del jurado, de traducirla en expectativa. Aprender a percibir la naturaleza de las interacciones entre los integrantes del jurado y el estudiante que sustenta, a sentir el clima de la sesión, a determinar las eventuales insatisfacciones para el análisis de los índices no verbales inevitables en este tipo de actividades académicas. No se trata de caer en las trampas de la receta, porque una situación humana no es nunca generalizable a otra, es importante prever un gran margen para lo imprevisto y lo imprevisible. De ahí el interés de no querer "repetir" alguna cosa que ya estaría preparada, de fijarse en un papel de detención a priori. Observar, analizar en el instante para anticipar la situación de la mejor manera, escogiendo en todo momento la actitud más adaptada. Aprender a identificar eventuales dificultades en la vivencia del instante, una duda, una vacilación que podría convertirse en un callejón sin salida, identificarlas para decidir si se debe o no hablar de ellas en el desarrollo del examen de sustentación de la tesis.

En el procedimiento de *ajuste*, el director podrá aconsejar y organizar un especie de entrenamiento a los estudiantes en la entrevista de sustentación de la

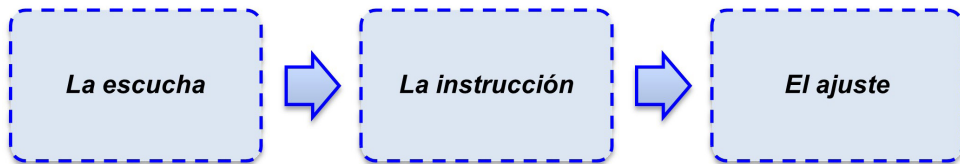
tesis a través de situaciones analizadas grupalmente y acompañada de los consejos metodológicos y de comunicación para provecho de todos los estudiantes autores de tesis.

## SEGUNDA DIMENSIÓN: PROCEDIMIENTOS

Si bien, parece pretencioso hablar de modelo, se recurre a esta figura argumentativa con el propósito de dar cuenta de cuenta de las *seis etapas* antes indicadas, que se deben tener en cuenta en la dirección de tesis y que se muestran en el siguiente esquema.

Este "modelo", según sus autores Germain & Gremillet (2000), evidencia que el proceso de dirección de tesis, fundamentalmente sus etapas, está formado por un conjunto de *tres procedimientos*: (1) la *escucha*; (2) la *instrucción*; y (3) el *ajuste*.

Ahora bien, en una situación ideal de dirección de tesis, el director, en cada etapa, debe activar estos tres procedimientos en el orden anteriormente citado (ver: recorrido sugerido en el esquema 3). Sin embargo, y de hecho, en la realidad no siempre es el caso.



ESQUEMA 3 – Procedimientos en la dirección de tesis

Puede suceder con cierta frecuencia que un estudiante se presente durante la primera entrevista con una representación de la tesis muy cercana a la del director, y por ello a la de la institución universitaria. Si este es el caso, entonces se debe verificar esta representación procediendo a una fase de escucha y evitar, en este caso, instruir o ajustar fases inútiles. Se podrá de esta manera pasar directamente a la fase de escucha de la segunda etapa (lógica de razonamiento).

Puede pasar, igualmente, que durante esta primera fase (escucha) de la segunda etapa (lógica de razonamiento), el director se da cuenta que la representación de la tesis institucional no ha sido apropiada por el estudiante. El director puede entonces permitirse volver a la etapa precedente por una fase de escucha después de la fase de instrucción o de ajuste.

Esta "modelización" se muestra entonces voluntariamente retroactiva, sistema bucle. Es al director a quien corresponde, durante la fase de escucha iniciar cada etapa,

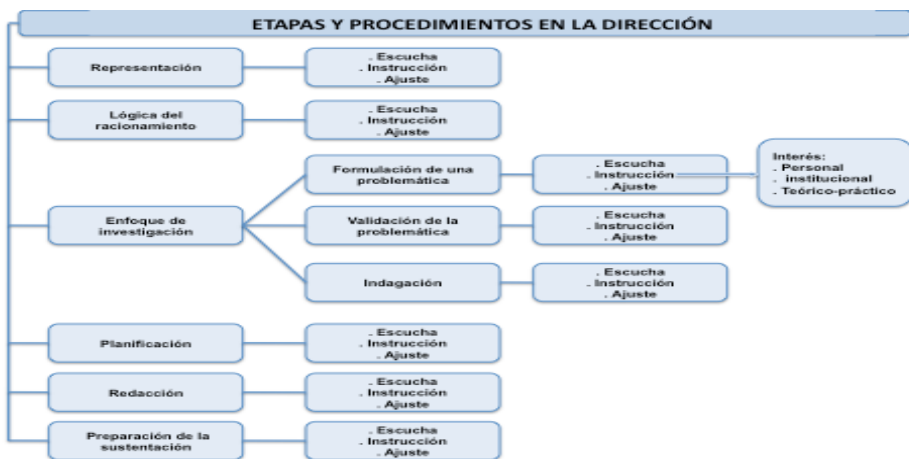
orientar, “evaluar” los conocimientos y el posicionamiento de cada estudiante, adaptar la dirección a ese individuo particular en el contexto institucional dado.

## CONCLUSIÓN

Se ha expuesto un “modelo” de dirección de tesis conformada por dos grandes dimensiones. La primera tiene seis etapas que se deben tener en cuenta en la dirección de tesis: (1) la representación que el estudiante se forma de la tesis; (2) la apropiación por el estudiante de una lógica de razonamiento; (3) la implicación del estudiante en un enfoque de investigación que comprende la elaboración de una problemática, una exploración de terreno y una indagación teórica; (4) la planificación de la tesis; (5) la redacción y (6) la preparación de la sustentación oral.

La segunda dimensión tiene tres procedimientos: (1) la *escucha*, que consiste en desarrollar una actitud de empatía que incita al estudiante a profundizar su discurso; (2) la *instrucción*, que permite transmitir al estudiante las informaciones institucionales relacionadas con la tesis; y (3) el *ajuste* que adecua las informaciones de los estudiantes con las institucionales para comprometer al estudiante en una actividad personalizada que responde a los criterios de la institución. La segunda dimensión, ilustra el trabajo del director a través de fragmentos de caso no generalizables, pero que proponen una apropiación contextualizada de las diferentes etapas del modelo.

Este “modelo”, que se sintetiza en el esquema 4, busca contribuir a establecer una relación de orientación y dirección de tesis entre un director y un estudiante fundamentada sobre una buena organización del trabajo y una comunicación clara.



ESQUEMA 4 – Síntesis de las dimensiones en la dirección de tesis



La experiencia de la aplicación concreta del "modelo" en las instituciones universitarias, podrá mostrar que algunas etapas sufren acondicionamientos en su desarrollo; estos cambios traducen la apropiación y el uso del modelo por un director dado, en un contexto determinado: por ejemplo, el enfoque de investigación, comprende la "definición de una problemática", la "exploración teórica" y la "investigación de terreno", que se traducen por el director y el estudiante en un tiempo de "definición de una problemática", un tiempo de "validación de esta problemática en una lógica de razonamiento", y un tiempo de "indagación" que corresponde a la vez al trabajo literario o de escritura y al trabajo de terreno o de campo.

## REFERENCIAS

---

Álzate, M. V., Deslauriers, J-P., & Gómez, M. A. (2010). *Cómo hacer tesis de maestría y doctorado. Investigación, escritura y publicación*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Beaud, M. (2006). *L'Art de la thèse*. Paris: La Découverte.

Boutier, J. (2013). Qu'est-ce qu'une thèse en sciences humaines et sociales? En Hunsmann, M., & Kapp, S. (dir.). *Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales* (pp. 37-46). Paris: Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Dayer, C. (2013). Élaborer sa posture à travers la thèse. En: *Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales* (pp. 87-103). Paris: Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales

Delcambre, I. (2007). Modèle didactique. En: Reuter, Y. (éd.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 141-144). Bruxelles: Editions De Boeck Université.

Germain, M., & Gremillet, M. (2000). *La guidance de mémoires. Comment diriger y élaborer un mémoire universitaire ou professionnel*. Paris: L'Harmattan.

Hidalgo, C., & Passarella, V. (2012). *Tesistas y directores: una relación compleja e irregular*. Recuperado el 04 de mayo de 2012 de <http://maestriadicom.org/articulos/tesistas-y-directores-una-relacion-compleja-e-irregular/>

Hidalgo, C., & Passarella, V. (2012a). *Encuesta «escritura y producción de conocimiento en carreras de postgrado» administrada a estudiantes de diversas instituciones de Argentina y Chile (2005-2006)*. Recuperado el 04 de mayo de 2012 de [www.escrituraylectura.com.ar/postgrado/articulos/3-Hidalgo-Passarella.doc](http://www.escrituraylectura.com.ar/postgrado/articulos/3-Hidalgo-Passarella.doc)

Lani-Bayle, M. (2006). *Écrire une recherche mémoire ou thèse*. Lyon: Chronique Sociale.

Mattew, B. M., & Michele Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck.

N'da, P. (2007). *Méthodologie et guide pratique du mémoire de recherche et de la thèse de doctorat*. Paris: L'Harmattan.

Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse*. Montréal: Presses Internationales.

Reboul, O. (2001). *Introduction à la rhétorique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Prats, J. (2004). *Técnicas y recursos para la elaboración de tesis doctorales: bibliografía y orientaciones metodológicas*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica de les Ciències Socials.

Universidad de los Andes. Facultad de Economía. *Reglamento de Seminario y Tesis de Grado Maestría en Economía-PEG y Maestría en Economía del Medio Ambiente y de los Recursos Naturales*. – PEMAR. Marzo del 2002. Bogotá. Recuperado el 18 de abril de 2013 de [http://economia.uniandes.edu.co/Facultad/reglamentos/Reglamento\\_de\\_seminario\\_y\\_tesis\\_de\\_grado\\_de\\_las\\_maestrias\\_PEG\\_y\\_PEMAR](http://economia.uniandes.edu.co/Facultad/reglamentos/Reglamento_de_seminario_y_tesis_de_grado_de_las_maestrias_PEG_y_PEMAR)

Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Éducation, (para) médicale, travail social*. Bruxelles: De Boeck.



## 31

## LA CONVERSACIÓN METALINGÜÍSTICA SOBRE LOS ESCRITOS: MEDIOS EDUCATIVOS PARA VEHICULIZAR EL SABER TÉCNICO

---

A CONVERSAÇÃO METALINGÜÍSTICA SOBRE OS ESCRITOS: MEIOS  
EDUCATIVOS PARA TRANSMITIR CONHECIMENTO TÉCNICO

---

THE METALINGUISTIC CONVERSATION ABOUT WRITINGS:  
EDUCATIONAL MEANS TO CONVEY TECHNICAL KNOWLEDGE

---

*Adriana Falchini*

### RESUMEN

---

En el marco del proyecto de investigación "La regulación y directividad de la actividad metalingüística en el proceso de revisar y reescribir textos de estudio e investigación" (radicada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral) nos proponemos activar la construcción de instrumentos teóricos y metodológicos que permitan, en el ámbito de la enseñanza, dimensionar la escritura como un 'obrar' específico que implica la conciencia de una praxis y una *téchne*. Desde la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo, interesa analizar las mediaciones pedagógicas productivas para la regulación de la actividad metalingüística y sus efectos de enseñanza en las capacidades de acción - registro praxeológico - y conocimientos y saberes - registro epistémico - durante el proceso de revisión y reescritura de estudiantes de nivel superior. En esta comunicación enfocamos en la productividad de la regulación del trabajo de auto-edición de los escritos de los estudiantes como un modo de poner en movimiento los saberes lingüísticos, textuales y discursivos sistematizados en los libros de textos disciplinares. Los datos, en este caso, se relevan de comentarios metalingüísticos de producciones propias y ajenas de los estudiantes ocurridos en distintos momentos de las secuencias didácticas.

*Palabras claves:* Escritura. Enseñanza. Medios educativos. Actividad metalingüística.

### EXTENDED ABSTRACT

---

In the framework of the research project "The regulation and directivity of metalinguistic activity in the process of reviewing and rewriting study and research texts" we propose to activate the construction of theoretical and methodological

instruments that allow, in the field of education, to dimension writing as a specific 'work' that implies the awareness of a praxis and a techne.

In this communication we focus on the productivity of the regulation of self-editing work of students' writings as a way to set in motion the linguistic, textual and discursive knowledge systematized in disciplinary textbooks.

In the context of our research we identified that the teaching of writing in general and at the higher level in particular (population that deals with us in particular) had to go far beyond the hegemonic paradigms in the didactic treatment of the issue. (Falchini, 2014; 2015). In principle, the limitations and didactic simplifications implicit in a descriptive and prescriptive model of the textual genres of the academic activity were recognized. Describing, classifying texts does not automatically become teaching writing.

Within the framework of these considerations, a didactic problem is constructed: the genres of texts can not be taught as an external and hegemonic prescription, but the writing experiences should be able to promote the internalization of a knowledge of lasting writing that advances in the consideration of Writing is, at the same time, an experience of language and a social experience.

Two themes are beginning to be considered central in the analysis and experimentation (2011-2015):

– Writing as an experience: the distinction between practice and experience. The practice as an act of exteriorization, an act on the world and on others. Experience as an act of internalization of subjective transformation as a result of a practice. The experience bursts into practice, interrupts their development and puts them in question. All experience is a practice but not necessarily the reverse (Frigerio-Diker, 2004).

– The conscious metalinguistic activity as a constituent part of writing: Writing seen as a way of interpreting experience-in Halliday's terms (1987) - implies that writing creates a particular organization of the language that entails a metalinguistic activity-more or less conscious-. From this focus, the production of an experimental didactic model around the relevant text genre was started for the different study and research activities in their production contexts. Experimental sequences were designed in which the conceptual and technical apparatus of graphic editing is incorporated into the discursive-linguistic-textual theoretical construct (Castro-Piccolini, 2012). Since 2016, this line of work has been deepened in which it is understood that conversations with students, based on their own texts, should be about what happens in a writing and what kind of mechanisms underlie the action of textualize A first stage of that work was to build a revision methodology: mark, comment and rewrite the versions of a text. The awareness of the processes that are put in the guided edition (the professors) or in

the self-publishing (the students) allows to replace the writing as an action of thought that adjusts in the social interaction. Only the writings are reviewed and adjusted if the reading or listening interpellation exists (Falchini, 2016).

This framework, based on didactic code, requires a very thorough study of the architecture of a sequence and the instrumental and social operators (cultural mediations) that are put into play in the development of the actions that give meaning to the activity. In this direction of research appears a problem linked to the general considerations of this congress: the movements that occur between the bibliographic materials (where linguistic, textual and discursive knowledge are systematized) and the activity of metalinguistic reflection.

In this communication we retrieve data from one of the axes of the research: the analysis of the metalinguistic productions of the students in terms of observing the type and quality of the activity. The generalized practice (75%) could be called the theoretical foundation of writing. The activity was seen by the students as "applying the bibliography to what was done". In those productions the technical knowledge – coming from the library of the chairs – appeared immobilized and neutral. In this practice we identify three habitual styles that we characterize as applicationist, (from bibliography to observation), paraphrastic with traces of prescriptive and generalized paraphrastic style. In these last two it is highlighted that there is evidence of selection operations and hierarchy of some concepts. We stopped in other data: in those cases, the recovery came from internal materials of chair or those that referred to experiences of writers (interviews, materials of disclosure).

But, in all cases, to a greater or lesser extent, the type of metalinguistic reflection written away from the experiential style of the classes and the oral / written essays that the students had made. Mainly because they could not start from the recovery of the experience and because the concepts were not operationalized as a technical language that allowed him to name what had actually happened in the process of rewriting and self-publishing. The prescription that implies the demand of the teachers impressed to these productions a duty to be schooled. We can characterize this knowledge as depersonalized, de-syncretized that have lost or weakened its original essence: be textualization properties and become necessary psycho-linguistic mechanisms in the composition of texts. From that analysis intervenes in the state of the situation to problematize the means of teaching that are necessary to build to favor the relationships between systematized knowledge and personal knowledge of students. Both levels seen as mediators of knowledge.

The data is still relieved from writings of reports written by students of the first cycle of higher level and guided metalinguistic comments that are proposed at the time of delivery. The space of the justification or theoretical foundation was

replaced by the activity of metalinguistic commentary as a productive mediation in the internalization processes of a metalinguistic knowledge. The metalinguistic commentary is understood as an oral or written activity that implies an objectification of one's own writings or those of others. In this work students read as writers their own text or someone else's and write in written or oral words what has happened and why. Learning to differentiate the different levels of textualization and establish relationships between the socio-subjective and the textual plane is possible if a technical conversation is built around them. The mediations were designed in order to make it possible for students' reasoning to take the form of metalinguistic essays that went from the recognition of experience to conceptualization and not the other way around. In order to disarm the generalized applicationist and reductionist representation, the theoretical constructs derived from linguistics are translated into theoretical constructs of writing. This question involved the production of internal materials (in support of the self-publishing task of the students). An integration of these materials was produced in the book "The avatars of rehearsing the work of art. An approach to disciplinary writings" (2016).

The empirical data that are relieved from the transformations convert linguistic, textual and discursive problems into constructive problems. This is how students begin to consider them in their thinking about writing and this is what teachers-authors start to consider in their production of materials that regulate this process. Writing ceases to be seen as a place of norms and prescriptions to be recognized as a knowledge of possibility.

## INTRODUCCIÓN

---

Desde la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo, interesa analizar las mediaciones pedagógicas productivas para la regulación de la actividad metalingüística y sus efectos de enseñanza en las capacidades de acción - registro praxeológico - y conocimientos y saberes- registro epistémico- durante el proceso de revisión y reescritura de estudiantes de nivel superior.

En el marco del proyecto "La regulación y directividad de la actividad metalingüística en el proceso de revisar y reescribir textos de estudio e investigación" (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral) nos proponemos analizar las mediaciones pedagógicas productivas para la regulación de la actividad metalingüística y sus efectos de enseñanza en las capacidades de acción -registro praxeológico- y conocimientos y saberes -registro epistémico- durante el proceso de revisión y reescritura de estudiantes de nivel superior.

En primer lugar, haremos una breve historización del problema general de investigación desde el que se deriva el análisis de distintos fenómenos observables en el desarrollo de secuencias didácticas en aulas de enseñanza de escritura de estudio e investigación.

En segundo lugar, nos detenemos en uno de los niveles de trabajo: la observación y el análisis de producciones metalingüísticas en función de observar el tipo y calidad de la actividad. Desde la consideración de esos datos se plantean las mediaciones pedagógicas diseñadas y experimentadas y el análisis de sus efectos de enseñanza.

Finalmente, se producen algunas generalizaciones válidas sobre qué medios de enseñanza resultan necesarios construir para favorecer las *relaciones* entre el saber sistematizado y el saber personal de los estudiantes. Ambos niveles vistos como *mediadores del conocimiento*.

## **BREVE HISTORIZACIÓN DEL PROBLEMA GENERAL**

---

En el desarrollo de nuestra investigación identificamos claramente que la enseñanza de la escritura en general y en el nivel superior en particular (población que nos ocupa especialmente) debía ir mucho más allá de los paradigmas hegemónicos en el tratamiento didáctico de la cuestión (Falchini & Palachi, 2012).

En principio, se reconocieron las limitaciones y simplificaciones didácticas implícitas en un modelo descriptivo y prescriptivo de los géneros textuales propios de la actividad académica. Describir, clasificar textos no se vuelve automáticamente en enseñanza de escritura. Tal como lo plantea Tolchinsky "el argumento de que el poder puede *inyectarse* a través de mecanismos tan simples como la enseñanza explícita de rasgos textuales es demasiado simplista" (2000, p. 55). Y especifica, aún más, al indicar que la posibilidad de diferenciar entre tipo de textos o de tener expectativas acerca de lo que debe aparecer por escrito no garantiza que se produzcan textos de calidad "para progresar desde la diferenciación de textos a la producción de buenos textos debe producirse *'una transformación del conocimiento'*".

El procedimiento de caracterización, ejemplificación y ejercitación en función de favorecer el desarrollo de las habilidades de los estudiantes que ingresan a los estudios superiores con el propósito de plantear el problema de la comunicación científica, describir el corpus de textos que circulan habitualmente y ajustar convenciones (normas de construcción, normas de uso del lenguaje para este tipo de discursos tenía consecuencias didácticas que poco colaboraban en la conciencia escrituraria de los y las estudiantes. En el marco de estas consideraciones se construye un problema didáctico: los géneros de textos no pueden ser enseñados como una



prescripción externa y hegemónica sino que las experiencias de escritura deberían poder promover la interiorización de *un saber de escribir perdurable* que avance en la consideración de que la escritura es, a la vez, una experiencia de lenguaje y una experiencia social (Falchini, 2015).

Dos temas empiezan a ser considerados como centrales en el análisis y la experimentación:

- La escritura como una experiencia: la distinción entre práctica y experiencia. La práctica como acto de exteriorización, un hacer sobre el mundo y sobre los otros. La experiencia como acto de interiorización de transformación de uno mismo como resultado de una práctica. La experiencia irrumpe en la práctica, interrumpe su devenir y las pone en cuestión. Toda experiencia es una práctica pero no a la inversa necesariamente (Frigerio & Diker, 2004);
- La actividad metalingüística consciente como parte constitutiva del hacer escriturario: La escritura vista como *una forma de interpretar la experiencia* –en términos de Halliday (1987)– implica atender que la escritura **crea una organización particular de la lengua** que conlleva **una actividad metalingüística** –más o menos consciente– por parte de los sujetos.

Desde ese foco se inició la producción de un modelo didáctico experimental en torno al género de texto pertinente para las diferentes actividades de estudio e investigación en sus contextos de producción. Se diseñaron secuencias experimentales en las que se incorpora al constructo teórico discursivo-lingüístico-textual el aparato conceptual y técnico de la edición gráfica (Piccolini, 2009, 2012). Desde el año 2016 se viene profundizando esta línea de trabajo en la que se entiende que las conversaciones con los estudiantes – a partir de sus propios textos- deben versar sobre qué sucede en un escrito y qué tipo de mecanismos subyacen en la acción de textualizar. Una primera etapa de ese trabajo fue construir una metodología de la revisión: *marcar, comentar y reescribir las versiones* de un texto. Aprender a objetivar los escritos producidos, a marcar y comentar sobre ellos da lugar a sucesivas reescrituras para que el escrito adquiera la capacidad de ser leído. La conciencia de los procesos que se ponen en la edición guiada (los profesores) o en la autoedición (los estudiantes) permite reponer a la escritura como una acción de pensamiento que se ajusta en la interacción social. Sólo se revisan y ajustan los escritos si la interpelación de lectura o de escucha existe (Falchini, 2016).

Este marco puesto en clave didáctica obliga a estudiar muy minuciosamente la arquitectura de una secuencia y los operadores instrumentales y sociales (mediaciones culturales) que se ponen en juego en el desarrollo de las acciones que dan sentido a la actividad. Un aula de edición guiada se convierte, así, en *una zona sincrética de representación* en tanto permite dotar de materialidad y espacialidad a los procesos

mentales. Esta noción de Del Río y Alvarez (1997) es vista como “un espacio mixto”, el escenario psicológico (individual y social, interno y externo a la vez) en el que tienen lugar los sistemas de actividad (con sus aspectos intencionales, sociales e instrumentales) que hacen posible el surgimiento de las funciones psíquicas superiores. Los desarrollos teóricos de estos autores en torno al desarrollo y la construcción de la directividad resultan un marco fundamental para el análisis del funcionamiento de los “grupos de conciencia” o, en términos de Bronckart (2007), del *espacio mental compartido*.

En esta dirección de la investigación aparece un problema ligado a las consideraciones generales de este congreso: los movimientos que se producen entre los materiales bibliográficos (donde se sistematizan los saberes lingüísticos, textuales y discursivos) y la actividad de reflexión metalingüística. Empezar a estudiar este tema nos permitió relevar problemas específicos que debíamos analizar para producir conocimiento didáctico que operara en la dirección que nos proponemos: apropiación de un saber metalingüístico que redunde en autonomía de escritura.

## **PROBLEMAS ESPECÍFICOS: LA RELACIÓN DE LOS MATERIALES BIBLIOGRÁFICOS Y LA ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA DE LOS ESTUDIANTES**

---

Uno de los corpus trabajados agrupó escritos metalingüísticos de estudiantes producidos en el formato *justificación o fundamentación teórica* de las decisiones que se habían tomado y sus consecuencias. En esa tarea el trabajo con los materiales bibliográficos era fundamental. Se suponía que el recurrir a la sistematización lingüística, textual y discursiva posibilitaría el reconocimiento de lo *que sucedía* en la producción propia o ajena. Las primeras evidencias de la observación fueron:

La práctica generalizada (75 %) podía denominarse *fundamentación teórica* del hacer escriturario. La actividad era vista por los estudiantes como “aplicar la bibliografía a lo realizado”. En esas producciones el saber técnico –proveniente la biblioteca de las cátedras– aparecía inmovilizado y neutro. La intencionalidad de los estudiantes era dar cuenta de que se había leído el material teórico, sin demasiados rastros de la experiencia personal y cuando se aludía a la experiencia la conceptualización se debilitaba o desaparecía. Ejemplos:

“Para que nuestro texto sea coherente y accesible a nuestros lectores, hemos implementado la utilización de algunos mecanismos de cohesión.” (1)

“Ejemplificación: Retomando a Calsamiglia-Tusón, podemos decir que es un procedimiento que concreta una formulación general o abstracta poniéndola en el escenario de una experiencia más próxima al interlocutor. En nuestro

artículo utilizamos este recurso para presentar estrofas de canciones pertenecientes a danzas, del cancionero Bonaerense de Lynch." (2)

"Nuestro objetivo, es observar el proceso, es decir "(...) el conjunto de mediaciones que se pueden registrar desde el momento en que el sujeto-escritor se dispone a producir el objeto- escritura. (...)" (Jitrik, 2000, p. 31). Este objetivo se podrá llevar a cabo teniendo en cuenta la bibliografía y lo aprendido en la cátedra: Práctica de la Comunicación Oral y Escrita." (3)

"Nos parece importante remarcar que todos los conceptos mencionados están estrechamente relacionados e interactúan en la construcción y en la significación del enunciado. Es esto lo que intentaremos mostrar en este trabajo de observación de un texto ajeno. Para ello tomaremos como ejemplo de observación la obra de Oscar Terán "Historia de las ideas Argentinas: 1810-1980", Lección V: El Positivismo: José María Ramos Mejía y José Ingenieros." (4)

"Para comenzar resulta pertinente caracterizar este tipo de escritura, principalmente desde la óptica de Estela Moyano (2000), por un lado y de Adriana Falchini y Virginia Pisarello (2013) por el otro, para progresivamente adentrarse en el análisis de la ponencia realizada por Gabriela Romero. Moyano conceptualiza a la ponencia como un tipo de género propio del ámbito científico, siendo un texto que se utiliza para la exposición oral de un trabajo de investigación en los congresos y cuya construcción es muy difícil, ya que posee características de estilo intermedias entre los textos orales y los escritos con el objeto de mantener la atención del receptor." (5)

"Finalmente, en el séptimo párrafo sumé información, lo que me obligó a dividirlo en dos párrafos distintos para evitar la extensión y poder desdoblar dos ideas distintas. En el nuevo párrafo se desarrolla la frase de Borges, entendiéndola de acuerdo al contexto en el que se desenvuelve la autobiografía y relacionándola con uno de los objetivos de la materia, es decir que tome esa frase y construí un *razonamiento propio* (Falchini, 2012)". (6)

"Mientras estoy escribiendo, pienso, pienso si todo lo expresado tiene coherencia, si la tanza, que bien nos planteaba Sandra Russo está presente en mi texto. El aprendizaje que me llevo de este cursado es el significado de escribir bien, lo cual implica releer, reescribir, en la búsqueda de que todo esté cohesionado, coherente y entendible para el lector, como quien dice que todo esté en su lugar. Ahora puedo decir que me fascina escribir, encuentro o en mi misma un sentido al escribir, un sentido que me remite a lograr la cohesión, lograr la coherencia, a manejar las maneras de citar y sobre todo me genera un objetivo claro, que mi lector lo pueda leer sin mayores problemas, porque al fin y al cabo en eso reside ser un buen o mal escritor". (7)

El ejemplo 1 da cuenta de un tipo de estilo discursivo que enuncia la actividad como implementar, plasmar, aplicar la teoría estudiada. El ejemplo 2 se da cuenta del concepto y su "utilización" para componer el escrito. El ejemplo 3 evidencia que el trabajo de observación se respaldará en la bibliografía y en lo aprendido en clase. El 4 y el 5 tiene la intencionalidad de mostrar lo que la bibliografía expone en un escrito ejemplar. El 6 y 7 presentan un estilo de paráfrasis y de mayor apropiación

aunque en el primer caso aparece también la obligación de cumplir con la relación teoría- evidencias empíricas “*relacionándola con uno de los objetivos de la materia*”. El último ejemplo da cuenta de un estilo personal que recupera de manera general los conceptos pero sin rastros de la experiencia ni detalle de las operaciones en cuestión.

Los cinco primeros ejemplos proceden de un estilo habitual que caracterizamos como aplicacionista: de la bibliografía a la observación. Los dos últimos transparentan un esfuerzo de escritura más libre pero con huellas de un estilo prescriptivo. Y advertimos que esta habilitación de la paráfrasis se realiza en conexión con dos textos fuentes utilizados como mediación más divulgativa y con claras remisiones a experiencias genuinas de escritura: material interno de cátedra (6) y una entrevista a la periodista Sandra Ruso sobre la cocina de su escritura (7).

Este tipo de reflexión metalingüística escrita también se alejaba del estilo experiencial de las clases y de los ensayos orales que los y las estudiantes habían realizado. Principalmente porque no podían partir de la recuperación de la experiencia y porque los conceptos no pudieron ser apropiados como un lenguaje técnico. La prescripción que implicaba la demanda de los docentes imprimía a las producciones un *deber ser escolarizado*. Podemos caracterizar estos saberes como despersonalizados, desincretizados que han perdido o debilitado su esencia original: ser propiedades de la textualización y convertirse en mecanismos psico-lingüísticos necesarios en la composición de textos.

## **DE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA AL COMENTARIO METALINGÜÍSTICO**

---

Desde el reconocimiento de este cuadro de situación se comienza a experimentar la estabilización de tiempos y espacios específicos para hablar y pensar sobre lo que ocurre y por qué en las producciones de los y las estudiantes.

El espacio de la justificación o fundamentación teórica fue reemplazado por la actividad del **comentario metalingüístico** visto como mediación productiva en los procesos de interiorización de un **saber metalingüístico**. El comentario metalingüístico es entendido como una actividad oral o escrita que implica una *objetivación* de los escritos propios o ajenos. En ese trabajo los estudiantes *leen como escritores* el propio texto u otro ajeno y dan cuenta en forma oral u escrita de ¿qué sucede en el texto? Los procedimientos del mundo de la edición (producir marcas y comentarios) orientan la focalización de saberes discursivos, textual y lingüísticos. Esta conversación activa distintos niveles de actividad metalingüística: no consciente, consciente, verbalizada con términos comunes y con el recurso a términos técnicos (Culioli, A., apud Camps-Milian, 1992).

La objetivación de este trabajo requiere “puesta en palabras” en distintos géneros de textos que fuimos ensayando: informes escritos u orales, ensayos, autobiografías, tablas de cotejo, entre otros (Falchini & Andelique, 2016). En esa conversación el metalenguaje específico del objeto escritura se incorpora progresivamente como un habla técnica.

En estos pasajes hacia el habla técnica se retoma el problema reconocido en el análisis de las *fundamentaciones teóricas* y nos ocupamos de que los razonamientos de los estudiantes fueran ensayos metalingüísticos que se iniciaran en el reconocimiento de la experiencia hacia la conceptualización y no a la inversa. En función de desarmar la representación generalizada aplicacionista y reduccionista se *traducen* los constructos teóricos provenientes de la lingüística a constructos teóricos de la escritura. Esta cuestión implicó la producción de materiales internos (como apoyo a la tarea de autoedición de los y las estudiantes). Una integración de esos materiales se produjo en el libro “Los avatares de ensayar la obra de arte. Un acercamiento a las escrituras disciplinares” (2016).

Y, en ese diálogo del equipo de investigadores con los datos provenientes del trabajo de los estudiantes se produce una reorganización el marco conceptual de trabajo. En este cuadro puede verse sucintamente la mutación y reescritura de conceptos canónicos del campo de la escritura de estudio e investigación:

Escritura académica	Escritos de saberes (Bota, 2011) Relación lenguaje/pensamiento
Contexto	Operaciones de contextualización Construir el acto del decir (Barthes, 1993; Ricoeur, 1986; Jitrik, 2000)
Géneros discursivos	Estilos genéricos
Coherencia y cohesión	Mecanismos de textualización Mecanismos de cohesión Mecanismos de conexión (Bronckart, 2004, 2007)
Tipos de citas y normas de citación	Relaciones entre la palabra propia y ajena. El problema de las autorías intelectuales y discursivas
Texto	Escritos
borradores	Versiones
Corrección	Revisión
Correcto- incorrecto	Publicable, semi-publicable o no publicable
Justificación teórica	Comentario metalingüístico

## DE LA EDICIÓN GUIADA A LA AUTOEDICIÓN: LA ACTIVIDAD DE COMENTAR METALINGÜÍSTICAMENTE

La alternancia entre la edición guiada (regulación externa) y la progresiva práctica de la autoedición propicia una actividad metalingüística consciente y explícita propia del oficio de la escritura que puede revertir la situación relevada. Las consignas de producción de los comentarios metalingüísticos deben ser diversas y combinar las formas orales y escritas. Del mismo modo, las resoluciones deben alternar la forma individual, grupal o colaborativa de toda la clase. La puesta pública y socialización de la observación y los comentarios permite al docente regular la actividad

En una primera fase el comentario metalingüístico actúa como regulación externa y en la segunda se puede transformar en regulación interna (los efectos son diversos y dependen ampliamente de la biografía de los estudiantes). En la tercera fase las distintas variables de cotejo y comentario funcionan como autoregulación.

Por ejemplo, en el contexto de la producción de ensayos académicos en una Escuela de Arte, en el proceso de revisión aparece como marca recurrente el abuso de pronombres indeterminados. La conversación que genera este caso deriva en dos temas: mecanismos de cohesión y las operaciones de nominalización propios de los discursos disciplinares. La reescritura no es sólo un problema lingüístico sino que supone un "volver a pensar" y "releer materiales disciplinares". Encontrar palabras más precisas es un trabajo que el escritor realiza pensando en el lector pero que redundante también en mayor elaboración del pensamiento. Desde una marca micro lingüística se construye un razonamiento que inevitablemente se relaciona con el plan textual y en el contexto socio- subjetivo del escrito.

Versión 1	Versión 2	Comentario metalingüístico
<i>Lo que</i> resultaba interesante era la mixtura entre <i>lo propio</i> y <i>lo de</i> la tía Teresa.	Los aspectos más interesantes de este proceso de experimentación fueron la mixtura entre el mundo simbólico propio y el universo de la tía Teresa.	En la versión 1 el exceso de anáforas pronominales produce una elipsis informativa que vacía en exceso el significado de la oración.  En la versión 2 se sustituye por anáforas nominales. Se producen en la transformación dos efectos: precisión léxica y cohesión anafórica nominal.

La actividad de comentar obliga «poner nombre a lo que sucede» y a pensar «por qué sucede» y crea, así, el pasaje del actuar textual a la reflexión lingüística y

habilita la sistematización lingüística necesaria para comprender el funcionamiento de los géneros de textos en relación con la actividad que los origina.

Por ejemplo, esta tabla de cotejo de fragmentos reescritos da cuenta de cómo el título se piensa como una operación de contextualización. En el análisis, se establecen relaciones entre el plano textual y el plano socio-subjetivo. El escritor se piensa en relación con el lector. El escrito va mutando en la reescritura de un comentario impresionista a un informe de observación disciplinar en el contexto de la carrera de Sociología.

Versión 1	Versión 2	Comentario metalingüístico
Observaciones en los carnavales barriales gratuitos de la ciudad de santa fe.	Breve observación sobre la construcción del escenario de carnaval barrial en la ciudad de Santa Fe. Año 2015	<p>Se realiza un pequeño pero importante cambio en el título de la segunda versión. En este caso la idea de escenario fue considerada como importante para generar un diálogo con los conceptos utilizados a lo largo del texto. Por otra parte, la supresión de la palabra gratuitos obedece a que anticipaba parte del análisis y, además, podía generar confusiones o distracciones.</p> <p>El primer título no creaba un puente directo con el texto en su función de, como sugiere Maite Alvarado: <i>1) Identificar la obra, 2) designar su contenido, 3) atraer al público.</i></p> <p>La segunda versión ajusta el texto al contexto, aclara desde el principio los alcances del escrito, tiene elementos contextuales que ubican al lector en el tema de referencia central y su tratamiento. Resulta más claro, preciso y pertinente.</p>

En una cuarta fase las consignas (regulaciones externas) posibilitan la autoregulación de los saberes metalingüísticos elaborados al ponerlos en juego en comentarios que abordan los problemas o temas constructivos en textos ajenos.

En la última fase las distintas formas de comentario funcionan como estrategias de evaluación formativa de naturaleza interactiva. Los estudiantes hablan como escritores y, desde ese lugar, reflexionan y conceptualizan sobre qué ha significado en su experiencia construir autorías intelectuales y discursivas. Se apoyan en datos de sus

propios escritos y razonan sobre ellos a través de la utilización del metalenguaje que han podido interiorizar. A modo de ejemplo:

“Si tuviera que elegir una manera de caracterizar cada una de estas versiones diría que la primera fue una puesta en el papel de las observaciones acerca de las herramientas utilizadas por el autor, apenas un acercamiento y en consecuencia no demostraba ni el sentido ni la intención. La segunda versión tuvo como objetivo mejorar la redacción, errores de ortografía, coherencia interna del texto, etcétera, sin ir más allá; a mi trabajo todavía le faltaba un análisis concienzudo acerca de por qué el autor había elegido esas herramientas y no otras. Recién en la tercera versión se salda la deuda que mantenía en las realizaciones previas; pero no completamente. El texto aún tenía pocas huellas de mí, como autora. Tenía un concepto muy rígido acerca de la objetividad que debe tener el género informe, eso hizo que pierda mi identidad como autora. Recién en la tercera versión busco salir de esa trampa y suplir la ‘deuda’ que traía desde la primera versión”.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

---

El desarrollo de esta investigación permitió estabilizar la mediación pedagógica del comentario metalingüístico e identificar todas las variables que se deben tener en cuenta para que esta mediación resulte productiva en los procesos de interiorización de un **saber metalingüístico**. En principio, es necesario considerar la progresión de la actividad general, las diversas finalidades en cada fase y las acciones de cada una de ellas. Y, del mismo modo indagar las posibilidades de las diferentes formas orales y escritas en que esta actividad pueda manifestarse.

Considerar las variables de formas, funciones, tiempo y ubicación dentro de una secuenciación didáctica posibilita reposicionar la actividad del comentario metalingüístico y entenderla como una zona privilegiada para la enseñanza de un saber difícil de asir: el saber metalingüístico. Saber inherente al *saber de escribir*.

La didactización del aparato socio- técnico del mundo de la edición ya no es una hipótesis de trabajo en nuestra investigación sino que ya es un constructo general consolidado. Un aula de edición guiada se convierte en *una zona sincrética de representación* en tanto permite dotar de materialidad y espacialidad a los procesos mentales. El operador instrumental y cultural fundamental que permite centrar y dar sentido a la conversación metalingüística es *la materialidad* misma de la escritura de los estudiantes.

El pasaje del actuar textual a la reflexión lingüística nos coloca frente a dos órdenes de conocimiento: el praxeológico y el epistémico, y en ese pasaje donde las sistematizaciones lingüísticas deberían poder construirse didácticamente. Como



hemos podido observar en el pasaje de la fundamentación teórica al comentario metalingüístico se logró desarmar la *comodidad* del aplicacionismo y la prescripción tanto para los estudiantes como para los enseñantes. El oficio de la escritura puesto en clave didáctica da lugar a la experiencia y sus múltiples significaciones.

Los datos empíricos que se relevan de las transformaciones convierten los problemas lingüísticos, textuales y discursivos en **problemas constructivos**. Así empiezan a considerarlos los estudiantes en su pensar sobre los escritos y así lo empiezan a considerar los enseñantes en la producción de materiales que regulan este proceso. La escritura deja de verse como un lugar de normas y prescripciones para reconocerse como un saber de posibilidad.

## REFERENCIAS

---

Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Camps, A., & Millian, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens

Del Río, P., & Álvarez, A. (1997). Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad. En: Álvarez, A., Galbraith, B., Moll, L. C., & Ramirez, J.-D. *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotsky en la educación*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Falchini, A., & Palachi, C. (2012). *Pensar la lectura y la escritura. Un acercamiento a los textos de estudio, investigación y divulgación científica*. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL

Falchini, A., & Palachi, C. (2014). Temas y problemas en torno a la noción de escritura académica. *Itinerarios Educativos*, año 7, 7. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Falchini, A., & Palachi, C. (2015). El proceso de Objetivación de la propia escritura. Mediaciones pedagógicas en la actividad de revisar y reescribir. En *Actas Publicadas IV Jornadas Internacionales de Investigaciones y Prácticas en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Bariloche, Argentina: Ediciones Universidad de Río Negro Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional de Comahue. Recuperado de [http://editorial.unrn.edu.ar/components/com\\_booklibrary/ebooks](http://editorial.unrn.edu.ar/components/com_booklibrary/ebooks)

Falchini, A., & Anelique, V. (ed.). (2016). Los Avatares de ensayar la obra de arte. Un acercamiento a los estudios disciplinares. *Cuadernos de Estudio*, Santa Fe, Argentina: 4ojos Colectivo Editorial.

Frigerio, G., & Diker, G. (coords). (2004). *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Halliday, M. (1987). La lengua y el orden natural. En Durant, A. et al. *La Lingüística de la Escritura: debates entre lengua y literatura*. Madrid, España: Visor.

Jitirik, N. (2000). *Los grados de la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Piccolini, P. (2009). La Edición Técnica. En Sagastizábal, L., & Esteves Fros, F. (comps.). *El Mundo de la edición Técnica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Piccolini, P. (2012). *La puesta en libro, conceptos técnicos para describir el proceso de la edición*. La Plata, Argentina: Repositorio de la Facultad de Humanidades y Educación Universidad de la Plata.

Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Tolchinsky Lansman, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicancias didácticas*. Barcelona, España: Editorial Anthropos - Universidad Pedagógica Nacional de México.



## 32

**ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE FÍSICA  
UNIVERSITARIA DE USO FRECUENTE***ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA  
DE USO FREQUENTE NA UNIVERSIDADE*ANALYSIS OF PHYSICS TEXTBOOKS  
FREQUENTLY USED AT UNIVERSITY

*Norah Giacosa  
Jorge Maidana  
Claudia Zang  
Ramiro Galeano  
Laura Vergara  
Alejandro Such*

**RESUMEN**

Las investigaciones educativas muestran que los estudiantes universitarios tienen dificultad para el aprendizaje de los fenómenos transitorios de circuitos de corriente continua y corriente alterna, y que los libros de texto contienen deficiencias. Se examinó en un conjunto de libros de texto universitarios la presentación de los circuitos de corriente continua, las oscilaciones electromagnéticas libres y las oscilaciones electromagnéticas forzadas con el propósito de caracterizarlos. La muestra intencional la conformaron ejemplares frecuentemente utilizados para la enseñanza de Física del ciclo básico universitario de carreras científico-tecnológicas que se ofrecen en la República Argentina. La técnica empleada fue el análisis de contenido. Los resultados muestran que se realiza una presentación dominada por el instrumentalismo matemático. Algunos gráficos cartesianos se exhiben sin explicitar las ecuaciones que representan. Las imágenes, analogías, referencias históricas y aplicaciones a la vida cotidiana que podrían colaborar con el aprendizaje significativo son escasas. Prevalen problemas resueltos cerrados, numéricos y reiterativos. Algunos ejemplares contienen omisiones y deficiencias que dificultarían el aprendizaje a partir de la lectura y fomentarían en quienes los consultan errores conceptuales difícil de erradicar.

*Palabras claves:* Libros de texto. Física. Universidad.

## EXTENDED ABSTRACT

---

The transitory phenomena of electric circuits of direct current (DC) and alternating current (AC) are included in the curricular designs of university physics of the basic cycle of scientific-technological careers offered in Argentina. Educational research reports showed that their learning is difficult for students who have just started this level because some activities that are proposed in the classroom and textbooks (TB) recommended for the study would not always facilitate their comprehension. Likewise, they point out that TB contain ambiguities and deficiencies that would encourage conceptual errors in those who consult them. The purpose of this paper is to characterize the presentation of: a) DC circuits (RC circuits and RL circuits) and b) free electromagnetic oscillations (LC circuits and LCR circuits) and c) forced electromagnetic oscillations (AC) in university TB physics.

From the assumed theoretical position, TB is a specific modality of didactic resource designed for the pedagogical act of a particular educational level and a specific context. Physics TB are catalogued as bilingual because they employ a linguistic system (verbal expressions) and a symbolic system (equations, graphs, and diagrams) between which the reader must move or make a translation to understand.

An intentional sample of university physics books, written in Spanish and frequently used in Argentina, was examined through content analysis. The results presented correspond to descriptive studies of multiple cases.

From the analysis it appears that the presentation of the aforementioned topics is dominated by a mathematical instrumentalism. DC circuits are modelled implicitly in most TB as ideal and isolated. In RC circuits, the charging process is prioritized, while in RL circuits the emphasis is on the process of increasing electric current. The symbolic system used is heterogeneous. Some graphs are displayed without explaining the corresponding equations. The images, analogies, applications to the daily life and historical references are scarce. The most controversial issue in the process of discharge of a capacitor is the sign and circulation of the electric current. In one copy (Young and Freedman, 2009) it is erroneously stated that the positive charge leaves one of the capacitor plates in that process. Closed, numerical and repetitive solved problems prevail.

The symbolic system used for the description of free oscillations is homogeneous. The temporary current equation is displayed more than that of other variables in the LC circuits. On the contrary, the charge equation as a function of time is prioritized in the LCR circuits. In two copies (Halliday, Resnick and Krane, 1999; Wilson, Bufa and Lou, 2007) it is erroneously stated that in LC circuits the coil is connected in parallel with the capacitor when it should have been connected in series.

Forced electromagnetic oscillations or AC circuits are presented mostly as a chapter of TB. In most specimens the phase angle is implicitly defined as the difference between the phase constant of the voltage and the AC phase constant, there being only one TB (Gettys, Keller and Skove, 2005) where the difference is opposite. The symbolic system is heterogeneous. The use of a phasor diagram is favoured over that Cartesian graphics. In an example (Serway and Jewett, 2009) there are graphics that are inconsistent with the equations that pretend to represent the hypotheses proposed.

A majority of Cartesian graphs present omissions, mainly indications in the Cartesian axes, in some cases dimensionally incompatible quantities are added (angles expressed in sexagesimal degrees and angles indicated in radians) and in others (Alonso and Finn, 1976; Tippens, 2011) errors are found (temporary graphs of current and voltage for different initial times are presented).

The solved CA problems analyzed total 55. The results show that the resolution of 10 of them, distributed in 60% of the selected specimens, has some deficiency. Errors related to the printing process (Alonso and Finn, 1976; Serway and Jewett, 2009; Tipler, 1993, Young and Freedman, 2009) are the most abundant, while data errors (McKelvey and Grotch, 1981; Tipler, 1993) and conceptual (McKelvey and Grotch, 1981; Young and Freedman, 2009) are presented in smaller quantities and equal proportions.

It is concluded that some deficiencies or omissions detected would make it difficult to understand the transitory phenomena in electrical circuits. Other issues, such as mistakenly claiming that the positive charge is coming out of a capacitor plate in the process of discharging an RC circuit, confusing a connection in parallel with a series connection in LC circuits, adding dimensionally incompatible quantities in AC circuits, holding in AC graphics that there may be current without an electromotive source that supplies power to the circuit or to present resolutions of incorrect AC problems, would show that the university-level books analyzed contain errors in complex subjects. Such errors would stimulate alternative conceptions difficult to overcome in those who consult them. It is therefore necessary, when recommending TB to the students, to explain these issues that, although they seem trivial, entail difficulties for them.

## INTRODUCCIÓN

---

El bloque temático *campos electromagnéticos dependientes del tiempo* está presente en el diseño curricular de Física del ciclo básico de las carreras científico-tecnológicas que se ofrecen en Argentina. Algunos de los propósitos de su enseñanza son: hacer que el estudiante comparta significados desde el punto de vista científico, maneje y aplique leyes, aborde problemas e identifique aspectos históricos, sociales y culturales de la Física.

El aprendizaje de algunos fenómenos incluidos en ese bloque, tales como los fenómenos transitorios de circuitos de corriente continua (RC: resistivo-capacitivo y RL: resistivo-inductivo), oscilaciones libres (LC: inductivo-capacitivo y LCR: inductivo-capacitivo-resistivos) y oscilaciones forzadas (circuitos de corriente alterna) es una tarea ardua para los estudiantes que recién se inician en sus estudios universitarios.

Algunas de las dificultades que obstaculizan la comprensión de los mencionados contenidos son: la abstracción intrínseca de los temas, el insuficiente manejo operatorio de las Matemáticas por parte de los estudiantes, las técnicas de enseñanza tradicional (predominantemente reproductivas por sobre la enseñanza comprensiva) y algunas actividades carentes de significado que se proponen en el aula y en los libros de texto (LT) recomendados para su estudio.

Numerosas investigaciones educativas indican que los LT utilizados habitualmente por los estudiantes de diferentes niveles educativos contienen imprecisiones y ambigüedades que fomentarían, en quienes los consultan, errores conceptuales difíciles de erradicar. Los reportes referidos a cuestiones conceptuales o terminológicas se discuten y publican con mayor asiduidad que los relacionados con problemas numéricos, y los temas complejos contienen mayor cantidad de errores que los temas sencillos (Slisko, 2000).

Por otro parte, el Estado Argentino reconoce en la Ley 25.446, que el libro y la lectura son instrumentos indispensables para la transmisión de la cultura. Uno de los objetivos de su política es incrementar y mejorar la producción editorial nacional, en condiciones adecuadas de calidad, cantidad, precio y variedad. Pese a lo mencionado, estudios preliminares (Giacosa et al., 2015) mostraron que en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), en las diferentes especialidades de ingeniería, se recomiendan mayoritariamente LT de autores extranjeros, escritos originalmente en idioma inglés y traducidos; con posterioridad; al español. Abd-El-Khalick et al. (2017) sostienen que la industria editorial estadounidense dedicada a la comercialización de los LT de Física, Química y Biología tiene un gran impacto internacional y proponen, tal como recomiendan la Asociación Americana para el Avance de la Ciencia y la Asociación de Profesores de Física de la Argentina, promover el análisis exhaustivo de LT.

En virtud de lo mencionado, el propósito general de este trabajo es comunicar resultados de investigaciones que tomaron como objeto de estudio a los LT de Física universitaria que más se utilizan en una institución pública argentina. Los objetivos particulares son caracterizar la presentación de: circuitos de corriente continua, oscilaciones electromagnéticas libres y oscilaciones electromagnéticas forzadas.

## MARCO TEÓRICO

---

Los LT, según Moya Pardo (2008), son una modalidad específica de recurso didáctico diseñado para el acto pedagógico de un nivel educativo particular. A diferencia de otros materiales (enciclopedias, revistas de difusión científica, etc.) numerosos investigadores coinciden en afirmar que los LT se diseñan teniendo en cuenta los lineamientos curriculares oficiales de un contexto específico (de Pro y de Pro, 2011). Se presume además, que la lectura debe realizarse en el orden propuesto por los autores de los LT para promover el aprendizaje de ciertos contenidos.

La comprensión lectora, desde la postura asumida por los autores y como plantean otros investigadores (Graffigna et al., 2008; Sardá, Márquez y Sanmartí, 2006), no es la mera decodificación literal del texto en sí, sino más bien la construcción de significados que elabora el lector basándose en sus experiencias previas, intereses, esquemas cognitivos y propósitos pretendidos. Desde el punto de vista del aprendiz, el lenguaje especializado de la Física ofrece una doble dificultad; por un lado, utiliza algunos términos de uso habitual que a veces en el contexto científico tienen un significado distinto al que se le otorga en la vida cotidiana y por otro, usa de una manera particular las Matemáticas como herramientas privilegiadas para expresar las leyes que describen los fenómenos físicos. La intensidad y la extensión del lenguaje matemático utilizado en los LT, pueden ser los motivos por los cuales se considere erróneamente a la Física, ciencia experimental, como una ciencia del mismo tipo que la Matemática, ciencia formal.

En este mismo sentido, los LT de Física son catalogados por algunos investigadores como "bilingües" (Alexander y Kulicowich, 1994). Utilizan alternativamente dos sistemas, *lingüístico* y *simbólico*, entre los cuales el lector debe desplazarse o realizar una "traducción" para lograr una adecuada comprensión lectora. El *sistema lingüístico* está constituido por las expresiones verbales que describen los fenómenos físicos, en tanto que al *sistema simbólico* lo conforman las representaciones tales como ecuaciones, gráficos, esquemas y diagramas. Cuanto menos abundantes y explícitas sean las traducciones lingüísticas, mayor procesamiento de información deberá realizar el lector para decodificar o traducir símbolos a expresiones verbales.

## METODOLOGÍA

---

La metodología empleada para caracterizar el tratamiento dado a los contenidos específicos de Física se encuadró como estudio descriptivo de casos múltiples (Ander-Egg, 2010). Dada la imposibilidad de analizar todos los LT universitarios existentes en el mercado nacional, se eligió un conjunto que se utiliza frecuentemente para la



enseñanza de Electromagnetismo en el ciclo básico de carreras científico-tecnológicas que se desarrollan en Argentina. La muestra fue intencional y para su conformación se tuvieron en cuenta reglas de exhaustividad, representatividad, homogeneidad y pertinencia. Se seleccionaron los LT recomendados en los Programas Analíticos del área de Física vigentes en la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (Universidad Nacional de Misiones), demandados por los estudiantes en la biblioteca institucional y de edición más actual posible.

Para la investigación centrada en circuitos de corriente continua (RC y RL) se seleccionaron doce LT y para el estudio de oscilaciones electromagnéticas se acotó a diez. La técnica utilizada fue el análisis de contenido (Bardín, 1996). Las categorías de análisis, elaboradas *a priori* y/o surgidas del proceso, incluyeron: jerarquía del tema, secuencia didáctica, sistema lingüístico y simbólico, analogías, aplicaciones a la vida cotidiana, referencias históricas, imprecisiones, gráficos cartesianos y problemas resueltos.

En la Tabla I se muestran los ejemplares seleccionados y se señaló con una cruz aquellos que se emplearon en cada caso. Se usó la abreviatura CC para referirse a los circuitos de corriente continua y O al estudio de Oscilaciones.

TABLA I – Libros seleccionados para el análisis

Autores de Libros	CC	O	Autores de Libros	CC	O
Alonso y Finn (1976)	x	x	Serway y Beichner (2002)	x	
Bauer y Westfall (2011)		x	Serway y Faughn (2001)	x	
Gettys, Keller y Skove (2005)	x	x	Serway y Jewett (2009)	x	x
Giancoli (2009)	x	x	Tipler (1993)	x	
Halliday, Resnick. y Krane (1999)	x	x	Tippens (2011)		x
McKelvey y Grotch (1981)	x	x	Wilson, Bufa y Lou (2007)		x
Muíguez, Mur, Castro y Carpio (2009)	x		Young y Freedman (2009)	x	x
Resnick y Halliday (1990)	x				

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

### Circuitos de corriente continua (RC y RL)

El análisis de los LT indica que en la mayoría de ellos se modelan implícitamente los circuitos de corriente continua (RC y RL), como un sistema aislado, se idealizan los elementos y se deducen ecuaciones descriptivas, mayoritariamente, a partir del principio de conservación de la energía (Giacosa, Giorgi y Maidana, 2012; Giacosa, Zang, Giorgi y Maidana, 2013). En los circuitos RC se prioriza el proceso de carga del condensador por sobre el proceso de descarga. Las ecuaciones y gráficos temporales

que se emplean en ambos procesos son: variación de carga en las placas del condensador, variación de la corriente eléctrica y diferencia de potencial en los extremos de la resistencia y del condensador. En los circuitos RL el énfasis recae en el proceso de aumento de corriente. Las ecuaciones y gráficos que se muestran son variación de la corriente en función del tiempo en el proceso de aumento y decaimiento de la corriente y variación temporal de voltaje en los extremos del inductor. La diferencia de potencial en función del tiempo en el fenómeno de aumento de corriente no se explicita en ninguno de los LT analizados, no obstante en la cuarta parte de ellos se presenta su gráfica.

En ambos circuitos, en general, se realiza una presentación dominada por el instrumentalismo matemático. El sistema simbólico empleado es heterogéneo. La presencia de ecuaciones y gráficos temporales es variada. Se muestran ecuaciones que no se representan gráficamente y se exhiben algunas gráficas sin explicitar las ecuaciones correspondientes. Un bajo porcentaje de gráficas aluden al trabajo experimental. Las imágenes, analogías, aplicaciones a la vida cotidiana y referencias históricas son escasas.

En circuitos RC, el tema más controvertido es el signo y el sentido de circulación de la corriente en el proceso de descarga. La mitad de los LT asigna signo positivo y la otra mitad negativo. En un LT (Young y Freedman, 2009), tanto en su versión en español como en inglés, se afirma que la corriente es negativa porque la carga positiva está saliendo de una de las placas del condensador, lo cual es conceptualmente incorrecto y contradice el modelo de "sentido convencional" de la corriente eléctrica en un circuito de corriente continua.

Los problemas resueltos de circuitos RC (27) son mayoritariamente cuantitativos, reiterativos y cerrados. Del análisis de las consignas (67), surge que los procedimientos solicitados se circunscriben a: cálculo numérico de variables, escritura de ecuaciones en función del tiempo, explicación del funcionamiento de aplicaciones prácticas de la vida cotidiana, demostración de relaciones energéticas entre elementos pasivos de los circuitos RC y estimación numérica de una variable. El cálculo numérico de variables es el procedimiento más solicitado (56/67), y se concentra principalmente en tres de ellas: tiempo, intensidad de corriente y carga del condensador (48/56).

Los problemas resueltos de circuitos RL analizados totalizan 22. En ellos, 17 tratan el proceso de crecimiento de la corriente eléctrica en un circuito RL y 5 el proceso de decaimiento de dicha variable en el citado circuito. De su análisis surge que los procedimientos solicitados son: cálculo numérico de variables, escritura de ecuaciones en función del tiempo, comparación de valores de diferencia de potencial y demostración de relaciones energéticas entre elementos pasivos del circuito RL. Las tres variables cuyos cálculos de valores numéricos se solicitan más frecuentemente

son: tiempo, intensidad de corriente y potencia en elementos pasivos o activos del circuito RL (Giacosa, Zang, Giorgi, Maidana y Such, 2015).

## Oscilaciones electromagnéticas libres

En la mayoría de los LT seleccionados las oscilaciones electromagnéticas libres (LC y LCR) se presentan como tema de capítulo, existiendo solo un ejemplar (Alonso y Finn, 1976) que lo muestra con un subtema del capítulo (Giacosa *et al.*, 2017). Las expresiones verbales, que se refieren a la frecuencia angular de las oscilaciones libres, son escasas. El sistema simbólico es homogéneo. En los circuitos LC las ecuaciones que muestran la variación de corriente respecto al tiempo superan a las que representan la carga, la energía eléctrica y la energía magnética. Por el contrario, en los circuitos LCR la ecuación exhibida con más frecuencia es la carga temporal. Los recursos simbólicos que describen las variaciones temporales de carga, corriente y energía son mayores en el tema oscilaciones electromagnéticas no amortiguadas (LC) que en las amortiguadas (LCR).

El análisis cuantitativo de los circuitos LC se desarrolla aplicando la regla de la malla de Kirchoff en la mayoría de los ejemplares y el balance de energía en una minoría. Si bien las secuencias difieren de un ejemplar a otro, del análisis surge que la mayoría de los LT muestran en primer lugar la expresión de la carga en función del tiempo y una minoría exhibe primero la ecuación temporal de corriente eléctrica. Existe un solo ejemplar donde se describe cualitativamente el fenómeno sin presentar las ecuaciones correspondientes a las oscilaciones libres (Wilson, Bufa y Lou, 2000).

Existen 15 actividades que se presentan bajo el formato de problemas resueltos, 10 de ellas dedicadas al estudio circuitos LC y las restantes a circuitos LCR. En las primeras, la intensidad de corriente es la variable cuyo valor numérico se solicita determinar con mayor frecuencia. En cambio en las segundas el valor numérico más requerido es el tiempo y, en menor medida, la resistencia.

En dos ejemplares, Halliday, Resnick y Krane (1999) y Wilson *et al.* (2000), se afirma erróneamente que en los circuitos LC la bobina está conectada en paralelo con el condensador cuando debió decir conexión en serie. En el primer caso se trata un error de traducción, en el segundo el error se reitera en idioma inglés. Esta última cuestión fue comunicada a uno de los autores, Bo Lou, quien tuvo la gentileza de mandar al equipo de investigación la página del libro original en idioma inglés que le fuera solicitada.

## Oscilaciones electromagnéticas forzadas

Las oscilaciones electromagnéticas forzadas, dada su extensión y complejidad, suelen presentarse habitualmente en los LT como un capítulo; en algunos se le asigna el nombre técnico de corriente alterna (CA). En la mayoría de los ejemplares se define implícitamente el ángulo de fase como la diferencia entre la constante de fase del voltaje y la constante de fase de la CA. Existe un único ejemplar (Gettys, Keller y Skove, 2005) donde el ángulo de fase se define de manera opuesta. Las expresiones lingüísticas relativas al mencionado ángulo son escasas y el sistema simbólico es heterogéneo. Se privilegia el uso de diagrama de fasores por sobre el de gráficos cartesianos. En un LT (Serway y Jewett, 2009) existen gráficos (Fig.33.13) inconsistentes con las ecuaciones que pretenden representar las hipótesis planteadas (Giacosa, Zang, Galeano y Such, 2014).

Todos los gráficos cartesianos tienen un uso científico, en ninguna ocasión aluden al uso experimental o hacen referencia al trabajo de laboratorio. La mayoría presenta omisiones, fundamentalmente indicaciones en los ejes cartesianos, en algunos casos se suman cantidades dimensionalmente incompatibles (ángulos expresados en grados sexagesimales y ángulos indicados en radianes) y otros tienen errores (Fig. 17.26 de T1, Fig. 32.8 y Fig. 32.9 de T13) (Alonso y Finn, 1976; Tippens, 2011), pues se presentan gráficos temporales de corriente y voltaje para diferentes tiempos iniciales (Giacosa, Galeano, Zang, Such y Puglisi, 2014).

Los problemas resueltos de CA analizados totalizan cincuenta y cinco. Los resultados muestran que las resoluciones de diez de ellos, distribuidos en el 60% de los ejemplares seleccionados, tienen alguna deficiencia. Los errores relacionados con el proceso de impresión (Alonso y Finn, 1976; Serway y Jewett, 2009; Tippens, 2011; Young y Freedman, 2009) son los más abundantes, en tanto que los errores de datos (McKelvey y Grotch, 1981; Tipler, 1993) y conceptuales (McKelvey y Grotch, 1981; Young y Freedman, 2009) se presentan en menor cantidad e igual proporción. En el Ejemplo 22.5.1 de McKelvey y Grotch (1981) se solicitan ocho valores numéricos y dos gráficas, en su resolución se exhiben sólo seis valores, de los cuales tres son erróneos y una de las gráficas es conceptualmente inadecuada. Asimismo, en el Ejemplo 31.4 de Young y Freedman (2009) se otorga un signo incorrecto y opuesto al ángulo de fase y las inferencias realizadas son conceptualmente erróneas (Giacosa et al., 2016).

## REFLEXIONES FINALES

---

Algunas deficiencias detectadas, al entender de los autores, dificultarían la comprensión de los fenómenos transitorios en circuitos eléctricos. Se sostiene que exhibir gráficas en función del tiempo sin explicitar las ecuaciones correspondientes,

no sólo demandaría mayor procesamiento de información como advierten Alexander y Kulicowich, (1994), sino que incluso podría carecer de sentido para los estudiantes a quienes están dirigidos los LT.

Otras faltas, tales como afirmar erróneamente que la carga positiva está saliendo de una placa del condensador en el proceso de descarga de un circuito RC, confundir una conexión en paralelo con una conexión en serie en circuitos LC, sumar cantidades dimensionalmente incompatibles en circuitos de CA, sostener en gráficos de CA que puede existir corriente sin una fuente electromotriz que suministre energía al circuito o presentar resoluciones de problemas incorrectas de CA, mostrarían que los LT contienen errores en temas complejos, tal como afirma Slisko (2000), aún los del nivel universitario y fomentarán en quienes los consultan concepciones alternativas difíciles de superar. Es necesario pues, al recomendar LT a los estudiantes, explicitar estas cuestiones que, aunque parezcan triviales, entrañan dificultades para ellos.

Dadas las características de los estudios exploratorios de casos múltiples descriptos, los resultados obtenidos no son generalizables. Sin embargo, se espera que los mismos puedan servir de insumo para orientar a los docentes de Física en el proceso de selección de LT. También se anhela promover investigaciones relacionadas con los LT y la comprensión lectora.

## REFERENCIAS

---

Abd-El-Khalick, F., Myers, J., Summers, R., Brunner, J., Waight, N., Wahbeh, N., & Belarmino, J. (2017). A longitudinal analysis of the extent and manner of representations of nature of science in US high school biology and physics textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(1), 82-120.

Alexander, P., & Kulicowich, J. (1994). Learning from Physics text: A synthesis of recent research. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(9), 895-911.

Alonso, E., & Finn, E. (1976) *Física. Vol. II Campos y ondas*. Barcelona: Fondo Educativo Interamericano S.A.

Ander-Egg, E. (2010). *Métodos y técnicas de investigación social: Cómo organizar el trabajo de investigación*. Vol. III. España: Lumen.

Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

de Pro, C., & de Pro, A. (2011). ¿Qué estamos enseñando con los libros de texto? La electricidad y la electrónica de tecnología en 3º ESO. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 8(2), 149-170.

Gettys, E., Keller, F., & Skove, M. (2005). *Física para ciencias e ingeniería. Tomo II*. México: McGraw Hill.

Giacosa, N., Giorgi, S., & Maidana, J. (2012). Circuitos de corriente continua RC en serie: un análisis de textos universitarios y de otros recursos con incorporación de TIC. *Latin American Journal of Physics Education*, 6(3), 449-465.

Giacosa, N., Zang, C., Giorgi, S., Maidana, J., & Such, A. (2013). Circuitos resistivos-inductivos en corriente continua: análisis de su tratamiento en libros de texto del ciclo básico universitario. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 30(2), 253-286.

Giacosa, N., Galeano, R., Zang, C., Such, A., & Puglisi, C. (2014). Los gráficos cartesianos relativos a circuitos eléctricos de corriente alterna presentes en libros de texto universitarios. *Revista Extensionismo, Innovación y Transferencia Tecnológica. Claves para el Desarrollo*, 1, 45-49.

Giacosa, N., Zang, C., Galeano, R., & Such, A. (2014). Oscilaciones electromagnéticas forzadas: análisis del sistema simbólico y lingüístico empleado en libros de texto universitarios. *Revista de Enseñanza de la Física*, 26 (Nº extra), 131-144.

Giacosa, N., Vergara, M. L., Zang, C.; López, J., Galeano, R., Godoy, N., Maidana, J., & Such, A. (2015). Libros de texto y Programas Analíticos de Física en carreras de Ingeniería de la UNaM. *Revista de Enseñanza de la Física*, 27 (Nº extra), 199-207.

Giacosa, N., Zang, C., Giorgi, S., Maidana, J., & Such, A. (2015). Los problemas resueltos en libros de texto del ciclo básico universitario relativos a circuitos RL en corriente continua. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 32(3), 640-662.

Giacosa, N., López, J., Maidana, J., Godoy, N., Wagner Boián, P., Boari, M., & Giorgi, S. (2016). Identificación de las imprecisiones de los problemas resueltos en libros de texto universitarios: circuitos de corriente alterna. *Revista Enseñanza de la Física*, 28 (Nº extra), 49-57.

Giacosa, N., Galeano, R., Wagner Boián, P., Boari, M., Such, A., & Zang, C. (2017). Análisis del tratamiento de "Oscilaciones electromagnéticas libres" en libros de texto universitario. *Revista Enseñanza de la Física*, 29 (Nº extra), 87-98.

Graffigna, M., Luna, A., Ortiz, A., Pelayes, A., Rodríguez Manzanares, M., & Varela, C. (2008). Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2) 4, 1-15.

Halliday, D., Resnick, R., & Krane, K. (1999). *Física. Vol. 2.* (4ª ed.). México: Compañía Ed. Continental, S.A.

McKelvey, J., & Grotch, H. (1981). *Física para ciencias e ingeniería. Tomo II.* (1ª ed.). México: Harla S.A.

Moya Pardo, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 11, 133-152.

Sardá, A., Márquez, C., & Sanmartí, N. (2006). Cómo promover distintos niveles de lectura de los textos de ciencias. *REEC - Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5(2), 290-303.

Serway, R., & Jewett, J. (2009). *Física para ciencia e ingeniería con Física Moderna, Vol. 2*. (7ª ed.). México: Cenage Learning Editores S.A.

Slisko, J. (2000). Errores comunes en problemas numéricos de la física escolar. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 14, 87-98.

Tipler, P. (1993). *Física. Tomo 2*. (3ª ed.). España: Editorial Reverté S.A.

Tippens, P. (2011). *Física, conceptos y aplicaciones*. (7ª ed.). Perú: McGraw Hill.

Wilson, J., Bufa, A., & Lou, B. (2007). *Física*. (6ª ed.). México: Pearson Educación.

Young, H., & Freedman, R. (2009). *Física universitaria con física moderna. Vol. 2*. (12ª ed.). México: Pearson Educación.

## 33

## ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS UTILIZADOS EN LOS CURSOS DEL INE - COHORTES 2014 Y 2018

---

### ANÁLISE COMPARATIVA DOS MATERIAIS EDUCACIONAIS USADOS NOS CURSOS INE - COORTES 2014 E 2018

---

### COMPARATIVE ANALYSIS OF EDUCATIONAL MATERIAL USED IN COURSES GIVEN BY INE IN THE YEARS 2014 AND 2018

---

*María Mercedes Hoffmann  
Patricia Viviana Miller*

#### RESUMEN

---

El trabajo procura compartir avances de un trabajo de análisis de los materiales educativos de las cohortes 2014 y 2018 de los cursos del INE "Dr. Juan H. Jara" en su modalidad a distancia. Se conciben los materiales educativos como textos en diversos soportes utilizados en las prácticas educativas con el fin de favorecer el aprendizaje (Landau, M., 2011). Se recolecta el corpus de materiales educativos de los cursos en los cuatro niveles de enseñanza de la Epidemiología de las cohortes seleccionadas. Se identifican, caracterizan y clasifican los tipos de materiales utilizados en cada propuesta, según los siguientes criterios: propósito comunicativo, modo de organización del discurso, contexto ideal de circulación, relación entre los participantes, modalidad, apertura. Los resultados arrojan que, del corpus consolidado por 313 materiales educativos, se identifican 18 géneros discursivos. En ambas cohortes hay un predominio de la instrucción como propósito comunicativo, con una organización del discurso tanto de tipo descriptivos como argumentativos, de contexto ideal de circulación pedagógico, elaborados desde expertos hacia expertos o semi-legos, en su mayoría monomodales. En 2014 hay un predominio de módulos-manuales de texto plano, que se mantiene en 2018 incorporando materiales multimediales en una tendencia hipermedial.

*Palabras claves:* Materiales educativos. Educación a distancia. Enseñanza de la epidemiología.

#### EXTENDED ABSTRACT

---

This paper aims at sharing advances of an analysis of educational materials of 2014 and 2018 cohort of distance learning courses.: Introduction to Epidemiologic



Analysis in Daily Practice, Epidemiology: Basic Level, Epidemiology: Intermediate Level and Epidemiology: Advanced Level; since they build a formative way in the area of General Epidemiology that has as addressees professionals and technicians of health teams that work in health areas or high education of the Argentinian Republic or bordering countries.

The Institution of Epidemiology (INE) belonging to the National Administration of Laboratories and Health Institutions "Dr. Carlos G. Malbrán" (ANLIS), organism decentralized from the current National Secretary of Health, is linked to Epidemiologic Training.

This institution has been working in Public Health for 125 years and it is dedicated to the teaching of Epidemiology as one of its main activities. In 1989 the institution started a project of Distance Education oriented to the training of professionals, technicians and auxiliaries of the health system of the Argentinian Republic and bordering countries.

Up to 2010 the proposal worked with a system of distance education by mail. From 2000 onwards with the progress of ITC the process of including ITC in the training proposals began. The interaction started via e-mail, but the material was still sent via mail.

From those years a process of teaching virtualization was put into practice and in 2013 a trial experience was made. The project had as throughline training the teaching team. After 5 years, it is interesting to visit again the virtual rooms with the goal of selecting, classifying and describing the educational materials developed and used according to the following criteria: communicative purpose, way of organizing the discourse, ideal context of circulation, interaction among participants, modality, opening and comparison of variations among the educational materials used between 2014 and 2018.

The educational materials are considered as texts on different support that are used in the teaching practice with the objective of fostering the learning of people (Landau, M., 2011) and with the help of Parodi (2006, 2008) the questions related to the corpus of teaching materials of the selected courses arise: Which is the corpus of the teaching materials of the selected courses? How can we characterize them? Which variations were there in the type of educational material from the beginning of virtualization with respect to the current one? Could they be analyzed from the discursive gender? This look enables a new way of self-evaluation.

The analysis framework is built taking the contribution of Parodi (2008) but with the need of including new categories that are linked to the educational materials characteristic of virtual education. A criterion linked to the level of opening of the materials is included in the analysis and classification. In one extreme, there are closed

objects, complete and absolute with a beginning, an end and with an authorship. In the other one, there are open objects, with no linear access to information, blurring of centralized authorship, motivated by interconnections and interrelations that the user can establish with other texts, work and authors and with the ability to become a transmitter (Lamarca Lapuente, 2018). The identified categories are: plain text, hypertext and hypermedia.

The collection is made from the observation of the rooms in the Educational Platform ANLIS. <http://www.anlis.gov.ar/formacion>.

The results show a corpus consolidated by 313 educational materials identifying 18 discursive genders (scientific article, data base, bulletin, announcement, questionnaire on line, multimedia, academic forum, didactic guide, infographics, manual, facebook news, tutor observations, program and schedule, statistic software, disciplinary text, tutorials, video class and video conference). The 18 genders identified were classified according to the communicative macro objective, finding a predominance of instruction as a goal in 40% followed by noting and offering in 17%. As regards the way of organization of the discourse practically the whole is within the descriptive and argumentative way. 66.5% of the material has been produced for a context of pedagogical circulation.

Analyzing the relationship among the participants of the discursive community it has been identified that the materials used are done by experts to experts or semi-legos. Regarding modality, a fair distribution between multi and monomodality could be observed, though monomodality had greater predominance. As regards the opening criterion, it has been observed that 66,6% of the corpus analyzed is plain text, whereas 22,2% uses hypertext. Only 11% of this corpus has hypermedial characteristics.

Concluding, after 5 years of implementing the project of Distance Virtual Education of INE a significant progress in terms of the materials used can be observed. In 2014 disciplinary texts and manual were predominant. In 2018 the manual was kept and other materials appeared as a result of the teaching mediation due to the formation in service and to the consolidation of the technical pedagogical institutional area. There is a greater production of educational materials as a result of steady work of teaching teams. Among the communicative macro objectives, the predominant ones are to instruct and to note, of descriptive-argumentative type with little narrative proposal, so this can show a presence of institutional inheritance of traditional Distance Education developed during 24 years.

In relation to the ideal context of circulation, it is found that the materials are mainly pedagogic, considering that the institution has the challenge to go for proposals that interact more the academic field with the professional field and Public Health. Monomodality is predominant, being this an invitation to the design of multimedial

materials proper of the digital environment, to the hypertext with view to the design of hypermedia materials (non lineal model). Having the aim at the production of materials that, following the help of Tomás Puig (2001), have the advantage that plurality of connexions increases the possible interactions, users can integrate them in a more intuitive way and the structure of materials and their relations that are established in the hypermediatic logic are near the way in which the human neurons are organized and interact.

## INTRODUCCIÓN

---

El trabajo se relaciona con indagaciones de líneas y proyectos actuales de investigación radicados en el grupo "Conocimiento, Educación y Comunicación" – GICEC, perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Investigación (CIMED) de la Facultad de Humanidades y en el Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología IPSIBAT, Facultad de Psicología, UNMdP. Procura compartir avances de un trabajo de análisis de los materiales educativos de las cohortes 2014 y 2018 de los cursos del Instituto Nacional de Epidemiología "Dr. Juan H. Jara" en su modalidad a distancia. Este Instituto perteneciente a la Administración Nacional de Laboratorios e Institutos de Salud "Dr. Carlos G. Malbrán" (ANLIS), organismo descentralizado de la actual Secretaría de Salud de la Nación Argentina; está vinculado a la Formación en Epidemiología.

Esta institución con 125 años al servicio de la Salud Pública, y desde 1971 abocada a la enseñanza de la Epidemiología como una de sus actividades prioritarias; inicia un proyecto de Educación a Distancia orientado a la formación de profesionales, técnicos y auxiliares del sistema de salud de la República Argentina y de países limítrofes en el año 1989. A la fecha cuenta con 22.976 personas capacitadas.

Hasta el año 2010 la propuesta giró en torno a la modalidad de educación a distancia por correspondencia; se enviaban los materiales de estudio y las evaluaciones parciales al domicilio del participante - según un cronograma establecido - y una vez aprobadas asistían a una instancia presencial final de 3 o 4 días de duración en la que se revisaban los contenidos desarrollados y se rendía la evaluación final.

Fue a partir del año 2000 con el auge de las TIC, y de acuerdo a las posibilidades de los participantes, se inició un proceso de incorporación paulatino y demorado del uso de las mismas en las propuestas formativas; la interacción con los participantes comenzó a realizarse a través del correo electrónico manteniendo el envío de materiales por correo postal.

A partir de aquellos años se comenzó a generar un proceso de virtualización de la enseñanza que pudo cristalizarse en el año 2013 con una experiencia piloto,

momento en el que se contaba con el soporte tecnológico apropiado y un escenario propicio para la formación en servicio de los docentes responsables de los distintos cursos.

Se inició una capacitación en servicio orientada a recuperar en los docentes el reconocimiento de la necesidad de transformar su rol para posibilitar integrar las TIC en sus prácticas de enseñanza donde la colaboración y la problematización son ejes vertebradores. Asimismo propició superar experiencias individuales de docentes que asumen el problema de las limitaciones tanto materiales como del saber pedagógico instituido o "por defecto" con que cuentan y se arriesgan a "una suerte de invención del hacer" (Terigi, 2010). Fue así que se organizaron cursos de capacitación vinculados al uso de la plataforma con un sentido pedagógico y a la producción de materiales educativos y, desde la asesoría pedagógica a cargo de las autoras del trabajo, se ha sostenido el apoyo técnico pedagógico a los docentes, resolviendo consultas, dificultades, proponiendo nuevas alternativas en el trabajo diario frente a situaciones reales de la práctica docente, en un contexto en donde un autor puede ser su propio editor, reafirmando la idea de que:

El sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o el aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa (Larrosa, 2003, p.7).

Pasados 5 años, es de interés revisitar las aulas virtuales con el propósito de seleccionar, clasificar y describir los materiales educativos desarrollados y utilizados en los cursos de: Introducción al Análisis Epidemiológico en la Práctica Cotidiana, Epidemiología: Nivel Básico, Epidemiología: Nivel Intermedio y Epidemiología: Nivel Avanzado; por constituir un trayecto formativo en el área de la Epidemiología General, que tienen como destinatarios profesionales y técnicos de los equipos de salud que se desempeñen en áreas de salud o educación superior de la República Argentina o Países limítrofes.

Desandar el camino recorrido en pos de analizar el tipo de materiales producidos permite analizar logros compartidos con los equipos docentes, revalorizar el sentido de las prácticas pedagógicas y llegar a ver cuál es la línea de base en la nos encontramos y apostar juntos al diseño de materiales con narrativas hipermediales, las que conjugan tanto la tecnología hipertextual como la multimedia. (imágenes, audio, vídeo, etc.) que favorezcan desarrollar y potenciar los entornos personales de aprendizaje.

## PROBLEMA O PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

---

Desde una concepción que retoma a Landau, M. (2011), que define los materiales educativos como textos en diversos soportes que se utilizan en las prácticas educativas con el fin de favorecer el aprendizaje de los sujetos, e inspiradas en las investigaciones de Parodi (2007, 2008), surgen las preguntas respecto al Corpus de materiales educativos de los cursos seleccionados, los géneros predominantes y las variaciones en los tipos de textos utilizados desde el comienzo de la virtualización a la actualidad.

Es así que las preguntas que guiaron el trabajo fueron: ¿Cuál es el corpus de materiales educativos de los cursos seleccionados? ¿Cómo podemos caracterizarlo? ¿Qué variaciones en los tipos de materiales educativos hubo entre el comienzo de la virtualización con respecto a la actualidad? ¿Podríamos analizarlos desde los géneros discursivos?

## JUSTIFICACIÓN

---

Transitar el paso de la Educación a distancia por correspondencia a la educación virtual implicó diseñar un plan estratégico institucional que hizo girar vertiginosamente a muchas de las áreas vinculadas al desarrollo de la capacitación llevada adelante por la institución. Entre ellas, una de gran impacto, ha sido la producción de materiales educativos.

El acento estaba puesto en la elaboración de módulos de autoaprendizaje con ejercitaciones y claves de respuesta para favorecer la autocorrección, los cuales constituían la propuesta de enseñanza en sí misma e intentaban un diálogo simulado entre el docente – autor de los contenidos y los estudiantes. Este tipo de materiales tenían una alta estabilidad, por ser obras cerradas en sí mismas, de difícil actualización -dados los costos de producción- y la dificultad de hacer revisiones por ser materiales impresos.

La migración de la modalidad tradicional a la digital implicó los cambios necesarios del material impreso al material digital. Esta migración, que en principio podría haberse entendido como únicamente de soporte, debió ser interpelada a la luz de las potencialidades que tienen las nuevas tecnologías, y de los sentidos pedagógicos del uso y elección de determinados materiales. Así fue que se comenzó con un proceso de capacitación del equipo docente, tarea que aún sigue en marcha, manteniendo el sentido de los materiales didácticos, en línea con lo planteado por Marta Mena, quien sostiene que los materiales didácticos consisten en “el conjunto de informaciones, orientaciones, actividades y propuestas que el sistema a distancia

elabora ad-hoc para guiar al alumno en su proceso de aprendizaje, contenidos en un determinado soporte o en varios y que se ponen a disposición de los alumnos por diferentes vías." (Mena y otros, 2005, p.81)

Esta perspectiva del material didáctico como catalizador para la construcción de conocimientos, a diferencia de un soporte proveedor de información es la que nos ha interpelado para analizar las propuestas de materiales didácticos utilizados en la oferta educativa. ¿Pero con qué criterios podría hacerse? La mirada desde los géneros discursivos posibilitó una apertura hacia una novedosa forma de auto-evaluación. Acordamos con Parodi (2008) en entender al género discursivo como:

(...) variedades de una lengua que operan a través de conjuntos de rasgos lingüísticos-textuales co-ocurrentes sistemáticamente a través de las tramas de un texto, y que se circunscriben lingüísticamente en virtud de propósitos comunicativos, participantes implicados (escritores y comprendedores), contextos de producción, ámbitos de uso, modos de organización discursiva, soportes y medios, etc. Estos conjuntos de rasgos lingüístico-textuales pueden ser identificados a partir de corpus representativos de instanciaciones en textos concretos, desde los cuales se proyectan regularidades prototípicas que caracterizan a un género determinado en un nivel mayor de abstracción (Parodi, 2008, p. 26).

A estos aportes se vio la necesidad de incorporar un criterio que se vinculara con los materiales educativos propios de la educación virtual. Para ello nos propusimos seleccionar, clasificar y describir los materiales educativos desarrollados y utilizados en los cursos seleccionados según criterios: propósito comunicativo, modo de organización del discurso, contexto ideal de circulación, relación entre los participantes, modalidad, apertura; y comparar las variaciones entre los materiales educativos utilizados entre el 2014 y 2018.

## **METODOLOGÍA**

---

Para avanzar en estas indagaciones, se recolecta el corpus textual de los cursos dictados durante los años 2014 y 2018 que hacen al trayecto formativo en el área de la Epidemiología General: Introducción al Análisis Epidemiológico en la Práctica Cotidiana, Epidemiología: Nivel Básico, Epidemiología: Nivel Intermedio y Epidemiología: Nivel Avanzado.

La recolección se realiza a partir de la observación de las aulas alojadas en la Plataforma Educativa A.N.L.I.S., <http://www.anlis.gov.ar/formacion/>. Para esto se revisitan las aulas virtuales y en una primera etapa se identifican y contabilizan los

materiales educativos de cada curso. Luego se clasifican según los criterios presentados por Parodi (2008), que son:

- propósitos comunicativos, entendidos como el objetivo último o principal para el cual un género discursivo es utilizado. Tomamos los mismos criterios identificados por Parodi en su estudio, que son: instruir, consignar, regular, persuadir, guiar, invitar, constatar, ofrecer.
- modo de organización del discurso, entendiendo la forma o modo predominante de organización del discurso, según sea descriptivo, argumentativo, narrativo.
- contexto ideal de circulación, da cuenta del contexto en que en forma ideal estos textos son empleados. Siguiendo el estudio de Parodi (2008), se consideran los contextos laboral, pedagógico, científico y universal.
- relación entre los participantes, se vincula con la noción de comunidad discursiva, tomando como referencia los roles de escritor experto, lector experto, lector semilego, lector lego.
- modalidad, se refiere al modo semiótico, es decir, signos verbales y/o no verbales, pudiendo configurarse como materiales multimodales monomodales

Para su análisis se ha construido una matriz que permite distinguir y clasificar los textos del corpus de acuerdo a los criterios y variables predefinidas según Parodi (2008). A su vez se ha incorporado al análisis un criterio vinculado al nivel de apertura de los materiales, noción que remite, por un lado, a la idea de objetos cerrados, completos y absolutos con un principio y un fin, y con una autoría, y por otro, a objetos abiertos, con acceso no lineal a la información, desdibujamiento de la autoría centralizada, motivada por interconexiones e interrelaciones que el usuario puede establecer con otros textos, obras y autores y con capacidad de convertirse en emisor (Lamarca Lapuente, 2018). Las categorías identificadas son: texto plano, hipertexto e hipermedio.

## RESULTADOS

---

En el corpus consolidado por 313 materiales educativos se identificaron 18 géneros discursivos.

TABLA 1 – Materiales educativos según género discursivo. 2014 y 2018

<b>Tipo de Material</b>	<b>2014</b>	<b>2018</b>	<b>Total</b>
Artículo científico	1	8	9
Base de datos	14	18	32
Boletín	1	2	3
Convocatoria	1	3	4
Cuestionario en línea	5	16	21
Multimedia	1	0	1
Foro académico	11	19	30
Guía Didáctica	9	14	23
Infografía	1	0	1
Manual	22	25	47
Noticias de Facebook	0	4	4
Observaciones del tutor	9	11	20
Programa y cronograma	4	4	8
Software estadístico	4	2	6
Texto Disciplinar	43	15	58
Tutoriales	16	14	30
Video clase	1	14	15
Video conferencia	0	1	1
<b>Total</b>	<b>143</b>	<b>170</b>	<b>313</b>

Se observa que en el 2014 casi el 50% de los materiales se centralizaban entre el texto disciplinar (n=43) y el manual (n=22). Esto se debería, en principio, a que se utilizaron los materiales disponibles de la modalidad tradicional pero en formato digital y se incluyeron otros materiales con el propósito de actualizar los contenidos y mejorar la mediación docente: tutoriales (n=16), foro académico (n=11) y guía didáctica (n=9). En el 2018 se da un salto cualitativo en el tipo de materiales educativos utilizados. Si bien el manual continúa siendo el predominante, se ve una tendencia en aumento en aquellos que promueven la mediación docente, llegando a cubrir un 41% (n=71) del corpus de materiales 2018: foro académico (n=19), videoclase (n=14), tutoriales (n=14), guía didáctica (n=14).

## **CANTIDAD DE MATERIALES POR AÑO Y CURSO**

A continuación se presenta graficada la cantidad de materiales educativos utilizados según género discursivo por año y por curso.



En el curso de Introducción al análisis epidemiológico en la práctica cotidiana, los materiales más utilizados en el año 2014 han sido los tutoriales (N= 11), el texto disciplinar(N=9) y el manual(N=9), disminuyendo su presencia notoriamente en 2018: tutoriales (N= 13), el texto disciplinar(N=0) y el manual(N=4). Se observa que en el 2014 el casi la mitad de los materiales se centralizaban entre el texto disciplinar y el manual.

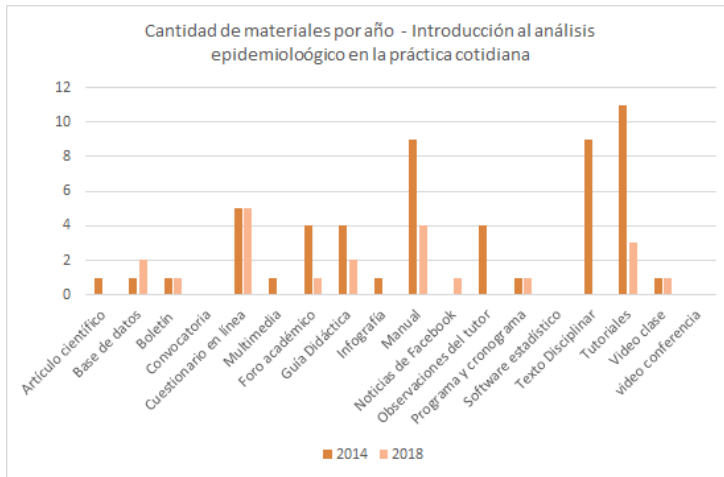


GRÁFICO 1

En Epidemiología Nivel Básico, la cantidad de manuales se vio reducida entre 2014 y 2018 debido a que se compendiaron los 12 módulos en un manual integrado. Es notoria la presencia de foros académicos (n= 4 en 2014 y n=10 en 2018) y el aumento de guías didácticas, (n=1 a n=3) y tutoriales (n= 2 a n=3).

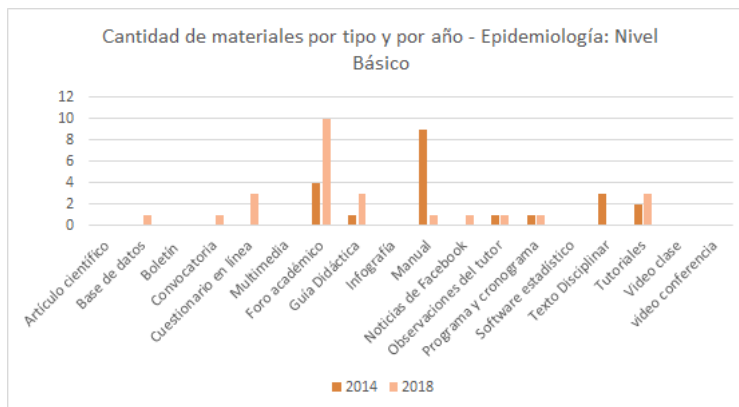


GRÁFICO 2

En Epidemiología: Nivel Intermedio en 2018 se ve disminuida la cantidad de textos disciplinares utilizados. Al igual que en el Nivel Básico, se compendian los módulos en un solo manual. Hay presencia de video-clases, artículos científicos y aumento de tutoriales.

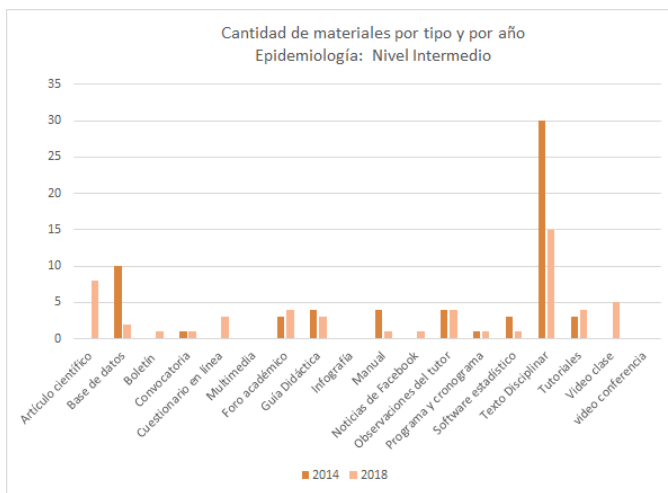


GRÁFICO 3

El caso de Epidemiología: Nivel Avanzado es particular. En el 2018 ofrece una variedad y multiplicidad de materiales educativos que apuestan a la mejora en la propuesta de la virtualización. Aún cuando la totalidad de los materiales es predominantemente de texto plano, (bases de datos, n= 13; manual, n=19; video clase, n= 8) de su análisis se identifica una marcada tendencia a la hipermedialidad.

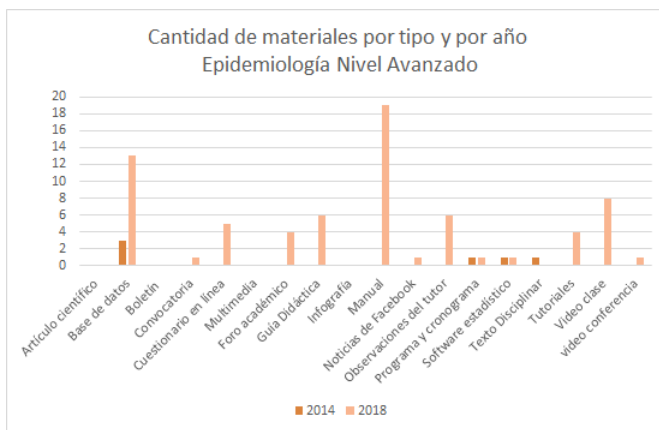


GRÁFICO 4

## CLASIFICACIÓN POR CRITERIOS

---

### a) Macropropósito comunicativo

Los 18 géneros identificados se clasificaron, en primera instancia, según el macropropósito comunicativo, teniendo en cuenta las categorías utilizadas por Parodi (2008). Esto arrojó una predominancia del 40% de un macropropósito comunicativo (7 géneros), seguido por el 17% con macropropósito Constatar (3 géneros) y Ofrecer (3 géneros). A continuación se presenta la clasificación elaborada.

- Instruir (n=7): foro académico, guía didáctica, infografía, manual, multimedia, video clase video conferencia
- Consignar (n=1): programa del curso
- Regular (n=1): cronograma del curso
- Persuadir (n=2): artículo científico, texto disciplinar
- Guiar (n=1): tutoriales
- Invitar (n=1): convocatoria
- Constatar (n=3): cuestionario en línea, noticias de facebook, observaciones del tutor/a
- Ofrecer (n=3): base de datos, boletín, software

### b. Modo de organización del discurso

Se han clasificados los materiales educativos en función de la organización del discurso, dando como resultado que prácticamente la totalidad se concentran entre los modos descriptivos y argumentativos:

- Descriptivo (n=8): base de datos, boletín, convocatoria, cuestionario en line, guía didáctica, observaciones del tutor/a, programa del curso, cronograma del curso, tutorial
- Argumentativo (n=8): artículo científico, foro académico, infografía, manual, multimedia, texto disciplinar, video clase, video conferencia.
- Narrativo (n=1): noticias de Facebook

### c. Contexto ideal de circulación

El 66,5% (12) de los materiales ha sido elaborados para un contexto de circulación con fines pedagógicos. Se han identificado en este contexto a: convocatoria, cuestionario en línea, foro académico, guía didáctica, infografía, manual, multimedia, observaciones del tutor/a, programa y cronograma del curso, tutoriales las video clase y videoconferencias. En segundo lugar, con un 16,5% (3) se ubican los

materiales pensados para circular en un contexto laboral, siendo clasificados en este contexto las bases de datos, los boletines y software específico. El artículo científico y texto disciplinar fueron clasificados como contexto de circulación científico, siendo clasificado dentro del contexto universal las Noticias de facebook.

#### **d. Relación entre los participantes**

Al analizar las relaciones entre los participantes de la comunidad discursiva se ha identificado que los materiales utilizados están elaborados desde expertos hacia expertos o semi legos dado que todos los cursos tienen pre-requisitos de admisión. No habría legos.

#### **e. Modalidad**

En relación con la modalidad, pudo observarse una distribución bastante equitativa entre la multi y la monomodalidad, aunque con mayor predominancia de la monomodalidad; ya que el 44,5% (n=8) de los materiales educativos utilizados utilizan esta modalidad mientras que el 55,5% restante (n=10) resultan multimodales.

#### **f. Apertura**

En cuanto al criterio de apertura, se ha identificado que el 66,6% del corpus analizado es de texto plano, mientras que el 22,2% (n=4) utiliza hipertexto y únicamente el 11% (n=2) de este corpus tiene características hipermediales.

A partir de este trabajo se puede observar un avance significativo en términos de los materiales utilizados luego de 5 años de implementación del proyecto de Educación a Distancia Virtual del INE. En 2014 predominó el texto disciplinar y el manual; en 2018 se mantuvo el manual y aparecen otros materiales que dan cuenta de la mediación docente fruto de la formación en servicio y de la consolidación del área técnico pedagógica institucional. Hay una mayor producción de materiales educativos, fruto del trabajo sostenido de los equipos docentes. Dentro de los macropropósitos comunicativos, los predominantes son el instruir y constatar, de discurso argumentativo - descriptivo con escasa propuesta de tipo narrativa, lo que podría indicar una presencia de la herencia institucional de la Educación a Distancia tradicional desarrollada durante 24 años.

En relación con el contexto ideal de circulación, se encuentra que los materiales son predominantemente de tipo pedagógico, dando cuenta que la institución tiene el reto de ir por propuestas que interrelacionen más el campo de lo académico con el campo profesional y de la Salud Pública. Predomina la monomodalidad, siendo esta

una invitación al diseño de materiales multimodales, propios de los entornos digitales; al hipertexto con vistas al diseño de materiales hipermediales (modelo no lineal).

## CONSIDERACIONES FINALES

---

La realización de este trabajo se consolidó como una actividad que, a modo de evaluación, permitió conocer, caracterizar, clasificar y analizar los materiales educativos utilizados para la enseñanza en los cursos dictados por el INE "Dr. Juan H. Jara", en los años 2014 y 2018. Saber cuáles han sido las modificaciones que el proceso de virtualización imprimió en los materiales educativos a la luz de los criterios aportados por Parodi (2008) ha permitido reflexionar y abrir posibles horizontes ante la producción de nuevos materiales, entre los que se encuentra el desarrollo de propuestas que interrelacionen el campo de lo académico con el campo profesional y de la Salud Pública, a través de narrativas hipermediales. Surge también el desafío de evaluar el diseño de estas propuestas en contextos diversos y adversos, como posibilitadoras de acceso y permanencia a una formación de calidad, que acompañe misión institucional de generar una masa crítica de profesionales apta para comprender y valorar el alcance de la Epidemiología en el campo de la Salud Pública. Esto debiera atravesar las maneras de producir, circular y compartir el conocimiento e información, en el campo disciplinar de la salud pública en general y de la epidemiología en particular, en la dinámica formativa que caracteriza al INE "Dr. Juan H. Jara"

## REFERENCIAS

---

- Lamarca Lapuente, M. J. (2006). *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen* (Tesis Doctoral). Disponible en <http://www.hipertexto.info/>
- Landau, M. (2011). *Análisis de Materiales Digitales*. Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. FLACSO-Argentina. [Material de Cátedra]
- Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes: Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. En *Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Mena, M., Rodríguez, L., & Díez, M. L. (2005). *El diseño de proyectos de educación a distancia*. Páginas en construcción. Ciudad de Buenos Aires: La Crujía.
- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, 40(63), 147-178.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Terigi, F. (2010). *Docencia y saber pedagógico por defecto*. pp 35-38.

## 34

## DIÁLOGOS ENTRE LOS TEXTOS ACADÉMICOS Y LAS PRODUCCIONES ESTUDIANTILES: APROXIMACIONES DESCRIPTIVAS E INTERPRETACIONES

---

*DIÁLOGOS ENTRE TEXTOS ACADÊMICOS E PRODUÇÕES DE ESTUDANTES: ABORDAGENS E INTERPRETAÇÕES DESCRITIVAS*

---

DIALOGUES BETWEEN ACADEMIC TEXTS AND STUDENT PRODUCTIONS: DESCRIPTIVE APPROACHES AND INTERPRETATIONS

---

*Andrea Rainolter  
Emilia Garmendia  
Maria Laura Rosales  
Julia Antenucci*

### RESUMEN

---

El presente es un análisis situado que pone en diálogo la investigación y la docencia universitaria en una asignatura de primer año: Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la Bibliotecología (MTIaeB). Un diálogo desde donde construir conocimiento que desde la práctica docente, vuelve a ella para nutrirla y fortalecerla. Se avanza en describir y caracterizar textos académicos elegidos para la enseñanza: bibliografía obligatoria, complementaria y ampliatoria, y otros recursos de las aulas virtuales. Se comparte una primera detección de textos que los estudiantes (cohortes 2016/2017) recuperan en el ensayo argumentativo (parte de la evaluación final) que desarrolla una reflexión sobre su proceso de apropiación de saberes disciplinares y de la cultura universitaria como estudiante de primer año. Se identifican textos prototípicos del corpus. Se avanza en análisis que entrama ambos corpus y se anticipan resultados y lecturas contextualizadas que buscan fortalecer la enseñanza en los primeros años de la vida universitaria y aportar a la persistencia y construcción de andamiajes y apoyos apropiados para resolver problemas en torno a logros y obstáculos al abordar distintos géneros textuales y a saberes demandados a lo largo de toda su formación.

*Palabras clave:* Texto académico. Docencia universitaria. Bibliografía. Géneros textuales.

## EXTENDED ABSTRACT

---

An analysis is presented discussing the investigation and the teaching methods/ role of a university first/year subject: Methodology of the Intellectual Work applied to the Librarianship study (MTIaeB). A dialog from where built knowledge that goes back to the teaching practice to nourish and strengthen it.

In the subject, the emphasis of the educational offer is placed on the integration of the theory-practice and the comprehension. An analysis is proposed around modelized academic works and accompaniment and orientation in the tasks in which the students have to write about a discipline they do not master. The students are constantly invited to develop their critical thinking and ability to explain, argue and counter-argue with tasks centered on the analysis of bibliography, forums, bibliographic reports, practical work resolution and theoretical-practical classes. Because of that, the final subject work consists in elaborating an argumentative essay in which students have to develop a reflection about their appropriation process of the disciplinary knowledge and the university culture as freshman students.

Hoffman and Rosales (2018) accounts for recent inquiries about this teaching space, which focuses on the students, their motivations and the university literacy process: " the entry to the higher education demands to the students a shift in their identities as thinkers and texts analysers since the proposed academic literature is usually derived from scientific texts which are not originally addressed to the students (...) Those texts sometimes take for granted the things that students do not know (Garmendia, 2017). Who enter to the new culture has to learn the new codes to be able to communicate and to be part of it. From this perspective is fundamental to attend to read and write processes in the beginning of the university studies, to accompany the students into the new academic culture" (Hoffmann y Rosales, 2018, p. 110).

The scene that the subject purposes generates, gives significance to the research that discuss about aspects of the didactical proposal: the academic texts and the students productions from a textual genres analysis. It starts with some questions, clearly influenced by assumptions and preliminary questions emerging from the chair team: Which texts are retrieved for the students in the essay? With what level of recurrence?; There is prevalence according to the text genre?; There is a predominant text structure?; There are differences between the types of references that the students use when they retrieved the texts?; There is variety in the chosen authors?; Are chosen authors part of the proposed bibliography?...

The way to respond to those questions starts with the description and characterization of the 105 chosen didactic material as mandatory or complementary bibliography, and other resources from the virtual classroom. Prototype texts of the bibliography are identified. Among the issues that contribute to place the texts according

to the intentions of this research, Arnoux, E. is recovered to characterize the academic texts in the study and the categories provided by Parodi, G. are used too. It takes into account the identification and definition of discourse genres as: Scientific investigation article; Conference; Dictionary; Didactic guide; Report; Textbooks; Standard; Notice; Observation Guidelines; Research Project; Thesis; Test and Disciplinary Text.

The empirical paths began with the subject bibliography review, by analyzing sources and processing professorship documents and virtual classroom didactic materials (cohort 2016/2017) This one is formed by: teaching workplan mandatory bibliography; mandatory and complementary bibliography in the virtual classroom and bibliography in practical works statements, forums and theoretical classes.

Approved students are identify and their essays (delivered until 07/01/2018) are downloaded and analyzed. Variables and its values are defined and the matrix that will include both surveys information are designed. Through reading the essays, the information about each referenced text and its frequency are incorporated to the student matrixes: "P: paraphrase"; "C: citation" and "B: exclusive mention in the bibliography section". Processing is done through application and design of filters, formulas, basic descriptive statistics functions and contingency tables created with dynamic tables.

63 essays were delivered by the students and 69 texts were indexed through paraphrase, citations or only in the bibliography. The integrated analysis of both surveys makes it possible to detect that texts linked with theoretical classes, developed in the virtual classroom, are those who (in percentage) have been largely recovered by students in their final essays. The highest frequencies as textual genres are observed in the cases of scientific articles and disciplinary texts. Reviewed bibliography shows a higher percentage of texts with a predominantly explanatory structure and a lower percentage of argumentative structure. This tendency is reversed when the retrieved texts from the students productions are characterized taking into account the poles of the continuum presented by Arnoux, E. This analysis considers that the instruction of the activity and its topic delimit a cut that has an impact on the subsets of didactic materials that may or may not be recovered in the tests. This is reflected in the texts and authors most frequently mentioned in the essays, which make reference to the incorporation to the university world process, the purpose of university education and the value of evaluation.

Hopefully, this job, contribute strengthening education in the early years of university life and contribute to persistence and construction of appropriate scaffolding and support to solve problems around achievements and obstacles in the approach of the texts and other didactic materials, and to be sued throughout their educational training.



## INTRODUCCIÓN

La comunicación recupera indagaciones de líneas y proyectos actuales de investigación del grupo "Conocimiento, Educación y Comunicación" – GICEC, perteneciente al CIMED de la Facultad de Humanidades y del IPSIBAT, Facultad de Psicología, UNMdP. Los desarrollos que dan cuenta del interés de sus investigadores denotan un fuerte compromiso con la educación y la enseñanza en el nivel superior en temáticas como la democratización de la educación, la concepción de la educación como un derecho, los procesos de alfabetización universitaria y la mejora de la práctica docente universitaria dentro del continuo que recorre las opciones pedagógicas presencial - distancia.

Esta investigación parte de acciones de enseñanza que implicaron relevar, analizar y caracterizar bibliografía propuesta por la cátedra. Los resultados iniciales se vinculan a posteriori con indagaciones referidas a los textos que recuperan los estudiantes al elaborar el ensayo argumentativo como trabajo académico final de su cursada. La dependencia, modalidad, contenidos, actividades y propósitos de la asignatura se describen en esta imagen:



IMAGEN 1 – Información sobre la asignatura

FUENTE: Las autoras (2019).

Se parte así de algunos interrogantes, claramente abrazados por ciertos supuestos y preguntas preliminares que emergen de la experiencia del equipo de cátedra: ¿qué textos recuperan los estudiantes en el ensayo? ¿con qué nivel de recurrencia?; ¿hay prevalencia según género textual?; ¿hay una estructura predominante en los textos invocados?; ¿existen diferencias en los modos de referenciar que usan al

recuperar textos en sus producciones?; ¿existe variedad en los autores elegidos?; ¿los autores citados aparecen en la bibliografía?... El recorrido hacia la autonomía en el "ser universitario" se complejiza, preponderantemente en los primeros años, de no mediar un acompañamiento, un andamiaje que sostenga esos primeros tramos. En tal sentido la cátedra ha configurado una propuesta curricular flexible que propone múltiples espacios de intervención/producción. El escenario que generan los propósitos de la asignatura, constituye el motivo que reviste de significatividad a una indagación que pone en diálogo aspectos de la propuesta didáctica: los textos académicos y las producciones estudiantiles desde un análisis de géneros textuales.

## **ENFOQUES TEÓRICOS Y PRÁCTICOS QUE ENMARCAN EL ANÁLISIS**

---

El énfasis de la propuesta docente en la asignatura recae en la integración teoría-práctica y en la comprensión. Se plantea el análisis de trabajos académicos modelizados y situaciones de acompañamiento y orientación al estudiante en tareas que demandarán escribir en una disciplina que aún no domina. Entre otras estrategias y recursos se proponen tutorías a cargo de adscriptos durante el proceso de alfabetización universitaria de los ingresantes en el cuatrimestre, una situación de "simulacro" del primer examen escrito y una devolución que los guía en cuanto a criterios explícitos e implícitos en la evaluación. Estas acciones se entraman con una propuesta de actividades de construcción individual y colectiva, donde, "quienes se encuentran en situación de aprender, van más allá de la información suministrada (búsqueda de la heurística en contraposición del pensamiento algorítmico). Según el modelo planteado por Perkins (2001) se establecen tres metas generales, ligadas a la esencia de la educación: retención del conocimiento; comprensión del conocimiento; y uso activo del conocimiento" (Garmendia, 201-). En forma permanente se invita al desarrollo del pensamiento crítico y la habilidad de explicar, argumentar y contraargumentar con trabajos centrados en analizar textos, foros, informes bibliográficos, resolución de prácticos individuales o grupales y clases teórico-prácticas. Recientes indagaciones sobre este espacio de docencia que centran su mirada en los estudiantes, la alfabetización académica y sus motivaciones (Hoffmann y Rosales, 2018, p. 110) también indican que

el ingreso a la educación superior demanda a los estudiantes un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos ya que los materiales académicos que se proponen derivan generalmente de textos científicos cuyos destinatarios originales no son los alumnos (...) Esos textos a veces dan por sabido lo que los estudiantes desconocen (Garmendia, 2017).

Quien ingresa en una nueva cultura debe aprender los nuevos códigos para poder comunicarse y ser parte de ella. Desde esta perspectiva es que resulta fundamental atender a los procesos de lectura y escritura en los inicios de los estudios universitarios, de modo de acompañar a los estudiantes en la nueva cultura académica.

Las recomendaciones para el ensayo final pautan que de forma individual se expongan "reflexiones sobre el proceso de apropiación de la alfabetización académica como estudiante de primer año de la universidad, a la luz de los aportes de autores y bibliografía trabajada a lo largo del cuatrimestre". Se estipula que debe contener "la recuperación de las producciones de los TP y foros...". Esta actividad procura acompañar y en cierto modo dar un cierre, siempre provisorio e inacabado, a los procesos de lectura y escritura encarados en este tramo de su formación. Todo ello en el conocimiento de que su dominio progresivo resulta de amplia incidencia en la construcción del conocimiento, mayormente cuando el que redacta precisa estar enmarcado en un contexto que lo lleve a coordinar sus nociones previas con ciertas exigencias retóricas (Carlino, 2003). El "ensayo" propuesto es el último acto de escritura que pone en interrelación al estudiante con los docentes durante la cursada como antesala del encuentro presencial donde se sustanciará el final de la asignatura.

Para el abordaje de los textos recuperados por los estudiantes en sus ensayos, en tanto que forman parte de un discurso especializado (Parodi, 2007), se entiende que los géneros expresan modos del discurso estereotipado y son formas reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes los identifican sobre todo por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir. Entre sus características encontramos el tema (de qué habla), la estructura (cómo está organizado), el estilo (qué recursos lingüísticos utiliza) y la función (para qué y para quién se habla). Al abordar la cuestión de los géneros que circulan en el ámbito universitario, Parodi (2007) señala:

Las investigaciones contemporáneas en el marco de la Lingüística de Corpus, el análisis del Género y el discurso disciplinar han aportado hallazgos contundentes acerca de los textos que circulan en contextos académicos y profesionales y de las variaciones genéricas prototípicas en el discurso de diversas disciplinas (Parodi, 2008a, 2010a, 2012b; Farlora, 2011; Araya, 2011; Burdiles, 2012; Jarpa, 2012; Martínez, 2012).

Entre los aspectos que contribuyen a "situar" los textos según las intenciones de esta indagación, se recuperan aportes de Elvira Arnoux para caracterizar los textos académicos en estudio y se recurre a categorías aportadas por Parodi, G. Ello tiene en cuenta la identificación y definición de géneros discursivos como: Artículo de investigación científica; Conferencia; Diccionario; Guía Didáctica; Informe; Manual;

Norma; Noticia; Pauta de Observación; Proyecto de Investigación; Tesis; Test y Texto Disciplinar.

## METODOLOGÍA

---

El hecho de que las prácticas de escritura académica sean reconocidas como potentes herramientas de aprendizaje es tal vez el fundamento que las ha ubicado como eje de investigación en múltiples líneas y corrientes en diversos ámbitos nacionales e internacionales, tal como se ha reseñado y como resume López (2015) al contextualizar su propio estudio. Prácticas que, necesariamente, requieren apropiarse del decir de un otro que ha volcado su voz en aquellos textos que sus docentes han seleccionado con base en una conjunción de criterios de diverso carácter. Es claramente en esta línea que se encuadra la metodología de esta investigación, situada y con finalidad preponderante didáctica, que pone en diálogo en corpus textual y espacios de producción de textos.

**Las fuentes.** Los recorridos empíricos se inician con la construcción del corpus textual de la asignatura siguiendo algunos de los lineamientos recuperados de trabajos de Giovanni Parodi (2007, 2009, 2012). En tanto análisis de fuentes, se relevan documentos de cátedra y material del aula virtual (cursadas 2016/2017) y se consideran también las adecuaciones, particularidades y ajustes que desde la propuesta didáctica han sucedido durante el desarrollo curricular, con el fin de que el corpus sea lo más completo posible. Éste se conforma así con: bibliografía obligatoria en los planes de trabajo docente (PTD) 2016 y 2017; bibliografía obligatoria y complementaria obrante en las cinco unidades desarrolladas en el aula virtual y bibliografía enunciada en las consignas de trabajos prácticos, foros y clases teóricas. A fin de abordar el análisis de las producciones estudiantiles, se recurre a los registros de cátedra disponibles en el aula virtual: listados de usuarios con rol de estudiantes, producciones entregadas y correcciones de los docentes.

**Las categorías de análisis.** A fin de relevar y caracterizar el corpus textual se definen en tanto variables y valores (en los casos que corresponde): título; año de primera edición; autores; idioma; región ("*Argentina*", "*latinoamérica*", "*otra*"); carácter ("*obligatoria*"; "*complementaria*"); propósito comunicativo (*con o sin intencionalidad didáctica*); género textual ("*artículo científico*"; "*texto disciplinar*"; "*norma*"; "*manual*") y organización discursiva predominante ("*argumentativa*"; "*explicativa*"; "*argumentativa/explicativa*"; "*explicativa/argumentativa*"; "*narrativa*"; "*regulativa*"). Para el caso de las producciones, se establece relevar dos cohortes de estudiantes (2016/2017) y los trabajos académicos finales (ensayos) de quienes registran la entrega antes del 01/07/2018, independientemente del estado de aprobación. Para analizar

la alusión a los textos en los ensayos se cuantifican los modos de referencia ("MR") subdivididos en "P: paráfrasis"; "C: cita" y "B: mención exclusiva en el apartado de bibliografía". En paralelo se identifican y contabilizan las Menciones (M), como alusión independiente a la cantidad de modos de referencia en cada ensayo. El concepto de "atribución" (Meza, 2015), también relacionado con la comunicación del conocimiento y de relevancia en estudios vinculados con la escritura académica, también podría orientar futuras profundizaciones del presente estudio.

**Las matrices de datos.** Inicialmente se diseña la matriz (M1) que contiene los datos del relevamiento y caracterización del corpus textual. Se efectiviza el relevamiento y se carga la matriz que resulta de dimensión 105 x 23. En paralelo, se construye una segunda matriz (M2) con datos de estudiantes (dimensión 165 x 7) para luego incorporar la información correspondiente a la frecuencia de los textos según el modo de referenciarlos distinguiendo las tres categorías establecidas (dimensión final de la matriz: 165 x 99). Ambas matrices se cargan en planillas de cálculos en aplicaciones ofimáticas en línea.

**El procesamiento.** El procesamiento se realiza mediante la aplicación y diseño de filtros, fórmulas de conteo, funciones de estadística descriptiva básicas y tablas de contingencia creadas mediante la herramienta de tablas dinámicas. Los análisis apelan a la necesaria integración de perspectivas cuanti y cualitativas para su abordaje.

## PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: LOS TEXTOS RECUPERADOS POR LOS ESTUDIANTES

Carácter	CR	Recuperados	%
Obligatoria	65	26	40
Complementaria	6	1	17
Sólo en clases teóricas	9	6	67
Sólo en TPs	12	4	33
Clase teórica	4	4	100
Sin dato	9	7	78
Total general	105	48	46

La indagación ha permitido, por un lado, detectar y describir 105 materiales bibliográficos, que en diferente carácter ha propuesto la cátedra en el aula virtual de la asignatura MTlaeB y por otro, analizar 63

ensayos entregados por alumnos de las cohortes 2016/2017 antes del 01/07/2018. En estos ensayos de final de cursada se hizo referencia a 69 textos a través de paráfrasis, citas o exclusivamente en la bibliografía. De estos 69 textos, 48 (70%) pertenecen al corpus relevado en el aula virtual y 21 (30%) no. Estos últimos se han denominado "integrados" ya que son elegidos por los estudiantes a partir de indagaciones propias, de otras asignaturas, o, como el caso del 38% de ellos que pertenecen a otros textos de autores trabajados en la materia, es decir textos de esos mismos referentes hallados, tal vez, como resultado de búsquedas personales.

Se halló que en el 100% de los ensayos se recuperó al menos un texto del corpus relevado; 68% (43 ensayos) lo hicieron de forma exclusiva y 32% (20 ensayos) referenciaron textos integrados. En los ensayos, se contabilizaron 341 menciones (88% del CR) y 389 modos de referencia (89% pertenecientes al CR). Se obtuvo un promedio de 6,2 modos de referencia por ensayo variando entre 2 y un máximo de 17. Del total de modos de referencia, 139 aparecen sólo en la bibliografía, 119 corresponden a citas textuales, y 131 a paráfrasis. Los análisis referidos al carácter, género textual y estructura predominante del total de la bibliografía relevada y, en particular, de los 48 textos de ella referenciados en los ensayos, se describen en ambas tablas de modo sintético. Queda pendiente una profundización de las miradas a partir de la diversidad de enfoques indagativos a encarar a posteriori de estos primeros relevamientos.

Los textos vinculados con las clases teóricas desarrolladas en el aula virtual (las clases en sí y la bibliografía en ellas citada) son los que (en porcentaje) han sido mayormente recuperados por los estudiantes en sus ensayos finales. Las mayores frecuencias en tanto géneros textuales, se registran en los casos de artículos científicos y textos disciplinares. En este mismo sentido, de los 6 textos más mencionados, 5 son artículos científicos.

Género textual	CR	Recuperados	%
Texto disciplinar	35	13	37
Texto disciplinar-manual	6	1	17
Artículo científico	22	18	82
Manual	12	5	42
Módulo/manual	1	0	0
Norma	7	1	14
Clase virtual	4	4	100
Guía didáctica	3	0	0
Guía didáctica/manual	1	0	0
Ensayo	2	2	100
Otro	4	2	50
Sin dato	8	2	25
Total	105	48	46

El relevamiento del corpus textual muestra mayor porcentaje de textos de estructura predominantemente explicativa, 46%, respecto de los de estructura argumentativa, 37%. No obstante, esta tendencia se invierte al categorizar los textos recuperados en las producciones estudiantiles, en las que predominan las citas y paráfrasis de textos predominantemente argumentativos (64%) por sobre un 39% de textos predominantemente explicativos, tomando como referencia los polos del continuo presentados por Arnoux, E. (1998, p. 49).

La siguiente tabla puede dar cuenta de ese proceso en el que, al escribir, se vuelve al conocimiento almacenado en la memoria, se busca información y voces que expandan y/o enriquezcan su texto y se establecen asociaciones con nuevas ideas y contextos. Así se reformula el texto superando un desafío cognitivo que le hará saber que "ahora", el estudiante "sabe" mejor y más que al principio. La tabla muestra los 11 textos que fueron más mencionados (M) y el detalle de los modos de referencia (MR): paráfrasis (P); cita textual (C) y mención exclusiva en la bibliografía (B):

	MR: modos de referencia				
	M	P	B	C	Total
La alfabetización informacional y la alfabetización académica: confluencia de competencias necesarias para el aprendizaje continuo en la sociedad de la inf desde las bibliotecas universitarias. <b>Presta</b>	39	15	13	17	45
Los estudios universitarios en los alumnos de nuevo ingreso. <b>Araujo</b>	33	20	4	15	39
Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. <b>Carlino</b>	29	21	8	11	40
Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. <b>Carlino</b>	18	6	3	15	24
Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. <b>Santos Guerra</b>	18	7	8	4	19
Educación superior y cambio: repensar los desafíos y perspectivas en las instituciones argentinas. <b>Vitarelli</b>	18	13	2	8	23
El elogio de la dificultad. <b>Martínez, G.</b>	10	3	3	8	14
Psicopatología del vínculo profesor-alumno. <b>Bohoslavsky</b>	9	4	1	4	9
La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario. <b>Van Dijk</b>	9	8	4	0	12
El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. <b>Parodi</b>	9	1	5	3	9
La investigación científica. <b>Sabino</b>	9	2	3	4	9

Los textos de Presta, Carlino y Araujo, concentran las mayores frecuencias tanto en las menciones de sus producciones en los ensayos, como en los distintos modos de referencia. Si se consideran en conjunto los dos textos de Carlino, sería esta la autora cuya voz ha estado más "presente" en la producción de los estudiantes que define y desarrolla el concepto de Alfabetización Académica. Los textos más citados son artículos científicos y corresponden a la temática a desarrollar según la consigna planteada. La mayoría de los autores recuperados por los estudiantes hacen referencia en sus textos al proceso de incorporación al mundo universitario, a las dificultades en este proceso, al propósito de la educación universitaria y al valor de la evaluación. En su mayoría corresponden a temáticas abordadas en el eje 1 y en el caso de la evaluación al eje 5.

La comparación entre las frecuencias de las citas respecto de la paráfrasis, en tanto modos de referencia que integran las voces ajenas al propio discurso, se mantienen en un cierto equilibrio: si bien la cantidad total de paráfrasis supera a la de citas textuales (100 y 89 respectivamente) en el 50% de estos 10 casos más mencionados la cita supera a la paráfrasis y en el 50 % restante se da la relación inversa.

Este resultado mostraría una tendencia similar al estudio en el que López (2016) analiza los tipos de citas empleadas (según Swales, 1990) en un colectivo afín: producciones de estudiantes de primer año de Humanidades. Sus hallazgos señalan que "el recurso más empleado fue el de la cita indirecta integrada, seguida de la cita indirecta no integrada (excepto en un caso) y, por último, el de la cita literal", aunque en el caso de su estudio las diferencias son de mayor proporción (17, 51 y 10 respectivamente). Habría también coincidencia en valorar positivamente el que "la mayoría de los estudiantes hayan podido aprehender y emplear distintos tipos de cita" (López, 2016).

## CONCLUSIONES Y NUEVOS DIÁLOGOS

---

El análisis de los textos propuestos por la cátedra, relevados y caracterizados en este trabajo, y el estudio de los recuperados por los estudiantes en el ensayo final, ha buscado el fortalecimiento de la enseñanza en los primeros años de la vida universitaria, que aporten a la permanencia de los estudiantes, consoliden andamiajes y apoyos apropiados para resolver eventuales problemas en el tratamiento de textos y otros materiales. A la hora que los estudiantes configuran el contenido y producen el texto de esta actividad académica de final de cursada, es importante considerar que su planteo y su consigna ya delimitan un cierto recorte temático que influye en los subconjuntos de materiales que puedan o no ser convocados y elegidos para sus ensayos.

Como se ha comentado, son numerosas las indagaciones que ponen en diálogo los textos y las prácticas de escritura académica de estudiantes, algunas referenciadas en esta comunicación (López, 2016; Meza, 2015; Parodi, 2012). Desde diferentes autores, delimitando los alcances y diferencias entre sus conceptos centrales pero con similar abordaje, se encaminan a diversas finalidades, y aportan miradas que enriquecerán derivaciones del presente trabajo en pos de mejorar nuestras prácticas docentes.

En cuanto a los hallazgos, en la propuesta de textos de la cátedra, predominan los discursos explicativos, mientras que los textos recuperados en las producciones estudiantiles pertenecen al discurso argumentativo. Resalta el valor otorgado a los textos vinculados con las clases teóricas desarrolladas en el aula virtual (las clases en sí y la bibliografía en ellas citada) ya que son los que han sido mayormente recuperados por los estudiantes en sus ensayos finales. Las mayores frecuencias en tanto géneros textuales, se registran en los casos de artículos científicos y textos disciplinares, en ese orden. Para dar mayor consistencia a este trabajo de análisis se ha planteado replicar este estudio en la modalidad presencial, ampliando el período hasta el 2019.



Resulta en cierto modo alentador para la cátedra que, aun siendo estudiantes de primer año, hayan logrado prácticas de escritura que recogen voces ajenas y propias (López, 2016) haciendo referencia en sus ensayos de final de cursada a un número significativo de textos a través de paráfrasis, citas o exclusivamente en la bibliografía. En el 100% de los ensayos se recuperó al menos un texto del corpus relevado registrándose un promedio de 6,2 en un rango de 2 a 17. Ello reconoce el papel de la escritura académica como herramienta de aprendizajes, primordialmente al inicio de la vida universitaria y lo enriquecedor de construir conocimiento que, desde la práctica docente, vuelve a ella para nutrir y fortalecerla.

El relevamiento y la caracterización de los textos propuestos por la cátedra junto a su análisis en integración con los resultados del estudio de cada uno de los ensayos, genera conocimientos que motorizan y/o problematizan las decisiones, en este caso, referidas al corpus textual con foco en los materiales, que constituyen las clases del aula virtual. Estas miradas, indagaciones, que han contribuido a la toma de decisiones para el año entrante y pueden generar nodos a problematizar de nuestra práctica docente, se suman a un círculo virtuoso, de autoreflexión que de modo permanente entrama con estudios futuros: réplica del presente para próximas cohortes; profundización en cuanto al enfoque llevado adelante por Meza (2015), comparando modos de comunicación del conocimiento entre grados académicos de la misma línea curricular, o de distintas asignaturas, en especial las que se ubican en los primeros años de la formación, en las que no se conocen iniciativas similares.

## REFERENCIAS

---

Arnoux, E. (1998). *Taller de lectura y escritura*. Buenos Aires: Eudeba.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20).

Garmendia, E. (201-). *Clase teórica 3*. [Documento Moodle]. Recuperado de <http://eadfh.mdp.edu.ar/aulavirtual/mod/page/view.php?id=130>

Hoffman, M. M., y Rosales, M. L. (2018). La alfabetización universitaria: motivación y estrategias de aprendizaje. En Buenaventura, B. et al. (comps.), *Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina. Recuperado de <http://flacso.org.ar/noticias/nuevos-desafios-en-educacion-una-mirada-interdisciplinaria/>

López, E. (2016) Articulación entre saber ajeno y saber propio en escritos académicos estudiantiles de Humanidades. Traslaciones. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 78-107. Recuperado de <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/810>

- Meza, P. (2015). La comunicación del conocimiento en el género Tesis de Lingüística: Comparación entre grados académicos. En Parodi, G., & Burdiles, G. *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, Corpus y Métodos* (pp. 67-112). Ciudad: Editorial Planeta Chilena S.A. Recuperado de [http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20150930/asocfile/20150930091236/parodi\\_\\_burdiles\\_\\_12\\_de\\_mayo\\_2015\\_\\_final.pdf](http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20150930/asocfile/20150930091236/parodi__burdiles__12_de_mayo_2015__final.pdf)
- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Signos*, 40(63), 147-178.
- Parodi, G. (2012). ¿Qué se lee en los estudios doctorales?: Estudio empírico basado en géneros a través del discurso académico de seis disciplinas. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(2), 89-119. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-48832012000200005&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-48832012000200005&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Parodi, G., Ibáñez, R., & Venegas, R. (2009). El Corpus PUCV-2006 del Español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos y profesionales. *Literatura y Lingüística*, (20), 75-101.
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente*. España: Gedisa.



## 35

## ESTUDIO DE PROBLEMÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS VINCULADAS CON LOS TEXTOS EN EL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

---

*ESTUDO DE PROBLEMAS SOCIO-EDUCACIONAIS LIGADOS AOS  
TEXTOS DO PRIMEIRO ANO DE ENSINO SUPERIOR*

---

STUDY OF SOCIO-EDUCATIONAL PROBLEMS LINKED TO THE  
TEXTS IN THE FIRST YEAR OF HIGHER EDUCATION

---

*Jose Luis Baier  
Laura Daniela Orellano*

### RESUMEN

---

El desgranamiento y el abandono educativo son problemáticas comunes que atraviesan a la educación universitaria y no universitaria y son objeto de investigación de larga data en el ámbito de la educación superior. A su vez, en este contexto, el trabajo con los textos seleccionados por las cátedras para la enseñanza se torna una dimensión necesaria de analizar en profundidad, ya que el propio discurso de quienes transitan las aulas en calidad de estudiantes refleja una diversidad de percepciones y conflictos a la hora de trabajar y pensar en su propio abordaje de dichos textos. Se realiza un análisis que tiene en cuenta la relación entre el desgranamiento y el abandono educativo y el trabajo con los textos, a partir de técnicas cualitativas y cuantitativas orientadas al objeto de estudio, que toma como estrategia el análisis comparativo entre dos grupos muestrales, uno perteneciente a los profesorados de educación inicial y primaria que se cursan en los Institutos Superiores de Formación Docente y otro perteneciente a la carrera de Bibliotecología que se cursa en la Universidad Nacional de Mar del Plata. El análisis se centra en la interrelación de distintas dimensiones que lo atraviesan y de todas en conjunto.

*Palabras clave:* Educación. Enseñanza superior. Deserción escolar.

### EXTENDED ABSTRACT

---

The desegregation and the educational abandonment are common problems that go through university and non-university education and are the object of long-standing research in the field of higher education, who we work in the university

and non-university educational system, we have been observing the high rates of desegregation and educational abandonment in the first semester of studies of the various careers.

In turn, in this context, the work with the texts selected by the chairs for teaching becomes a necessary dimension to analyze in depth, since the discourse of those who travel the classrooms as students reflects a diversity of perceptions and conflicts when working and think about their own approach to these texts.

In our country has been agreed in recent years, that higher education should take over the teaching of reading and writing practices; we can observe among some examples the realization of literacy workshops and compulsory entrance courses in different universities and colleges, the same scenario, says Giovanni Parodi (2007) that happens in the US and Europe, with reading and writing programs and support linguistic to the different labor fields.

In this work, we will present some preliminary advances of our research on educational desegregation and abandonment, and in particular on the relationship and / or connection between the aforementioned desegregation and educational abandonment and the work with the diverse texts selected for the work with incoming students to the level.

The research focuses on a mixed research methodology whose design is oriented by the object of study, is longitudinal, since the data on situations analyzed relieved respond to a period of five years (one cohort per year) between 2014 and 2018, is exploratory and descriptive, Although initially it did not respond to any previous research hypothesis that guides the deduction or causality of the facts, with the advance in the survey and analysis of the data, a first causal hypothesis can be established that considers that the more complex the Students in the access and comprehension of the texts, the greater the breakdown and educational abandonment in the first year of studies of the degree.

Since it seeks to assess the relationship between the various dimensions (social, economic, curricular, cultural and subjective) that go through the first-year educational subject of the careers of primary education teachers of the Institutes of Higher Education and the career of librarianship and the research problem is focused on the relation between the desegregation and the educational abandonment and the work with the texts worked in the first year of higher education in the subjects Socio-Political Theory and Intellectual Work Methodology.

The methodological approach involved the incorporation of qualitative and quantitative techniques oriented to the object of study, which takes as a strategy the comparative analysis between two sample groups, one belonging to the teachers of initial and primary education that are studied in the Higher Institutes of Teacher

Training and another belonging to the career of Librarianship that is studied at the National University of Mar del Plata and the analysis focuses on the interrelation of different dimensions that cross it and all together. Regarding the fieldwork for data collection, it incorporated in-depth interviews as well as surveys and statistical analysis of data using specific software.

Some of the results from the analysis of the data collected indicate that: of the total of the students surveyed in both careers, there is an average of 94.6% of female students, the average age is 26 years old and that the majority has completed the secondary level 7 years ago. As for the institution where they have completed their studies, there is a data that differs between the two institutions, yielding 16.36% of students who have completed their studies in Fines and/or COA who begin their studies in Higher Institutes of Teacher Training, in contrast with 4% graduates of the CENS who choose to enter the University. With regard to marital status, most are single, and more than 35% are breadwinners, and 70% contribute financially in their homes. The desegregation and the educational abandonment and / or postponement of studies in the last five years, analyzed comparatively, reaches an average that surpasses 53% of the student body

Regarding the question of the types of texts with which students work and learn in the chairs, most of them correspond to disciplinary text in the first place and research article in second, and since the use of texts in the Teaching is closely related to the type of predominant discourse that circulates in the chairs and the type of reader to whom the students consider that these texts are directed, the students affirm that they are texts with a predominantly specialized and / or professional discourse, written for an expert reader, not for students who are just beginning their studies, although for the students of the teaching staff the predominant discourse in their study texts is eminently professional, while for the students of librarianship it is eminently specialized, which is due to the fact that well both careers form for work in the educational system, the professional development of each one differs re in terms of specificity of the task.

On the other hand, at the moment deepen in terms of the difficulty to understand content, vocabulary, as well as refer if they are suitable for students who are just starting, students agree on the bibliography worked by teachers and say that the classes taught in terms of explanations and language are adequate and understandable for them, both groups show more than 48% disagreement as to the difficulty for understanding, although it can be seen that the group corresponding to the teaching staff (TSP) the agreement percentage exceeds to disagreement, which would indicate that teacher training would have a higher degree of difficulty in understanding the texts, which may be due to the use of more complex bibliography. The analysis related to the teaching process, that is to say, the teaching strategies

to expose the taught contents, we can affirm that a discourse that we locate in the expository - explanatory pole predominates where it is proposed in the first place to inform, focusing on the cognitive dimension and presenting theoretical knowledge , situation that would facilitate the recognition of the words used and the comprehension of contents, facilitating the learning since 76% of the students of Librarianship and 51% of the students of teaching staff agree with this situation.

In conclusion, we can say that there is a coincidence in both careers in terms of the students claiming to have had availability and accessibility to the texts in different formats and supports, as well as expressing their preference for reading on paper, it would give strong centrality to the economic dimension. It is also necessary to recognize the predominance of texts written by professionals or specialists with speeches whose context of circulation is oriented to professionals and peers, and that in both careers in discourse strategies the explanatory pole expositive over the argumentative prevails where the sequences prevail descriptive and explanatory, that the students affirm to understand given that they are accessible materials to those that are initiated in the academic life favoring the recognition of categories and of vocabulary, where the graphs and figures that include, collaborate in the understanding. And finally we can argue that although the general trend of the data collected, seems to pose a contradiction between the discourse of the students and the percentage of desegregation and educational abandonment, since the same reaches an average of 53% in both races the desegregation and educational abandonment can be analyzed as the result of a series of factors and variables that combine both the social, economic, curricular, cultural and subjective dimensions of the student that transits higher education.

## INTRODUCCIÓN

---

El desgranamiento y el abandono educativo son problemáticas comunes que atraviesan a la educación universitaria y no universitaria y son objeto de investigación de larga data en el ámbito de la educación superior, ya que, a través de diversas cohortes, se pueden observar altas tasas de abandono en el primer cuatrimestre de estudios de las diversas carreras.

Si bien el desgranamiento y abandono educativo remiten a diversas dimensiones que atraviesan la vida de los sujetos educativos, en este contexto el trabajo con los textos seleccionados por las cátedras para la enseñanza se torna una dimensión necesaria de analizar en profundidad, ya que el propio discurso de quienes transitan las aulas en calidad de estudiantes refleja diversidad de percepciones y conflictos a la hora de trabajar y pensar en su propio abordaje de dichos textos. Para lo cual, centramos nuestra atención en las carreras de profesorado de los Institutos Superiores

de Formación docente de la provincia de Buenos Aires y la carrera del departamento de Ciencia de la Información dictada por la Universidad Nacional de Mar del Plata, ya que ambos espacios de formación emiten titulaciones que dan acceso a los listados oficiales de ingreso a la docencia de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

## JUSTIFICACIÓN

---

Si partimos de descartar la motivación, en cuanto obtención de un título que da acceso a un mercado de trabajo regulado por el estado y las titulaciones; es decir, si el simple hecho de titularse implica el ingreso en un orden de mérito que asegura puestos de trabajo, pero el índice de desgranamiento y abandono va en aumento o se mantiene por encima de la mitad de las cohortes teóricas, se torna necesario indagar cómo incide el accionar de otras dimensiones que atraviesan al sujeto educativo, y particularmente al interior de las mismas la relación entre ese desgranamiento y la dificultad que implica el trabajo con los diversos textos que forman parte de la bibliografía elegida por las cátedras para llevar adelante la cursada.

En nuestro país se ha consensuado en los últimos años que la educación superior debe hacerse cargo de la enseñanza de prácticas de lectura y escritura, entre los cuales se encuentran los diversos talleres de lecto-escrituras de las Universidades Nacionales y los talleres de alfabetización académica que se dictan en los ISFDyT de la Provincia de Buenos Aires, panorama que no difiere, según afirma Giovanni Parodi (2007), con lo que sucede en EEUU y en Europa, donde se implementan programas de lectura, escritura y de apoyo lingüístico en los diversos ámbitos educativos y laborales.

Consideramos que este tipo de talleres son adecuados para trabajar el paso secuencial en el trabajo con textos desde la educación secundaria a la superior, ya que los mismos concretan de esta manera procesos progresivos de alfabetización permanente. Es allí donde volvemos a preguntarnos por la progresión en relación a los géneros abordados por los estudiantes en la escuela secundaria y los que se presentan en el comienzo de la educación superior, ya que según lo observado; en el ambiente de la escuela secundaria predominan el manual y la guía didáctica, y en contraposición; en la educación superior predomina un discurso especializado, con ciertos rasgos característicos como el léxico especializado centrado en artículos de investigación científica, textos disciplinares y en menor medida manuales, guías didácticas y conferencias, entre otros. Creemos oportuno citar la definición de Parodi (2005), que refiere al discurso especializado:



(...) como un conjunto de textos que se distinguen y se agrupan por una concurrencia sistemática de rasgos lingüísticos particulares en torno a temáticas específicas no cotidianas en los cuales se exige experiencia previa disciplinar de sus participantes (formación especializada dentro de un dominio conceptual particular de la ciencia y de la tecnología); por otra, son textos que revelan predominantemente una función comunicativa referencial y circulan en contextos situacionales particulares; todo ello implica que sus múltiples rasgos se articulan en singulares sistemas semióticos complejos y no de manera aislada y simple" (Parodi, 2005, p. 26).

Es por ello que, en este trabajo, sin dejar de tener presente la incidencia de otras dimensiones que afectan las trayectorias de los estudiantes, desarrollaremos algunos avances preliminares de nuestra investigación sobre desgranamiento y abandono educativo centrándonos en la dimensión curricular (Apple, 2008), en particular sobre la relación y/o vinculación con los diversos textos seleccionados por los docentes para el aprendizaje.

## CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

---

Los datos presentados y analizados en este trabajo surgen de nuestra participación en diversos proyectos de investigación llevados adelante en el ámbito del Grupo de Investigación en Conocimiento, Educación y Comunicación (GICEC), radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en los que uno de los ejes centrales se basa en el análisis de prácticas docentes propendiendo la anticipación de déficits en la alfabetización de los estudiantes de nivel superior, y otro de los ejes de análisis se circunscribe a las diversas dimensiones que atraviesan la vida y las trayectorias de los estudiantes de la formación docente y que inciden en el desgranamiento y abandono educativo.

La metodología con que se desarrolló el proceso de investigación es de tipo mixta, con un diseño orientado por el objeto de estudio, de tipo longitudinal (los datos analizados responden a un periodo de cinco años –una cohorte por año– comprendidos entre 2014 y 2018), es exploratorio y descriptivo, y si bien en un principio no respondía a ninguna hipótesis de investigación previa que orientara la deducción o la causalidad de los hechos, con el avance en el relevamiento y análisis de los datos se puede establecer una primer hipótesis causal que considera que cuanto más complejidad tengan los estudiantes en el acceso y comprensión de los textos mayor será el desgranamiento y abandono educativo en el primer año de estudios de la carrera.

Pensar el desgranamiento educativo requiere pensar en una problemática multicausal, que necesita evaluar la relación existente entre las diversas dimensiones a saber: social, económica, curricular, cultural y subjetiva, que atraviesan al sujeto educativo de primer año de las carreras estudiadas, dado que el interrogante abordado aquí se centra en la relación entre el desgranamiento y/o abandono educativo y el trabajo con los textos trabajados en el primer año de educación superior, en las materias Teoría Socio-Política y Metodología del Trabajo Intelectual, el abordaje metodológico implicó la incorporación de técnicas cualitativas y cuantitativas orientadas al objeto de estudio, que toma como estrategia el análisis comparativo entre dos grupos muestrales: uno 281 casos de perteneciente a los profesados que se cursan en los Institutos Superiores de Formación Docente y otro de 243 casos perteneciente a la carrera de Bibliotecología que se cursa en la Universidad Nacional de Mar del Plata en busca de la interrelación de distintas dimensiones que lo atraviesan y de todas en conjunto.

Respecto al trabajo de campo para la recolección de datos incorporó tanto entrevistas en profundidad como la realización de encuestas y análisis estadístico de datos mediante software específico, recabados a lo largo de cinco años (una cohorte por año) en dos distritos del sudeste de la provincia de Buenos Aires, en Argentina.

## RESULTADOS Y ANÁLISIS

---

En primer lugar, hemos recuperado los datos de las últimas cinco cohortes para realizar la comparación entre cantidad de ingresantes y la totalidad de los que han postergado, alargado y/o abandonado sus estudios al momento de la finalización del cuatrimestre y en este sentido cabe mencionar algunas características del alumnado a saber:

- 1) De la totalidad de estudiantes encuestados en ambas carreras, el promedio de mujeres alcanza el 94.6 % del alumnado, lo cual nos está anticipando un marcado perfil de género marcadamente femenino en el trabajo educativo (Apple, 1989), perfil que no deja de ser previsible si tomamos en cuenta el acervo histórico en la formación de docente y no docente por parte del sistema educativo argentino (Pineau y Birgin, 2015).
- 2) La edad de los alumnos promedio es de 26 años de edad, siendo más bajo el promedio en los profesados, lo cual a prima facie estaría indicando un distanciamiento promedio mayor a siete años entre la culminación del nivel secundario (según cohorte teórica) y la incorporación en las carreras analizadas.

- 3) En cuanto a la institución donde han finalizado sus estudios, si bien la mayoría de los cursantes provienen de instituciones de educación secundaria formales, aparece un dato que difiere entre ambas carreras, el cual muestra entre los estudiantes que comienzan sus estudios en Institutos Superiores de Formación Docente un 16.36 % han finalizado sus estudios en los planes Fines y/o COA (programas acelerados para la terminación del nivel secundario), mientras que en la Universidad encontramos solo un 4% de egresados de los CENS (centros de educación secundaria de adultos).
- 4) En referencia a los datos relacionados al estado civil nos encontramos que el 73.25% se declara en estado de soltería; pero que el 81% convive con otros familiares.

A la hora de analizar comparativamente los datos correspondientes al desgranamiento educativo en los últimos cinco años, más allá de las razones que los alumnos esgrimen para explicar tal situación, alcanzamos un promedio que supera al 53% del alumnado, es decir; más de la mitad por cada cohorte teórica en el primer cuatrimestre de cursado.

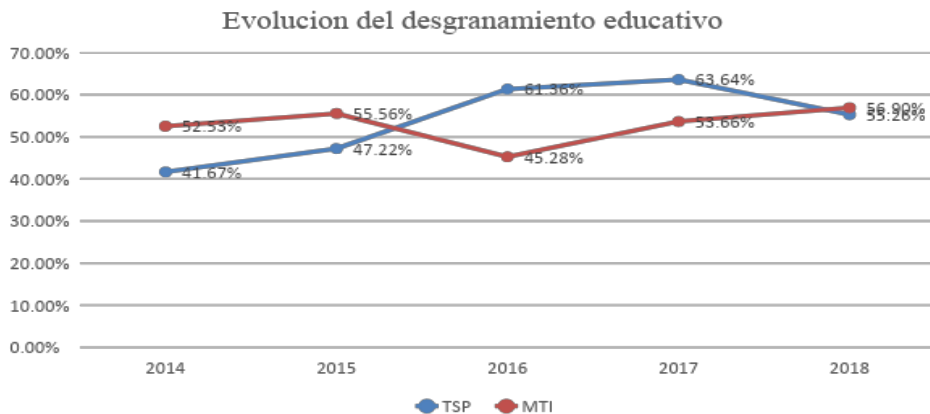


GRÁFICO 1 – Evolución del desgranamiento comparado materias Teorías Sociopolíticas y Metodología del trabajo Intelectual

El Gráfico 1 nos muestra que, sin perjuicio del hecho de que las curvas de desgranamiento de ambos grupos muestrales parten de situaciones diferentes y conforman trayectos opuestos, que el porcentaje de abandono y/o postergación de estudios se ha ido incrementando desde el año 2014 hasta establecerse en un promedio que supera el 56% de los matriculados de cada cohorte en 2017.

En relación a la dimensión económica, en promedio el 74,35% de los cursantes son trabajadores, entre los cuales el 35 % se identifican como sostén de familia y otro 35% se suma aportando económicamente en sus hogares, de modo tal que el 70 % de los mismos asume obligaciones económicas dentro de las estrategias familiares de vida, problemática que se intensifica más aún si observamos que dentro de los profesorado el 61,80% de los alumnos declara tener ingresos por debajo de la línea de pobreza, dato que en la carrera de bibliotecología llega al 48% de los cursantes.

Teniendo presente la cuestión económica en relación con los textos y pensando la articulación entre escolaridad y poder económico, entre la construcción de saberes legítimos y la comercialización de textos (Apple, 1989); resulta necesario aclarar que a partir de los datos relevados se encuentra coincidencia en ambas muestras en cuanto a la disponibilidad y accesibilidad a los textos en distintos formatos y soportes, en especial en formato digital y descargables desde las plataformas educativas de cada institución, coincidencia que pone en tensión la incidencia del costo social (Rodríguez Vignoli, 2002) en la toma de decisiones para estas dos materias. En contraposición, la mayoría de los cursantes manifiesta preferencia por la lectura en el soporte papel, lo cual lleva a tener presente la incidencia del costo directo que representa la impresión de copias y la adquisición de materiales, situaciones que nos obliga a considerar la dimensión económica de los estudiantes como una de las variables con mayor latencia en el retraso y/o postergación de los estudios superiores.

Para analizar el atravesamiento e incidencia de la dimensión curricular, es decir el conjunto de prácticas formales y ocultas que se ponen en situación al interior de los cursos con potencial para producir el desgranamiento y abandono educativo en relación a los textos, nos centramos en tres cuestiones: 1) Qué tipos de textos son los más trabajados en las cátedras, 2) El discurso predominante en dichos textos y 3) la dificultad para comprender categorías y contenidos, entendiéndolo que estas nos acercan a discernir tanto de los posicionamientos pedagógicos como las estrategias didácticas de los docentes.

En lo referente a los textos con que los alumnos trabajan y aprenden, decisión que manifiesta tanto el grado de prescripción del diseño curricular, como el posicionamiento pedagógico docente, ya que la elección de autores y obras remite directamente a la formación y acervo ideológico, cultural y educativo del docente, los datos relevados nos permiten concluir que en su mayoría los textos elegidos por los docentes como parte de la bibliografía obligatoria de sus cátedras corresponden, según lo que podemos observar en el Gráfico N° 3, a texto disciplinar en primer lugar, artículo de investigación en segundo lugar, guías didácticas en tercer lugar, artículos de opinión en cuarto lugar, y manuales en quinto lugar. Lo que en principio parecería indicar que si bien los estudiantes de ambas carreras se perciben como futuros

trabajadores del ámbito educativo en la docencia y en actividades auxiliares de la misma en el comienzo de ambas carreras se prioriza la formación disciplinar básica por sobre la docente.

En este sentido y a los efectos de aportar miradas que nos permiten pensar el poder pedagógico de los textos con que se enseña retomamos las definiciones conceptuales propuestas por Giovanni Parodi, quien caracteriza los dos distintos tipos de textos de la siguiente manera:

**Texto Disciplinar (TD):** género discursivo cuyo macro propósito comunicativo es persuadir respecto del tratamiento de uno o varios temas de una disciplina particular. Su contexto de circulación es el ámbito científico y la relación de los participantes es entre escritor experto y lector experto. Preferentemente se hace uso de un modo de organización discursiva argumentativo. También se emplean recursos multimodales.

**Artículo de Investigación (AI):** Género discursivo cuyo macro propósito comunicativo es persuadir respecto de un determinado punto de vista, ya sea por medio de una revisión teórica o respecto de los resultados obtenidos de un estudio empírico. Idealmente, su contexto de circulación es el ámbito científico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva, predominantemente, argumentativo y con apoyo de recursos multimodales (Parodi, 2014, p. 139).

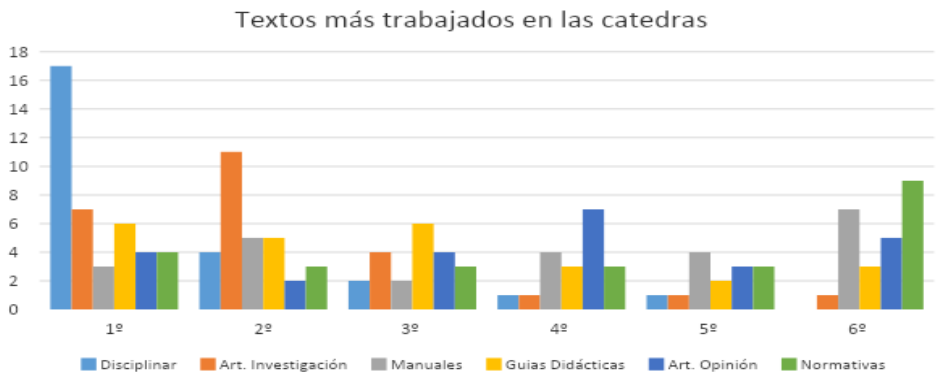


GRÁFICO 2 – Textos más trabajados en las cátedras

Como puede verse en las definiciones antes detalladas, este tipo de textos implican una formación disciplinar centrada en el conocimiento científico y la persuasión sobre posiciones teóricas, epistemológicas y metodológicas de una disciplina más que sobre la enseñanza de la misma.

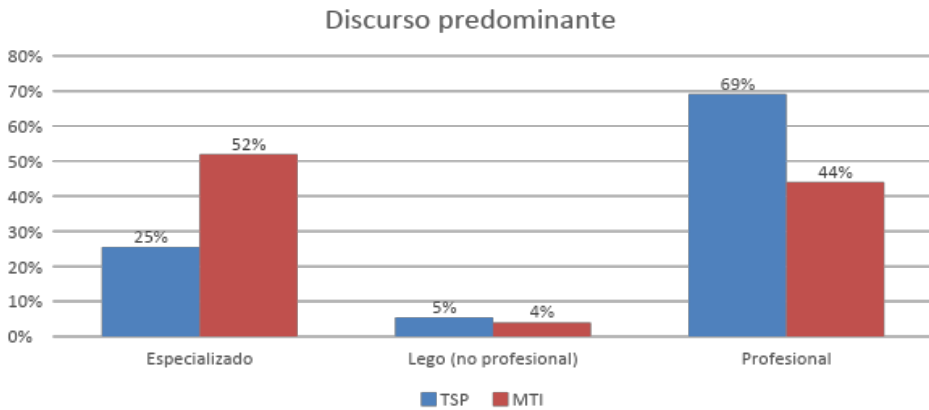


GRÁFICO 3 – Discurso predominante

Dado que el uso de textos en la enseñanza se encuentra íntimamente relacionado con el tipo de discurso predominante que circula en las cátedras y el tipo de lector al que los alumnos consideran que están dirigidos dichos materiales, tal como refiere Parodi, los estudiantes afirman que son textos con un discurso predominantemente especializado y/o profesional, escrito para un lector experto, no para alumnos que recién inician sus estudios.

Como puede observarse en el Gráfico 3, el discurso predominante en los textos de profesorado es eminentemente profesional, mientras que para los estudiantes de bibliotecología es eminentemente especializado, lo cual se debe a que el desarrollo profesional de cada una difiere en cuanto a especificidad de la tarea. Mientras que en el profesorado se forman profesionales de la enseñanza, en la carrera de bibliotecología se forman como profesionales complementarios de la misma marcando una clara división del trabajo al interior del mismo sistema educativo.

Por otra parte, al momento de profundizar en cuanto a la dificultad para comprender categorías y contenidos, vocabulario y si los mismos son adecuados para estudiantes que recién se inician, la mayoría de los estudiantes están de acuerdo con la bibliografía trabajada por los docentes y afirman que las clases impartidas, en cuanto a estrategias didácticas, explicaciones y lenguaje utilizados son adecuadas, facilitando la comprensión para ellos.

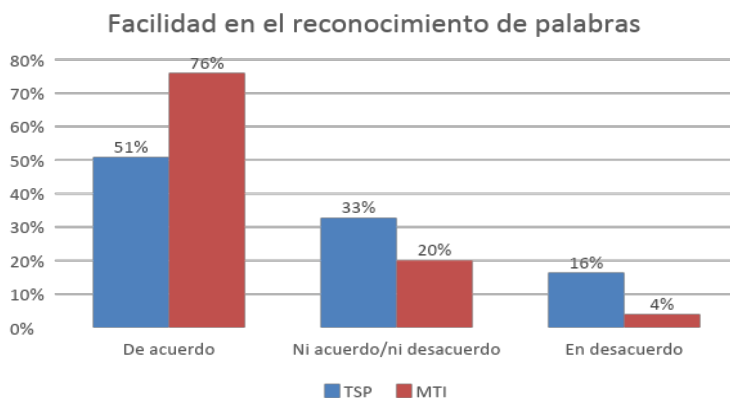


GRÁFICO 4 – Comprensión de textos

En el Gráfico 4 puede observarse que, mientras casi la mitad de los integrantes de la carrera de bibliotecología (MTI) manifiestan desacuerdo en cuanto la dificultad para la comprensión mientras que la tercera parte dice tener dificultades para la comprensión de los textos. Situación diferente se observa en el profesorado (TSP) donde el estudio indica que el porcentaje de acuerdo supera al de desacuerdo y hay un 38% que reconoce dificultades en la comprensión de categorías y contenidos y sólo un 29% de desacuerdo, lo cual estaría indicando que en la formación docente habría un mayor índice de dificultad en la comprensión de los textos, ya sea en virtud del trabajo con una bibliografía de mayor complejidad o a las estrategias docentes para el abordaje y transposición didáctica de los mismos (Chevallard, 1998).

Además, al analizar lo referente al proceso de enseñanza, es decir las estrategias docentes para exponer los contenidos enseñados, podemos afirmar que predomina un discurso, en términos de lo expuesto por Elvira Arnoux (1998), ubicado en el polo expositivo – explicativo. Dicho en otras palabras, en los textos predomina un tipo de discurso que se propone en primer lugar informar, centrándose en la dimensión cognitiva y presentando saberes teóricos. En esta instancia de análisis, debemos traer a primer plano la dimensión cultural de los sujetos educativos, su capital cultural (Bourdieu y Passeron, 2018) así como su reservorio de términos y palabras (Fairclough, 1992), ya que este caudal de saberes previos potencia sus posibilidades de reconocer y comprender no sólo las palabras y frases que lee y escucha, sino los sentidos implícitos en las construcciones discursivas textuales.

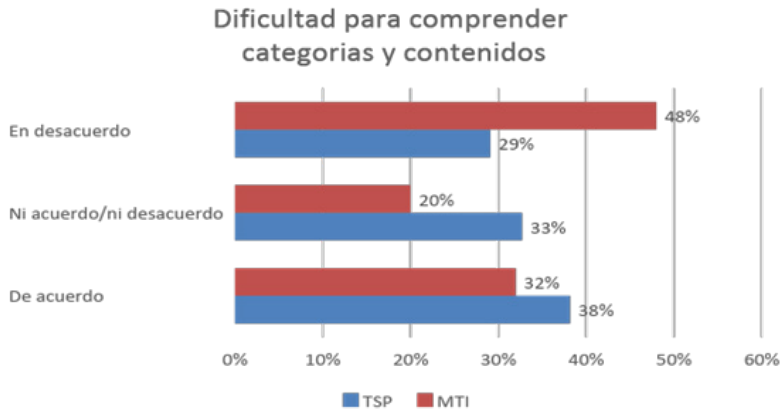


GRÁFICO 5 – Facilidad en el reconocimiento de terminos usados

Según las respuestas de los estudiantes de ambas carreras, el reconocimiento de las palabras utilizadas (Gráfico 5) y la comprensión de categorías y contenidos, alcanza el 76 % de los alumnos de Bibliotecología mientras que el profesorado sólo asciende al 51% de la matrícula. Aquí cabe preguntarse tanto por las subjetividades adyacentes a las estrategias de aprendizaje como por las trayectorias educativas reales de los cursantes, ya que esto podría deberse no sólo al capital social, cultural y educativo previo, sino también a las prácticas de alfabetización superior de las que son objetos los alumnos de las distintas instituciones educativas, teniendo en cuenta que las culturas y gramáticas institucionales y las estrategias de alfabetización superior, difieren intrínsecamente entre la Universidad y los Institutos Superiores de Formación Docente o simplemente a una percepción errónea de sí mismos en cuanto a saberes previos.

Abonando la idea de atravesamiento de la dimensión subjetiva de los cursantes en esta instancia, se hace necesario retomar una variable expuesta y descartada en la introducción de este texto que remite a la motivación de los cursantes, ya que cuando se les preguntó sobre la elección de la carrera, en cuanto si correspondía con la carrera que realmente deseaban hacer, el promedio de respuesta positiva asciende al 86,75% de los cursantes.

## CONSIDERACIONES FINALES

En función del análisis pertinente sobre los datos relevados arribamos a algunas conclusiones preliminares en cuanto a los porcentajes de desgranamiento y abandono educativo en el primer año de cursada correspondiente a las cohortes



ingresantes entre 2014 y 2018 y la relación existente en los textos trabajados en primer año de educación superior.

En primer término, podemos decir que las características sociales de los sujetos de educación de ambas carreras marcan una fuerte participación femenina, con edades en promedio siete años por encima de las edades teóricas para el ingreso a los espacios de educación superior con altos porcentajes de convivencia familiar.

En segundo lugar, entendemos que la dimensión económica atraviesa en forma decisiva las trayectorias de los sujetos educativos, tanto en la toma de decisiones respecto a la inversión y gasto educativo así como a la asignación de tiempos propios respecto al trabajo y al estudio.

En este sentido y teniendo las dimensiones mencionadas podemos concluir que el perfil de sujeto educativo de la mayoría de los cursantes abona tanto la teoría de la división sexual del trabajo educativo como los cuestionamientos de la pedagogía crítica en Latinoamérica respecto a una conformación de recursos humanos destinados al sistema educativo por parte de los estados, centrados en la constitución del trabajo docente como trabajo para mujeres y como segundo ingreso familiar, transformándose con el devenir del tiempo en el trabajo "tipo" para mujeres de clase media, baja y media baja.

En lo referente a la dimensión curricular, consideramos necesario reconocer el predominio de los textos escritos por profesionales o especialistas, con discursos cuyo contexto de circulación se encuentra orientado a profesionales y pares, y si bien los alumnos perciben que los textos trabajados sostienen referencias a contenidos y temas en sí mismos, facilitando la comprensión sin remitir a referencias externas, las dificultades en la comprensión de categorías y contenidos ronda la tercera parte de los estudiantes, porcentual nada despreciables a la hora de analizar las estrategias y recursos didácticos utilizados.

Respecto a la dimensión cultural, sin dejar de tener presente el perfil socio-económico de los sujetos educativos, el cual atraviesa tanto la conformación del capital cultural y educativo como la constitución y comprensión de los recursos lingüísticos en uso consideramos importante reconocer que los porcentuales de asertividad sobre la facilidad en reconocer palabras implicaría un alto grado de circulación de los términos inscriptos en los textos en sus ámbitos educativos de pertenencia, lo cual nos deja el interrogante sobre la comprensión fehaciente de los significados que cada disciplina le asigna a los mismos.

También traemos a consideración que ambas carreras, además de dar ingreso formal al trabajo en el sistema educativo por el requerimiento estatal de las titulaciones que emiten y el reconocimiento de la carrera cursada como una opción deseada y elegida (lo cual desde el aspecto motivacional – dimensión subjetiva – es un factor

extremadamente positivo), disponen de programas y/o estrategias de alfabetización académica superior que serían favorecedoras del sostenimiento de las trayectorias educativas de nivel superior, lo cual implica el reconocimiento de la necesidad de sostener la enseñanza de prácticas de lectura y escritura de quienes transitan las aulas, como ejemplos vale mencionar, la creación del programa de tutorías para las carreras del departamento de Ciencia de la Información en la Universidad de Mar del Plata y el denominado periodo de alfabetización académica de los Institutos Superiores de Formación Docente.

Por último, la tendencia general de los datos relevados, parece plantear una contradicción entre el discurso de los educandos y los porcentuales de desgranamiento y abandono educativo, ya que el mismo alcanza un promedio del 53% en ambas carreras con un tope promedio en el año 2018 de 56,08%. Si bien consideramos que es resultante de problemáticas educativas que conjugan de las diversas dimensiones que atraviesan la vida y las trayectorias educativas, dentro de las cuales el trabajo con textos juega un rol central en la educación de los mismos, más aún si consideramos que "Leer y escribir en las disciplinas científicas y en todos los grados escolares sigue siendo un desafío tremendo en todos los modos imaginables" (Parodi, 2014, p. 10).

Para finalizar, creemos que el trabajo realizado puede y debe ser ampliado analizando el desgranamiento y abandono educativo en relación a los cambios en la situación política, social y económica argentina entre 2014 y 2018, y desde la mirada del docente observando las estrategias didácticas durante un lapso prolongado, a los fines de unificar miradas que nos permitan contrastar esta contradicción que se nos presenta en un futuro inmediato.

## REFERENCIAS

---

- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Apple, M. (2008). *Ideología y Currículo*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2018). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Cubo de Seferino, L. (coord.). (2007). *Leo pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Londres: Polity Press.

Narvaja de Arnoux, E. (1998). La explicación y la argumentación: dos polos de un continuum. En SU. *Taller de lectura y escritura: Textos y actividades* (pp. 49-58). Buenos Aires: Eudeba.

Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina: Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de español académico como L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas*, 12(6), 49-83.

Parodi, G. (ed.) (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Signos*, 40(63), 147-178. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342007000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342007000100008&script=sci_arttext)

Pineau, P., & Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria e Prática da Educação*, 18(1), 47-61.

Rodríguez Vignoli, J. (2002). *Distribución territorial de la población de América Latina y el Caribe: tendencias, interpretaciones y desafíos para las políticas públicas*. Santiago de Chile: CELADE/FNUAP.

## 36

## O PRIMEIRO LIVRO DE EDUCAÇÃO COMPARADA NO BRASIL (1938)

---

*EL PRIMER LIBRO DE EDUCACIÓN COMPARADA EN BRASIL (1938)*

---

THE FIRST BOOK OF COMPARATIVE EDUCATION IN BRAZIL (1938)

---

*Eduardo Pericoli Junior  
Vivian Batista da Silva*

### RESUMO

---

A presente proposta analisa os conteúdos do livro Educação Comparada: Tendências e Organizações Escolares, publicado em 1938 pela Companhia Editora Nacional e escrito por Milton Camargo da Silva Rodrigues. Este livro fundava, à época, uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em Educação Comparada, que com essa nomenclatura integrava pela primeira vez os planos de estudos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Trazendo elementos do "código disciplinar" (Cuesta Fernández) da matéria, o livro enfatizava dados estatísticos de determinados sistemas nacionais de ensino e fundamentava-se em tratados internacionais. Desde então, a Educação Comparada integra currículos da Universidade de São Paulo em seus esforços para formar professores primários, secundários e dirigentes da educação. Segundo Bontempi Jr. (2001), ela foi a primeira instituição brasileira a ser responsável pela formação de professores e dirigentes de educação em nível superior. Segundo Antunha (1974), a origem da Educação Comparada na USP se deu por uma disciplina ministrada no terceiro ano da Escola Normal, chamada "Sistemas Antigos e Modernos de Educação". O livro em pauta fundou uma maneira de conceber e organizar os estudos comparativos no país e o estudo proposto quer colaborar com os debates sobre o lugar da Educação Comparada na formação docente.

*Palavras-chave:* Educação Comparada. Livros escolares. Universidade de São Paulo.

### EXTENDED ABSTRACT

---

This present article introduces the results of the communication entitled "The First Book of Comparative Education in Brazil (1938)", part of the on going doctoral research entitled "Comparative Education and its books in Brazil: of professors at the University of São Paulo (from the 1938's to the present day)". The purpose of this article is to present how Comparative Education had been constituted as a discipline of

teacher education, taking as a source and object of study the Comparative Education book written and published in 1938 which play a fundamental role in construction of this discipline at the University of São Paulo. This article presents a brief content analysis of the first book published under this definition: "Comparative Education: Trends and School Organizations", written and organized by the then first professor of the discipline at the University of São Paulo, Milton Camargo da Silva Rodrigues, in 1938.

The questions that guide the research that gave rise to this text are: What is the status of Comparative Education in Pedagogy courses? What is its constitution and its functioning? What is your internal economy? What is taught in Comparative Education? What are the content mobilized to be taught to students? Who are your students? Who writes them? What is written? What is it written for? And the main question that guides this research: How has Comparative Education been constituted as a discipline in teacher training? These questions are inspired by the research of André Chervel (1990) and Raimundo Cuesta Fernández (1997) to think about the constitution of Comparative Education as a school discipline of Higher Education.

Highlight here the interest in studying the constitution of the discipline from 1938 to the present day. Comparative efforts have constituted the organization of education systems around the world, and even with this organization constitution, there is still no unanimity about how Comparative Education is a school discipline, we have seen this discussion established since the first discussions about the in Brazil, with Rodrigues (1938) and Lourenço Filho (1961), but also in the discussions currently proposed by authors such as Saviani (1999), Schriewer (2001), Silvia (2005) and Nóvoa (2009).

Another issue that has been debated from and that aims at the analysis of this book is: why teach comparative education or how do you teach Comparative Education? These questions are difficult to answer and there is still no unanimity among the teachers of the discipline, since their disciplinary code changes so much throughout its conception. But Cervi (1986) offers an interesting reflection on these two questions: the author points out that the "training substrate" (page 44) of teachers must contain a fundamental resource in learning activities, broadening the analytical capacity of the education professional and that training should foster scientific rigor and critical intervention in the adoption of pedagogical and educational proposals and actions, both now and for the future, both of which are widely recognized in the Comparative Education literature.

When we look at the conception of the discipline in the formative course of teachers in Brazil, the first news of a discipline that deals with studying different systems of education, we have the discipline "Ancient and Modern Systems in Education", promulgated in 1921 in a possible Faculty of education conceived by Sampaio Dória

in São Paulo and in 1933, when the discipline "Comparative Secondary Education" is instituted as compulsory in the training of normal teachers of the Institute of Education Caetano de Campos. The following year, the Institute is integrated with the newly created University of São Paulo and "Comparative Education was related as 5th Chair, combined with Statistics. The responsibility of his teaching was submitted to Professor Milton Camargo da Silva Rodrigues" (Cervi, 1986, p. 37).

With this brief historical summary, we can better understand several aspects that will be addressed in the analysis of the book, since what we will call the "statistical look" in this book comes from the very formation of the author, who was a training engineer and devotes a more mathematical look and statistic to the discipline that was under its jurisdiction, which reflects the international efforts of Comparative Education at the same time, look at this one that we will find in the eponymous book published in 1938. Hebe Costa (2001), a biographer of Milton Rodrigues, he leaves the professorship of School Administration, Statistics and Comparative Education to join the Institute of Mathematics and Statistics, being replaced by the then assistant of History and Philosophy of Education, José Querino Ribeiro, who would be responsible for the discipline until the mid-1980s, arriving until being director of the Faculty of Education (1970-76).

Another point also to be addressed by this article is the perspective of "Meliorism", which according to Kaloyiannki and Kazamias (2012) is what "can be understood as an investigation for the purpose of improvement... the goal of improvement was related to all the investigations on educational systems of other countries realized in century XIX". The analysis of the book in question shows us that the author, although making a detailed description with data, graphs and political information, did not bring in his book a meliorista bias, which will be one of the great highlights of the books that will succeed the book of Milton Camargo da Silva Rodrigues in Comparative Education.

Finally, we can see that this article seeks to explain and identify how the book under analysis is an important landmark for the formation of a discipline in the course of teacher training during the 1930s and also how it opened the way for other authors could question and approximate international trends and theories of Comparative Education and also the consolidation of a field of thought and research in Brazil.

## INTRODUÇÃO

---

De que maneira a Educação Comparada se constituiu como disciplina de formação de professores e especialistas? Esta pergunta nos conduz ao ano de 1938, no caso específico da Universidade de São Paulo, quando a primeira turma foi ministrada

pelo Prof. Milton Camargo da Silva Rodrigues, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ele mesmo assinou o primeiro livro brasileiro de Educação Comparada, usado em suas aulas. A USP foi a primeira instituição a oferecer essa disciplina (Cervi, 1986; Bontempi Jr., 2001). Ainda hoje ela integra a grade curricular do curso de Pedagogia, o que não é comum se considerarmos outros cursos brasileiros que formam docentes em nível superior. Nossas reflexões nos conduzem ao conceito de disciplina escolar (Chervel, 1990) e partem do pressuposto segundo o qual as disciplinas se constroem historicamente, de acordo com as necessidades dentro e fora da escola, ordenando conteúdos numa lógica específica. Daí a necessidade de conhecer como a Educação Comparada foi ensinada, quais são seus referenciais, qual o seu papel na formação de professores. Essas questões mobilizam aqui o estudo sobre o primeiro manual da disciplina, a *Educação Comparada: Tendências e Organizações Escolares*, de Rodrigues, publicado em 1938.

Ao tomar como principal fonte de estudos um manual de Educação Comparada produzido na Universidade de São Paulo, toma-se como base pesquisas importantes acerca dos livros e manuais escolares, como Chartier (1990, 1998), Chervel (1990), Choppin (2004) e Silva (2001, 2005). Inspirada por Silva (2005), pretende-se analisar qual o papel que tal manual ocupa na formação dos professores. Chervel (1990) assinala a importância de diversos mecanismos para a formação e a manutenção das disciplinas escolares ao longo da história, tais mecanismos podem ser o livro de Milton Rodrigues, apresentando assim características e análises fundamentais para entendermos aquilo que o autor denomina *economia interna* da disciplina. Em suma, pudemos analisar qual o papel dos conteúdos – analisados a partir do livro – que possibilitam a configuração da Educação Comparada ao longo de sua história enquanto disciplina. A análise dos livros toma por base um olhar para todo o seu conteúdo, através de seus sumários, prefácios, capítulos, anexos e referências bibliográficas para que, assim, a pesquisa possibilite entender como estes livros instauram uma “ordem” (Chartier, 1998), definida pela produção, pela comunicação e pela recepção dos textos.

Vale informar que, em seu conjunto, os títulos de Educação Comparada produzidos por professores e para alunos da USP foram publicados entre 1938 e 2012, e podem ser classificados de acordo com os momentos, usos e definições que seus autores fazem da disciplina. O primeiro momento compreende o título homônimo Educação Comparada, publicado em 1938 pelo Prof. Milton Rodrigues. Esse grupo busca inspirações de outros países com base em dados estatísticos e com um olhar bastante descritivo. O segundo momento reúne a *Pequena Introdução ao Estudo da Educação Comparada* (1958), do Prof. José Querino Ribeiro e *Educação Comparada: Conceito, Evolução e Métodos* (1989), da Prof. Suely Grant Bonitatibus e é denominado aqui como o das “Rupturas e Indagações Teóricas e Metodológicas”.

Isso porque nas páginas desses livros há uma problematização relativa à definição e à categorização da Educação Comparada enquanto disciplina escolar. Seus autores fazem reflexões teórico-metodológicas com relação à Educação Comparada e não somente buscam referências e comparações entre o sistema de ensino brasileiro e experiências de outros países. É importante salientar a importância do livro do Prof. Milton Rodrigues para os outros livros, uma vez que ele é citado como uma referência essencial nos manuais dos momentos seguintes na história da disciplina como aquele que seria o precursor e o primeiro autor a pensar na Educação Comparada nos cursos de formação de professores dentro da Universidade de São Paulo.

## **OS PERCURSOS DA EDUCAÇÃO COMPARADA**

---

Boa parte das referências estudadas em disciplinas e em cursos voltados para a área de Educação Comparada é de autores internacionais, na maioria das vezes envolvidos em grandes projetos ou que dedicaram parte de suas carreiras às investigações no campo da Educação Comparada. Se olharmos para o atual crescimento de pesquisas, e estudos neste campo, tanto no mundo – por exemplo, as de Cowen e Kazamias (2012) e Beech (2013) – como, principalmente, em território brasileiro, podemos perceber que nossos autores e pesquisadores envolvidos nestas pesquisas, em sua maioria, estão em contato direto com pesquisadores estrangeiros e que se utilizam desses grandes nomes internacionais como base e/ou referências de seus estudos. Nóvoa (2009) sinaliza o crescimento e a importância da expansão dos estudos em Educação Comparada, principalmente depois da década de 1990 até hoje, colocando que este campo está se reinventando e se redescobrando, buscando uma nova identidade e colocando em questionamento alguns de seus conceitos e fundamentos tradicionais. Tanto no Brasil, como no mundo, este crescimento de trabalhos conta com o apoio de órgãos internacionais de Educação e de Desenvolvimento, como por exemplo a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que tem gerado discussões fundamentais e de grande relevância na área da Educação Comparada.

Marc-Antoine Jullien de Paris, em 1817, esboçou um dos primeiros estudos de Educação Comparada, analisando os conceitos voltados à pedagogia e uma série de questões sobre a educação. Podemos perceber então que os esforços da Educação Comparada retomam um período em que não tínhamos os conceitos tão desenvolvidos e trabalhados como hoje. Tomando as devidas precauções para não cairmos em uma análise equivocada de comparação entre as obras produzidas em contextos e épocas distintas, podemos observar que os escritos relativos à Educação Comparada ao longo do século XIX e XX tiveram um importante papel



para delinear o campo e suas especificidades. Observamos então uma relação de conceitos da pedagogia e de novas teorias ligadas aos resultados das pesquisas modernas na área de Educação Comparada, mas atentando para o fato de que ambos os trabalhos têm como esforço principal o estudo e análise dos sistemas de outras nações, principalmente os primeiros trabalhos na área, como os de Jullien (1817), que buscavam, através de outros sistemas, o aprimoramento dos seus. O que faz com que Kazamias e Kaloyiannaki (2012) considerem a Educação Comparada como uma ciência quase positiva, o que representa uma visão reformista-meliorista, ou seja, é preciso ir, voltar e aplicar o que foi assimilado no período da viagem.

Ainda sobre a concepção e os fundamentos da Educação Comparada, Schriewer (1992) assinala que "para se tornar verdadeiramente comparativa, a Ciência da Educação Comparada não pode evitar ser mais teórica, até mesmo mais esotérica, e afastar-se da resolução prática de problemas"; ou seja, podemos perceber que o autor nos aponta uma direção em que é preciso enfatizar mais a pesquisa e o trabalho científico do que as relações e iniciativas políticas no âmbito da Educação, para que assim seja possível que "reencontramos o projeto inicial de Educação Comparada, tal como foi formulado por seu fundador Marc-Antoine Jullien de Paris no início do século XIX (...)" (Nóvoa, 2009, p. 25). É necessário perceber que a Educação Comparada não tem seu percurso de desenvolvimento histórico bem delineado, ou seja, ela não apresenta uma história direta e que possa ser contada facilmente, ao longo dos anos, vários pesquisadores traçaram históricos e relações diferentes para o surgimento e desenvolvimento deste campo.

## **UMA DISCIPLINA ESCOLAR?**

---

Para discutir a Educação Comparada enquanto disciplina escolar, a primeira pergunta que devemos fazer é: o que constitui uma disciplina escolar? Segundo Chervel (1990), os conteúdos de ensino, os programas e as características dadas pelas leis e pela legislação são pontos cruciais para a construção das disciplinas escolares, já que a construção do percurso da história de uma disciplina escolar pode remeter a outros aspectos para além dos programas, já que eles somente prescrevem o que deveria ser ensinado. Portanto, a partir dos livros, podemos observar os conteúdos de ensino a serem tratados em sala e assim traçar a história e a construção da disciplina escolar em um nível mais complexo que se coloca além da análise de documentos oficiais. O autor coloca o papel que as disciplinas exercem nas relações estabelecidas entre o ensino secundário e o ensino superior, mostrando também que elas são "modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos" (Chervel, 1990, p. 186). Devemos, em um primeiro momento, entender como a disciplina escolar se constrói no Ensino

Superior e como essa diferença se coloca em relação à Educação Básica, pois os livros que estamos estudando aqui referem-se a um conhecimento tratado em universidades, junto à formação de professores, observa-se que a diferença fundamental é que o Ensino Superior transmite diretamente os saberes, sem uma adaptação ou facilitação dos conteúdos tão evidente, o que o diferencia substancialmente da Educação Básica, não há distanciamento entre os alunos e a disciplina, uma vez que ela é uma produção para e pela a Universidade, fazendo com que essa não didatização dos conteúdos enquanto ferramenta de ensino, dê às disciplinas de nível superior em geral um caráter mais científico.

Determinar como se constrói a estrutura da história dos conteúdos é um desafio, uma vez que é necessário determinar historicamente e periodicamente como se deram mudanças, inovações e imperativos de tradição dentro de um sistema de ensino, por isso, um recorte temporal é proposto nesse trabalho. Os livros, através de seus conteúdos previstos em seus sumários, podem nos trazer uma noção de como a disciplina era organizada e como pretendia ser ensinada nas salas de aula, já que as disciplinas recriam discursos a partir de uma "liberdade teórica de criação disciplinar" (Chervel, 1990, p. 192) de acordo com a liberdade pedagógica de suas instituições, de acordo com seus programas e conteúdos previstos. É importante ressaltar, também, que esse material nos dá somente uma noção do que era previsto em seus planos de ensino e sua organização, mas não do que, de fato, era ensinado nas salas de aula da disciplina de Educação Comparada. No caso da Educação Comparada, nossos estudos evidenciam um aspecto importante. As disciplinas consideradas "clássicas" no curso de Pedagogia, como Didática, as Metodologias, História da Educação, etc., aparecem como um eixo comum em todas as Universidades pesquisadas, mas a Educação Comparada não. E além disso, nas Universidades em que ela aparece como uma disciplina escolar, se limita a um semestre de ensino, o que também a diferencia de outras disciplinas que ocupam um lugar maior na carga horária dos cursos de Pedagogia, o que nos conduz a pensar que a Educação Comparada ainda ocupa um pequeno papel na formação dos professores do Brasil.

Ao tomarmos a ideia de constituição de disciplina escolar proposta por Cuesta Fernández (1997), o autor coloca que as disciplinas são criadas a partir de uma invenção de uma possível tradição escolar, que surge através de elementos constitutivos do currículo escolar (Goodson, 1991), ou seja, que as disciplinas são construídas e reconstruídas ao longo de sua história, já que elas não são elementos estáticos, mas podem sofrer mudanças influenciadas pelo contexto e mudanças históricas, já que são frutos do que Popkewitz (1994) chama de *alquimia*, a disciplina escolar surge da mistura dos saberes acadêmicos e do conhecimento escolar, ambos construídos ao longo da história, passando por diferentes momentos e influências.

Cuesta Fernández (1997) ainda nos traz o conceito de *código disciplinar* – que seria central para a construção de uma disciplina escolar. Esse código seria “uma tradição social configurada historicamente composta por um conjunto de ideias, valores, suposições e rotinas, que legitimam a função educativa” atribuída a uma disciplina escolar. O *código disciplinar* funciona como uma orientação do trabalho docente e é formado pelo discurso sobre o valor educativo da disciplina, os conteúdos de ensino e os nomes dos pioneiros das práticas pedagógicas da disciplina em questão.

A inserção da disciplina na Legislação (Cuesta Fernández, 1997, p. 58) é trazida como ponto fundamental para o reconhecimento de uma disciplina escolar, no caso da Educação Comparada, ela aparece como disciplina escolar pela primeira vez em 1932 por intervenção de Anísio Teixeira e será “ratificada como exigência curricular na Seção de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia em 1939” (Cervi, 1986, p. 35). Depois disso, aparecendo ora com caráter obrigatório, ora opcional, a Educação Comparada continuou aparecendo como uma disciplina possível nos cursos relacionados à Educação (Querino, 1965; Cervi, 1986; Goergen, 1991). Na verdade, a ideia de uma disciplina que remeta à comparação em educação é datada, no Brasil, de 1920 (Antunha, 1974; Cervi, 1986), quando, foi instituída, pela Lei nº 1750, de 8 de dezembro de 1920, sob o decreto nº 3356, de maio de 1921, uma disciplina chamada “Sistemas Antigos e Modernos em Educação”, proposta por Sampaio Dória em seu plano – que não se concretizou – de fundação de uma faculdade de educação.

## **O OLHAR ESTATÍSTICO DA EDUCAÇÃO COMPARADA (RODRIGUES, 1938)**

---

Há, em *Educação Comparada: Tendências e Organizações Escolares*, livro do professor Milton Rodrigues, a defesa da Educação Comparada como uma disciplina, que mesmo apresentada com fragilidades nos livros da década de 1930, vai se fortalecendo ao longo dos anos e chega até a atualidade como um conjunto de livros e pesquisas que fazem com que a disciplina seja reconhecida e tenha a devida importância na formação de professores no Brasil e no mundo. Embora o livro foque seus esforços em dados estatísticos, alguns capítulos enfatizam a ânsia por encontrar em países estrangeiros modelos de experiências para serem copiados. Outros preocupam-se em trazer à disciplina um esforço mais científico. Alguns criticam a ideia segundo a qual existiriam exemplos a serem seguidos e a comparação, nessa perspectiva, serviria mais à compreensão de desafios educacionais em diferentes espaços do que à busca por um roteiro que deu certo em algum lugar no mundo e pode ser aplicado a outros espaços.

Como diria Chervel (1990, p. 217) acerca da história das disciplinas escolares, nem todas as propostas de ensino encontram sucesso. Muitas fracassam e não

conseguem se consolidar na escola. É preciso considerar essa possibilidade na análise dos livros de Educação Comparada. Ela vem sendo ensinada desde a década de 1930, mas ainda não integra o currículo de muitos cursos de formação pedagógica. A Universidade de São Paulo é um caso especial por oferecer essa disciplina na graduação desde os primeiros anos de sua fundação. Hoje, um dos departamentos da Faculdade de Educação intitula-se justamente Departamento de Metodologia da Educação e Educação Comparada. O Programa de Pós-Graduação em Educação reúne atualmente disciplinas de Educação Comparada e alguns de seus docentes vêm se dedicando aos estudos na área. Não obstante, mesmo na Universidade de São Paulo, a Educação Comparada vem construindo uma história marcada por críticas, rupturas e retomadas. (Bontempi Jr., 2001; Santos, 2015)

A primeira *Educação Comparada* usada nas aulas da USP foi escrita por um engenheiro com especialização em Estatística (Costa, 2011). O Prof. Milton Camargo da Silva Rodrigues foi o primeiro professor da cadeira de Educação Comparada da Universidade de São Paulo e responsável pela implantação da disciplina no curso de formação pedagógica em nível universitário da mesma Universidade<sup>1</sup>. Usando dados estatísticos, o autor expõe e analisa os resultados encontrados por diferentes nações em seus próprios sistemas de ensino. Até quando vemos capítulos ou partes dedicadas ao Brasil, não há uma busca para traçar comparações, diferenças, semelhanças ou melhoras, mas somente a descrição do sistema brasileiro. Trata-se de um olhar estatístico, matemático e exato, que trabalha com uma base de dados traçando comparações numéricas para assim buscar comparar resultados e apontar problemáticas. Essa perspectiva foi objeto de críticas posteriormente. Em outro manual escrito posteriormente, Querino (1965) assinala que a Educação Comparada não deve ser reduzida a estatísticas, mas deveria buscar uma "histórica contemporânea da Educação", e mesmo que o professor Milton Rodrigues (1938) tenha feito um trabalho que marca o primeiro livro da disciplina no Brasil, ele foi objeto de críticas que assinalavam o esvaziamento estatístico por buscar uma fundamentação estatal da Educação Comparada.

O livro de Milton foi organizado em três partes, distribuídas ao longo de 296 páginas. Antes de mais nada, temos uma Introdução, onde o autor deixou claro quais são as bases dos estudos comparados em educação e como a Educação Comparada se organizou no Brasil e no mundo. Dentre outras informações, o autor trata a Educação Comparada dependente de quatro fatores: i) fatores mesológicos (meio geográfico, meio social na atualidade e meio social na evolução histórica); ii) as doutrinas filosófico-

---

<sup>1</sup> Bontempi Jr. (2001, p. 197-198) indica que, em 1938, Milton Camargo da Silva Rodrigues foi um dos responsáveis pela estruturação do curso de formação de professores em nível universitário na Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras logo após a transferência desse curso do então Instituto de Educação, fechado pelo decreto 9.268-A, de 25 de junho de 1938.

educacionais; iii) o temperamento nacional e iv) o progresso científico. Não só pelo título, mas também pelo texto, podemos perceber um reconhecimento da Educação Comparada como uma ciência e como uma disciplina, como diz o autor com "falta de uma definição precisa" (p. IX), já que estava no início de seus estudos no Brasil.

A primeira parte do livro, que compreende cinco capítulos, apresenta as bases e os fins da educação em cinco países: Inglaterra, França, Alemanha, Itália e Estados Unidos. O autor busca aqui uma espécie de texto descritivo-introdutório sobre esses cinco sistemas de educação para que o leitor tenha, minimamente, condições de acompanhar as análises e os dados estatísticos apresentados na segunda parte do texto. Percebemos nessa segunda parte do texto, uma preocupação grande em apresentar dados para que o leitor conheça, nem que seja, superficialmente, os dados relativos a esses contextos para entendê-los mais adiante no texto e ao fim do livro, poder compará-los com o Brasil. A segunda parte do livro, com seis capítulos, traz dados e análises sobre esses cinco países e seus sistemas, sendo que cada capítulo é dedicado a um país e dividido em três temas: histórico, organização e administração dos sistemas educacionais de cada um dos países apresentados. O primeiro capítulo dessa parte é intitulado "Introdução" e traz breves esclarecimentos sobre alguns conceitos sobre organizações escolares como: sistematização, nacionalização, estrutura, tendências, problemas e administração escolar, para que assim o leitor possa acompanhar as análises com mais precisão. Por fim, a terceira parte do texto, que compreende quatro capítulos, é dedicada ao Brasil, trazendo, basicamente a mesma estrutura dos capítulos anteriores dedicados aos outros países; uma pequena diferença está em uma pequena introdução apresentada chamada: "O povo e sua índole" que busca apresentar aspectos culturais e sociais da sociedade brasileira e, principalmente, diferenciá-la das outras nações analisadas, outra particularidade desta parte é que, quando o autor analisa a administração do sistema escolar brasileiro, ele assinala que examinará, além do âmbito federal, também dados relativos ao sistema do estado de São Paulo.

O autor denomina o livro como um "compêndio de Educação Comparada" (p. XI), destacando que a função do mesmo seria introduzir um assunto que mais tarde todos poderão se aprofundar, já que ele mesmo diz que há pouquíssimos livros de Educação Comparada publicados no Brasil e no mundo, citando alguns exemplos ingleses e alemães, que ele considera primordiais nos estudos comparativos em Educação. O autor também coloca que, mesmo sendo professor do curso de Educação Comparada da Universidade de São Paulo, seu livro não é uma substituição de seu curso, pois apresenta análises e dados importantes para estudos mais complexos. Além disso, em seu prefácio, Rodrigues nos apresenta um pouco mais do status da Educação Comparada na época em que escreve seu livro: 1) não há livros brasileiros sobre o tema;

2) não há uma definição precisa sobre o que é ou como se faz Educação Comparada; 3) há muitas monografias que utilizam os estudos comparados como base, mas, segundo o autor, elas apenas fazem descrições indiferentes dos sistemas, criticando-os e buscando apenas melhorias para o sistema brasileiro; 4) a Educação Comparada é orgânica e sistemática. Pela análise dos dados apresentados acima, que o autor tem uma preocupação em fixar e em fazer com que a Educação Comparada fortaleça seu status de campo e disciplina, ou seja, há um esforço de reformar conceitos e relações da disciplina com a educação, não se limitando somente à interpretação de dados para que a transposição de conceitos a realidade distintas, mas entender questões sociais, geográficas e culturais para que a Educação Comparada possa ser uma ciência que busque reformar a educação através de propostas e relações sistemáticas entre diferentes nações.

Podemos concluir que este livro fora classificado aqui como “um olhar estatístico” porque ele trabalha com os dados estatísticos e as descrições dos sistemas de ensino e sua organização para que o leitor possa comparar esses dados e buscar rever resultados, metodologias e práticas, não para apenas um aperfeiçoamento ou uma melhora das práticas e do sistema de seu país, mas buscar nesses dados, uma reflexão sobre como eles impactam na estruturação e manutenção do seu e de outros sistemas. Essa ideia se opõe a uma perspectiva meliorista, perspectiva esta definida por Kaloyianni e Kazamias (2012, p. 52) como aquilo que “pode ser entendido como uma investigação com o objetivo de aprimoramento [...] o objetivo de aprimoramento esteve relacionado com todas as investigações sobre sistemas educacionais de outros países realizadas no século XIX.”, já que por mais que aqui já tenhamos a Educação Comparada devidamente nomeada e apresentada enquanto disciplina, ainda não há uma discussão própria sobre métodos, organização ou teorias que possa qualificar *Educação Comparada: Tendências e Organizações* como um livro que busque uma perspectiva de transferência educacional (Beech, 2013) embasada em um olhar meliorista e de aprimoramento, mas só de descrição e reflexão de diferentes sistemas educacionais.

## REFERÊNCIAS

---

Antunha, H. C. G. (1974). *Universidade de São Paulo: fundação e reforma*. São Paulo: CRPE Sudeste.

Beech, J. (2013, maio/ago.). O conceito de “transferência educacional” na história da educação comparada: continuidades e rupturas. Tradução de Rafaela Silva Rabelo. *Rev. Bras. Hist. Educ.*, Campinas, 13(2-32), 45-71.

- Bonitatibus, S. G. (1989). *Educação Comparada: Conceito, Evolução e Métodos*. São Paulo: EPU.
- Bontempi, B., Jr. (2001). *A cadeira de história e filosofia da educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa* (Tese de Doutorado). PUC-SP, São Paulo.
- Cervi, R. (1986, jan./dez.) O significado curricular da educação comparada. *Educar em Revista*, Curitiba, 5(1/2), 33-50.
- Chartier, R. (1990) *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Chartier, R. (1998). *A Ordem dos Livros*. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Editora UnB.
- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Pannonica, 2.
- Choppin, A. (2004, dez.) História dos Livros Didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educ. Pesq.*, 30(3), 549-566.
- Costa, H. (2011, jan./-jun.). Resgatando a memória dos pioneiros: vida e obra de Milton Camargo da Silva Rodrigues (Patrono da Cad. 06). *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, São Paulo, 80(1), 8-11.
- Cowen, R., Kazamias, A., & Ulherhalter, E. (org.). (2012) *Educação comparada: panorama e perspectivas*. (v. 1). Brasília: Unesco/Capes.
- Cuesta, R. F. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Goergen, P. (1991, dez.) Educação Comparada: uma disciplina atual ou obsoleta. *Proposições*, São Paulo, 6, 5-20.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum: posibilidad y âmbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 295(1), 7-37.
- Jullien de Paris, M.-A. (1817, 1967). *Esboço de uma obra sobre a pedagogia comparada*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra.
- Kaloyiannaki, P., & Kazamias, A. (2012). Os primórdios modernistas da educação comparada: o tema protocientífico e administrativo reformista-meliorista. In Cowen, R., Kazamias, A., & Ulherhalter, E. (org.) *Educação comparada: panorama e perspectivas*. (v. 1, pp. 25-54). Brasília: Unesco/Capes.
- Nóvoa, A. (2009). Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In Souza, D. B., & Martínez, S. A. *Educação comparada: rotas de além-mar* (pp. 23-62). São Paulo: Xamã.
- Popkewitz, T. S. (1994). História do currículo, regulação social e poder. In Silva, T. T. (org.). *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes.

Ribeiro, J. Q. (1952). O problema fundamental da educação comparada. *Revista História*, São Paulo: Universidade de São Paulo, 461-463.

Ribeiro, J. Q. (1958). Pequena Introdução do Estudo da Educação Comparada. *Cadernos da Faculdade*, 13, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Rodrigues, M. C. S. (1938). Educação Comparada: tendências e organizações escolares. São Paulo: Editoria Nacional.

Santos, A. N. (2015). *Origens da Faculdade de Educação da USP: o Departamento de Educação da FFCL (1962-1969)* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Schriewer, J. (1992). The method of comparison and the need for externalization: methodological criteria and sociological concepts. In Schriewer, J., & Holmes, B. (org.). *Theories and methods in comparative education* (pp. 25-83). (3. ed.). Frankfurt am Main; Nova York: Peter Lang.

Silva, V. B. (2001) *História de leitura para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos "manuais pedagógicos" brasileiros (1930-1971)* (Dissertação de Mestrado). FEUSP, São Paulo.

Silva, V. B. (2005). *Saberes em viagens nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Souza, D. B.; Martínez, S. A. (2009). *Educação Comparada: Rotas de Além-Mar*. São Paulo: Xamã.





The background features a dense, isometric illustration of various office and technology items. These include multiple laptops, desktop monitors, stacks of books, notebooks, and various geometric shapes like triangles and squares. The items are rendered in a light gray line-art style, creating a sense of depth and complexity. A large, solid red triangle is positioned in the upper right corner, partially overlapping the white background.

***Acercas de los/las autores/as***



## **Adriana Falchini**

**Universidad Nacional del Litoral**  
**falchiniadriana59@gmail.com**

Magister en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional del Litoral. Profesora en Letras. Profesora titular e Investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Aborda el tema de la escritura como objeto de investigación y de enseñanza modalizado en distintos contextos: extensión, producción de materiales gráficos y audiovisuales, proyectos socio-educativos, formación de formadores, asesoramiento a proyectos pedagógicos e institucionales.

## **Aída Emilia Garmendia**

**Universidad Nacional de Mar del Plata**  
**Email: egarmen@mdp.edu.ar**

Especialista en Organización y Administración Educacional por la UNSL. Licenciada en Ciencias de la Educación por la UNMDP. Profesora de Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la bibliotecología, y de Educación Comparada, con funciones en Problemática Educativa, y en Tecnología Educativa, (FH-UNMDP). Profesora titular integrante de la UAC del SIED, UNMDP. Directora del Grupo de investigaciones en conocimiento, educación y comunicación, GICEC, FH-UNMDP y de Proyectos de Investigación en IPSIBAT y CIMED. Codirectora del PI2Ba N° 7 (FCA, FH, FP, SIED, UNMDP). Principales intereses de investigación: Nivel universitario, libros de texto, motivación, derecho a la educación, educación a distancia, educación comparada.

## **Alejandro Such**

**Universidad Nacional de Misiones**  
**Email: alejandrosuch89@gmail.com**

Estudiante de Ingeniería Química y Auxiliar de docencia universitaria en FCEQyN-UNaM. Principales intereses de investigación: Enseñanza de Física, Simulaciones de Física y Libros de texto universitarios.

### **Alisson Antonio Martins**

**Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Universidade Federal do Paraná**

**Email: [amartins@utfpr.edu.br](mailto:amartins@utfpr.edu.br)**

Doutor em Educação, Mestre em Educação, Graduado em Licenciatura em Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor Adjunto do Departamento Acadêmico de Física da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Atua como professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) da UTFPR e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR, orientando alunos de mestrado e de doutorado. Desenvolve e orienta pesquisas na área de ensino de Física, ensino de Ciências, livros didáticos, formação de professores e políticas públicas. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Física (GEPEF) e integrante do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD).

### **Álvaro Emílio Leite**

**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**

**Email: [alvaroleite@utfpr.edu.br](mailto:alvaroleite@utfpr.edu.br)**

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Licenciado em Física. Professor do Departamento de Física (DAFIS) e do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Principais interesses de pesquisa: Manuais escolares, tecnologias educacionais.

### **Andrea Rainolter**

**Universidad Nacional de Mar del Plata**

**Email: [andrearainolter@gmail.com](mailto:andrearainolter@gmail.com)**

Magister en Tecnología Informática aplicada en Educación (UNLP). Prof. de Matemática (UNMdP). Integrante del área pedagógica y coordinadora de actividades de capacitación docente en la Unidad de Apoyo Central del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED UNMdP). Asesora externa del Departamento de docencia del Hospital Privado de comunidad en temas didácticos-tecnológicos. Investigadora en grupos y proyectos en las Facultades de Psicología: Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT, UNMdP-CONICET) y de Humanidades: Grupo de

investigaciones en conocimiento, educación y comunicación (GICEC) del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd). Temas de investigación: motivación académica; evaluación; educación a distancia, alfabetización universitaria.

### **Célia Cristina de F. Cassiano**

**Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**

**Email: f.cassiano@uol.com.br**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Pós-graduada em Teoria e Técnicas da Comunicação pela Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero. Licenciada em Letras pela PUCSP. Gestora Educacional na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Autora do livro "Mercado do livro didático no Brasil" (Ed.Unesp). Principais interesses de pesquisa: Políticas Públicas em Educação, Manuais Escolares, Estrutura e funcionamento da Educação Básica, Metodologia e Ensino de Língua Portuguesa.

### **Claudia Mariela Zang**

**Universidad Nacional de Misiones**

**Email: claudiamzang@gmail.com**

Magíster en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Nacional del Comahue. Especialista en Legislación Escolar por el Ministerio de Educación de Misiones. Profesora en Matemática y Profesora en Física por la UNaM. Docente - investigadora en la FCEQyN-UNaM. Principales intereses de investigación: Modelos mentales de los estudiantes, Dificultades en el aprendizaje de análisis matemático, Simulaciones de Física y Libros de texto universitarios.

### **Claudia Mónica Ferradas**

**Universidad Nacional de Cuyo, Argentina – Norwich Institute for Language Education, Reino Unido**

**Email: claudiaferradas@gmail.com**

Doctora en Estudios en lengua inglesa (Universidad de Nottingham), Magister en Educación y desarrollo profesional (Universidad de East Anglia), profesora de inglés graduada del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", Buenos Aires, donde

desarrolló una extensa labor docente y fue Secretaria Académica. Actualmente, es docente en la Maestría en literatura contemporánea en lengua inglesa de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, y formadora asociada en NILE (Norwich Institute for Language Education), Inglaterra. Ha participado de congresos y programas de capacitación en veintidós países y ha publicado sobre el papel de la literatura en la enseñanza de lenguas y la comunicación intercultural.

### **Deise Cristina de Lima Picanço**

**Universidade Federal do Paraná/Universidade Federal do Rio de Janeiro**

**Email: deisepicanco@letras.ufrj.br**

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação e Licenciada em Letras. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná. Membro do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas/UFPR, do Laboratório de Estudos em Linguagem e Teatralidades/UFPR e do Núcleo de Estudos de Letramentos e Livros Didáticos/NELLID. Professora do Departamento de Neolatinas da UFRJ. Membro da IARTEM desde 2017. Principais interesses de pesquisa: Manuais Escolares, Políticas Linguísticas e Formação Subjetiva em Linguagem e Discurso.

### **Delfina Doval**

**Universidad Nacional de Entre Ríos**

**Email: delfina.doval@uner.edu.ar: dvrdoval@gmail.com**

Mg. en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER); Profesora en Ciencias de la Educación UNER; Profesora Asociada cátedra Historia de la Educación, Carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. Investigadora en Historia de la Educación Directora Proyectos de investigación en textos-manuales escolares, relatos de ciudadanía y culturas escolares durante las reformas educativas en la década de los años de 1990. Otras líneas de investigación: textos escolares y urbanidades; textos escolares y dictadura; dictadura, transición democrática y educación. Miembro de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

### **Diego Marinho de Gois**

**Universidade Federal do Oeste do Pará/ Universidade Federal do Paraná**

**Email: dieguitogois@yahoo.com.br**

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Mestre, Bacharel e Licenciado em História pela UFRN. Professor Adjunto do curso de História da Universidade Federal do Oeste do Pará. Membro do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas/UFPR e do Grupo de Estudo e Pesquisa em História do Baixo Amazonas/UFOPA. Temas de pesquisa: Livros Didáticos de História, Usos e recepções dos manuais escolares, Escolas Indígenas, Amazônia Brasileira.

### **Edilaine Aparecida Vieira**

**Universidade Federal de Santa Catarina**

**Email: edilaaparecidavieira@gmail.com**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Licenciada em Educação Física e Pedagogia. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Integra o Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas – NPPD /UFPR. Pesquisadora da Internacional Conference on Textbooks end Media – IARTEM. Principais interesses de pesquisa: Educação do Campo, Didática, Manuais Escolares, Formação de Professores.

### **Edna Luiza de Souza**

**Secretaria Estadual de Educação do Paraná**

**E-mail: souzaedna@gmail.com**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Licenciada em Ciências, Matemática e Pedagogia. Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná. Técnica Pedagógica do Núcleo Regional de Educação de Irati. Assessora e acompanha professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas do campo, escola indígena e escolas urbanas. Integrante Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Física – GEPEF-UTFPR e integrante do Núcleo de Pesquisas e Publicações Didáticas - NPPD-UFPR. É autora de trabalhos científicos na área de Ciências e Educação sobre livros didáticos, Ensino de Ciências, Ensino de Física no Ensino Fundamental.



## **Eduardo Perioli Junior**

**Universidade de São Paulo**

**Email: e.perioli@gmail.com**

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Licenciado em Letras pela mesma universidad. Professor da Área de Linguagem e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Principais interesses em pesquisa: Manuais escolares, Educação Comparada, ensino de Língua Portuguesa e literatura.

## **Florencia Miranda**

**Universidad Nacional de Rosario**

**Email: florenciamiranda71@gmail.com**

Doctora y Posdoctora en Lingüística por la *Universidade Nova de Lisboa* (Portugal), especialidad en Teoría del Texto. Profesora titular por concurso en las Carreras de Portugués (Licenciatura, Profesorado y Traductorado) desde hace 28 años. Es docente y miembro de la comisión académica del Doctorado en Lingüística y Lenguas de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Investigadora categoría 2 del Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Dirige proyectos de investigación sobre análisis de géneros textuales, didáctica de las lenguas y traducción en el Centro de Estudios Comparativos de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Fue presidente de la Asociación Argentina de Profesores de Portugués (AAPP) en dos períodos. Actualmente es Coordinadora Académica de la Escuela de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Es Coordinadora del Núcleo de Enseñanza de Portugués y Español como Lenguas Segundas y Extranjeras (PELSE) de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Su campo de investigación se inscribe principalmente en la línea del Interaccionsimo Sociodiscursivo.

## **Francisco Alejandro Riveros Ramírez**

**Universidad de Santiago de Chile**

**Email: francisco.riveros@usach.cl**

Doctorando en Educación por la Universidad de Santiago de Compostela, Magister en Gestión y Políticas Públicas por la Universidad de Chile, Licenciado en Educación Química y Profesor de Química por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Licenciado en Ciencias de la Ingeniería, Ingeniero Civil Industrial por la Universidad Técnica Federico Santa María. Profesor Pregrado y Coordinador Minor

en Gestión Escolar de la Universidad de Santiago de Chile. Principales intereses de investigación: Políticas públicas en Educación, libros de texto, gestión escolar, desarrollo curricular

### **Gabriela Marçal Nunes**

**Universidade Federal de Santa Catarina**

**Email: mnunesgabriela@gmail.com**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa Educação e Comunicação da UFSC. Graduanda no curso superior de Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É graduada no curso superior de Letras Espanhol - Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é participante do grupo de pesquisa TEMA Didático - Tecnologia, Educação e Materiais Didáticos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC). Ademais, trabalha com o desenvolvimento de uma plataforma colaborativa de análise de aplicativos de línguas estrangeiras para professores, denominada Colmeia de Apps, que pode ser acessada através do endereço: [analisedeapps.sites.ufsc.br](http://analisedeapps.sites.ufsc.br). Principais interesses de pesquisa: Recursos Digitais Educacionais, Curadoria Digital, Tecnologia Educacional.

### **Giovani José da Silva**

**Universidade Federal do Amapá**

**Email: giovanijsilva@hotmail.com**

Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás, com estágios de pós-doutorado em História e em Antropologia. Professor da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Principais interesses de pesquisa: Sociedades Indígenas no Brasil e nas Américas, Ensino de História, Antropologia e Teatro.

### **Gonzalo Álvaro de Amézola**

**Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)**

**Email: gonzalodeamezola@gmail.com**

Especialista en Educación (FLACSO), Profesor en Historia (Universidad Nacional de La Plata). Profesor de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad Nacional

de Tres de Febrero y de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad Nacional de Rosario, postgrados de los que es, respectivamente, Director y Codirector. Es miembro Fundador del Centro de Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR). Categorizado como Investigador II (Ministerio de Educación / Universidad Nacional de La Plata). Dirige y há dirigido proyectos de investigación en enseñanza de la Historia en la UNTreF, la UNLP, la UN de General Sarmiento y la UN de La Pampa.

### **Graciela María Carbone**

**Universidad Nacional de Luján**

**Email: [gracielamariacarbhone@gmail.com](mailto:gracielamariacarbhone@gmail.com)**

Doctora en el área de Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora Extraordinaria Emérita de la Universidad Nacional de Luján. Coordinadora del Programa de Posgrado virtual "Libros de texto en la historia reciente de la educación argentina: temas y problemas vinculados a la formación docente y al curriculum de la educación formal". Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Miembro de la Comisión Académica de la Maestría en Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Miembro del Centro de Estudios de Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR). Universidad Nacional de Rosario. Principales intereses de investigación: Curriculum, Libros de texto.

### **Jesús Rodríguez Rodríguez**

**Universidad de Santiago de Compostela**

**Email: [susodelugo@gmail.com](mailto:susodelugo@gmail.com)**

Doctor y Profesor en la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Su ámbito de Docencia e Investigación está relacionado con el Diseño y la Evaluación de los Materiales Didácticos. Presidente IARTEM 2016-2019 ([www.iartem.org](http://www.iartem.org)). Representante IARTEM em contexto Iberoamericano (2019). Miembro del grupo de Investigación Stellae (USC), del grupo sobre materiales didácticos Cavila (MRP Nova Escola Galega), RUTE (Red Universitaria de Tecnología Educativa) y del consejo de redacción de la Revista Galega de Educación (RGE). Nombrado Colegiado de Honra del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales (CESG, 2015).

### **Jorge Armando Maidana**

**Universidad Nacional de Misiones**

**Email: jamaigms@gmail.com**

Especialista en Tecnología Química por Institut für Chemische Technik Universität Karlsruhe TH (Alemania) e Ingeniero Químico por la UNaM. Profesor Titular y Director del Departamento de Física (jubilado) e investigador en FCEQyN-UNaM. Principales intereses de investigación: Modelos de enseñanza de la Física, Simulaciones de Física y Libros de texto universitarios.

### **José Leandro Lima de Souza**

**Universidade Federal do Paraná**

**Email: jose\_leand@outlook.com**

Cursando Licenciatura em Física pela Universidade Federal do Paraná. Membro do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas/UFPR. Bolsista de iniciação científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Principais interesses de pesquisa: Manuais Escolares de Física, Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no Ensino de Física, Ensino de Física, relação entre manuais didáticos de Física e as TICs.

### **Jose Luis Baier**

**Universidad Nacional de Mar del Plata**

**Email: josebaier@gmail.com**

Licenciado y Profesor universitario en Sociología, Diplomado en Docencia Universitaria y en Gestión Pública, Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TICs. Becario de investigación doctoral interno y docente de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Maestrando en Educación: Pedagogía Crítica y Problemáticas Socioeducativas (FFyL-UBA) y Doctorando en Ciencias Sociales y Humanas (UNQ). También se desempeña como Investigador Becario y miembro del grupo de investigación GICEC y como profesor en Institutos superiores (educación terciaria) de la Provincia de Buenos Aires, en la cátedra de Problemáticas Socioculturales Contemporáneas de la Universidad Atlántida Argentina y en el programa de posgrado titulado Programa de Actualización en Docencia Universitaria que llevan adelante en forma conjunta la FSOC-UBA, FEDUBA y CLACSO.

### **Julia Antenucci**

**Universidad Nacional de Mar del Plata**

**Email: [julia.antenucci.ca@gmail.com](mailto:julia.antenucci.ca@gmail.com)**

Profesora de Matemáticas por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Técnica en Comunicación Audiovisual por la Universidad Nacional de Mar del Plata (en curso). Ayudante docente en la Tecnicatura Universitaria en Comunicación Audiovisual de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora en el Colegio María Auxiliadora. Miembro de IPSIBAT (Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología UNMdP-CONICET). Miembro del grupo de extensión Diálogo Audiovisual de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (UNMdP). Principales intereses de investigación: motivación académica, Docencia universitaria, Investigación colaborativa.

### **Juliana Cristina Faggion Bergmann**

**Universidade Federal de Santa Catarina**

**Email: [juliana.bergmann@ufsc.br](mailto:juliana.bergmann@ufsc.br) [jcfbergmann@gmail.com](mailto:jcfbergmann@gmail.com)**

Doutora em Sciences du Langage pela Université Lumière Lyon 2 - França, onde também cursou o Master (DEA). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde atua na área de Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras, Linguística e Produção de Materiais Didáticos; e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC), na linha Educação e Comunicação (ECO). Líder do Grupo de Pesquisa "TEMA DIDÁTICO - Tecnologia, Educação e Materiais Didáticos" (CNPq/UFSC). Editora da Revista Perspectiva/UFSC. Principais interesses de pesquisa: Recursos Digitais Educacionais, Manuais Escolares, Tecnologia Educacional.

### **Karla Beatriz Soares de Souza**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

**Email: [karlabss.ufu@gmail.com](mailto:karlabss.ufu@gmail.com)**

Doutoranda em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Música e Pedagogia. Professora do Curso Técnico em Música do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. Professora da Escola Municipal Cidade da Música. Membro dos grupos de pesquisa MUSEDUC - Música,

educação, cotidiano e sociabilidade - (UFU) e EMCO - Educação Musical e cotidiano - (UFRGS). Principais interesses de pesquisa: ensino aprendizagem de música, materiais e livros didáticos, música na educação básica e educação musical como prática social.

### **Laura Daniela Orellano**

**Universidad Nacional de Mar del Plata**

**Email: lauradorellano@gmail.com**

Estudiante de la Maestría en Ciencia Tecnología y Sociedad. Especialista docente de Nivel Superior en educación y TIC. Licenciada en Bibliotecología y Documentación (UNMdP). Supervisora en la Biblioteca del Colegio de Abogados de la ciudad de Mar del Plata. Ayudante graduada en la Cátedra Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la Bibliotecología y en el Taller de Tesis (LICAD). Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencia de la Información (UNMdP). Tutora virtual en la cátedra Metodología del trabajo intelectual aplicada a la bibliotecología. Correctora de estilo de la revista Nueva Crítica Penal. Miembro del grupo de investigación GICEC. Investigadora en formación en temáticas relacionadas a alfabetización universitaria y motivación.

### **Lilia Neves Gonçalves**

**Universidade Federal de Uberlândia**

**Email: lilia\_neves\_2006@hotmail.com**

Doutora e Mestre em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Licenciada em Educação Artística – Habilitação em Música. Professora do Programa de Pós-Graduação em Música da UFU. Coordenadora do Grupo de Pesquisa MUSEDUC (Música, educação, cotidiano e sociabilidade). Principais interesses de pesquisa: educação musical como prática social, ensino-aprendizagem de música em espaços sociais diversos, memórias de aprendizagens musicais na cidade de Uberlândia-MG.

### **Lucas Macedo Cunha**

**Universidade Federal do Paraná**

**Email: lmacedocunha@outlook.com**

Aluno do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Paraná. Cursou Licenciatura em Física (2015 – 2020). É bolsista de Iniciação Científica do

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Participa do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD/UFPR) e do Grupo de Pesquisa Didática, Práticas Escolares e Publicações Didáticas/CNPQ. Tem experiência na área de Educação e Ensino de Física, especialmente nos temas manuais escolares e avaliação.

### **Luis María Rodríguez**

**Universidad Nacional de Luján**

**Email: luismaro43@yahoo.com.ar**

Doctorando del Doctorado de Política y Gestión en el Nivel Superior- Universidad de Tres de Febrero. Especialista en Gestión Institucional – AOTS – Tokio – Japón. Licenciado en Ciencias de la Educación y Traductor Público Nacional en Idioma Inglés - UBA. Director de la Investigación “La argumentación en los textos escolares de la primera década del Siglo XXI”-UNLu (2010/2014). Profesor Adjunto Ordinario – Departamento de Educación UNLu hasta 2012. Miembro del Equipo de Investigación Educativa dirigido por la Dra. Graciela Carbone “El libro de texto en la escuela”. División Educación a Distancia, Departamento de Educación, UNLu, desde 1993.

### **Marcelo Antonio Bueno Moraes**

**Universidade Federal do Paraná/ Colégio Estadual Desembargador Clotário Portugal/  
Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade**

**Email: buenomoraes277@gmail.com**

Doutorando na Universidade Federal do Paraná, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação. Licenciado em História. Professor de História da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná e Coordenador Pedagógico da Rede Pública Municipal de Ensino de Campo Largo, Paraná. Participa do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas/UFPR. Desenvolve atividades e investigações que abordam Manuais Didáticos, Ensino de História e Mídias Educacionais.

### **María Laura Rosales**

**Universidad Nacional de Mar del Plata**

**Email: bibliorosales@gmail.com**

Profesora para la Enseñanza Primaria por la Universidad FASTA, Bibliotecaria Escolar por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Especialista en Enseñanza primaria y TICs por el Ministerio de Educación de la Nación. Ayudante alumna y adscripta en docencia, asignatura Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la bibliotecología: Facultad de Humanidades - UNMDP. Colaboradora en actividades investigación en grupos y proyectos en las Facultades de Psicología: Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT, UNMDP-CONICET) y de Humanidades: Grupo de investigaciones en conocimiento, educación y comunicación (GICEC) del CIMEd. Temas de investigación: libros de texto, motivación académica, alfabetización universitaria.

### **María Laura Vergara**

**Universidad Nacional de Misiones**

**Email: malaura65@gmail.com**

Laboratorista Químico Industrial por la UNaM. Estudiante de la Maestría en Tecnología de los Alimentos y de la Licenciatura en Análisis Químicos y Bromatológicos en la FCEQyN-UNaM. Docente – investigadora FCEQyN-UNaM. Principales intereses de investigación: Enseñanza de Física, Libros de texto universitarios y Producción de yerba mate y mandioca.

### **María Mercedes Hoffmann**

**INE "Dr. Juan H. Jara" ANLIS "Carlos G. Malbrán" y UNMDP**

**Email: prof.mercedes.hoffmann@gmail.com**

Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UFASTA). Realiza tesis de Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (UNC). Es profesional adjunta en el Departamento de Enseñanza Especializada del INE/ANLIS. Investigadora Cat. V, integra proyectos en IPSIBAT de la Facultad de Psicología y GICEC – CIMED de la Facultad de Humanidades, UNMDP. Profesora adjunta a término en la asignatura Tecnología Educativa con funciones en Educación Comparada (Lic. en Ciencias de la Educación, UNMDP). Integrante área de asuntos pedagógicos Escuela Superior de Medicina (UNMDP). Principales intereses



de investigación: educación a distancia, motivaciones, emociones, estrategias de aprendizaje, alfabetización universitaria, tecnología educativa, formación continua.

### **María Montserrat Castro Rodríguez**

**Universidad da Coruña**

**Email: maria.castror@udc.es**

Profesora Contratada Doctora, del Departamento de Pedagogía y Organización, en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad da Coruña (Galicia, España), Diplomada en Profesorado de Educación Primaria, licenciada y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Formo parte del Grupo de Innovación en Educación (GIE), Nova Escola Galega, Grupo Cavila, Ribeter, IARTEM. Las líneas de investigación en las que participo son medidas didácticas y organizativas para la atención a la diversidad desde la perspectiva inclusiva; bases didácticas y organizativas para la atención a la diversidad desde la perspectiva de la educación inclusiva; Análisis y elaboración de recursos y materiales contextualizados en el entorno próximo; Pensamiento docente y desarrollo profesional; Participación en la elaboración en mapas escolares

### **María Victoria Alzate Piedrahita**

**Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia**

**Email: mvictoria@utp.edu.co**

Postdoctorado en didáctica de las ciencias sociales e historia de la educación y pedagogía, Centro Internacional de Estudios de la Cultura Escolar (CEINCE-Berlanga del Duero- España) y Universidad de Valladolid-España (mayo 1 a julio 31 de 2011). Doctora en educación. Universidad de Valladolid-España, 2002. Maestría en educación especial. Área: dificultades del aprendizaje. Universidad San Buenaventura. Cali-Colombia, 1992. Licenciada en Educación preescolar. Universidad Fundación Monserrate-Colombia, 1984. Profesora titular Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia desde 1992 hasta hoy. Áreas de desempeño académico: Didáctica del lenguaje en la educación infantil. Evaluación de libros de texto escolar. Psicología del desarrollo infantil. Didáctica de las ciencias sociales en la educación infantil. Investigación social y educativa sobre la infancia en Colombia y América Latina.

### **Mariano Santos La Rosa**

**Universidad Nacional del Sur**

**Email: marianosantos78@yahoo.com.ar**

Magister en Enseñanza de la Historia (UNTREF), Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Flacso), Especialista en Políticas Educativas (Flacso), Licenciado y Profesor en Historia (UNS). Profesor Adjunto a cargo de las cátedras de Historia General de la Educación e Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad Nacional del Sur. Ayudante de Ira. en la cátedra de Didáctica de la Historia (UNS). Principales intereses de investigación: Didáctica de la Historia. Historia de las disciplinas escolares. Manualística.

### **Marta Esplugues Cebrián**

**Universidad de Valencia**

**Email: esplugues\_marceb@gva.es**

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia. Master D.E.A. Universidad de Valencia. "La inmigración y las culturas latinoamericanas en los libros de texto españoles: un estudio cultural y pedagógico." Maestra de la escuela pública desde 2010. Licenciada en psicopedagogía, diplomada en Turismo y Magisterio de lengua extranjera en la Universidad de Valencia. Coordinadora de Formación en el CEFIRE de plurilingüisme de Alzira, Valencia. Profesora del Máster de cooperación al desarrollo de la Universidad de Valencia con la Asignatura: Instrumentos de la cooperación internacional. Actualmente trabaja como maestra de la Escuela Para Adultos de Paterna, Valencia.

### **Marinelma Costa Meireles**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus Barreirinhas**

**Email: marinelma.meireles@ifma.edu.br**

Doutora em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em História Social pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em História pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Barreirinhas. Principais interesses de pesquisa: Escravidão negra e Justiça no Maranhão Colonial. Ensino de História e Livros Didáticos.

### **Matheus Lincoln Borges dos Santos**

**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**

**Email:borgesm3@tcnj.edu**

Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática na UTFPR. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela UTFPR. Mestre em Engenharia de Produção pela UFPR. Engenheiro eletricitista especialista em gestão de projetos em engenharia pela PUCPR. Licenciado em Física pela UFPR e ex-bolsista do programa Ciências Sem Fronteiras - modalidade Graduação Sanduíche nos Estados Unidos, efetuando seus estudos no The College of New Jersey. Analista educacional sênior no Marista Centro-Norte.

### **Miguel Angel Gómez Mendoza**

**Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia**

**Email: mgomez@utp.edu.co**

Doctor por la Universidad Paris III-Sorbona Nueva-Francia. Estudios de maestría en filosofía de la Universidad Javeriana de Bogotá-Colombia. Maestría en investigación de la Universidad Burdeos III-Francia. Profesor titular de la Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia. Temas de investigación: enseñanza de las ciencias sociales y enfoques historiográficos, métodos de investigación social, sociología de la infancia y sociología de la educación.

### **Nilson Marcos Dias Garcia**

**Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Universidade Federal do Paraná**

**Email: nilsondg@gmail.com e nilson@utfpr.edu.br**

Doutor em Educação e Mestre em Ensino de Física, ambos pela Universidade de São Paulo, Graduado em Licenciatura em Física pela UFPR. Professor aposentado da UTFPR, onde é professor voluntário. Atua como professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da UTFPR e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, orientando alunos de mestrado e doutorado. Desenvolve e orienta pesquisas na área de ensino de Física, livros didáticos, formação profissional, políticas públicas e educação e trabalho. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Física (GEPEF) e integrante do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD).

### **Norah Silvana Giacosa**

**Universidad Nacional de Misiones**

**Email: [norahgiacosa@gmail.com](mailto:norahgiacosa@gmail.com)**

Magíster en Docencia Universitaria, Especialista en Educación Superior y Profesora en Matemática, Física y Cosmografía por la UNaM. Profesora Titular y Directora de Proyecto de investigación en la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (FCEQyN-UNaM). Principales intereses de investigación: Currículum de Física, Modelos de enseñanza de la Física, Simulaciones de Física, Articulación escuela media-universidad, Formación docente inicial en Física y Libros de texto universitarios.

### **Patricia Viviana Miller**

**INE "Dr. Juan H. Jara" ANLIS "Carlos G. Malbrán" y UNMDP**

**Email: [patriciavivianamiller@gmail.com](mailto:patriciavivianamiller@gmail.com)**

Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Especialista en Planeamiento y Gestión Estratégica de Instituciones Públicas de Ciencia Y tecnología en Salud - Escuela Nacional de Salud Pública "Sergio Arouca" – FIOCRUZ. Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Realiza tesis de Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (UNC) y cursa Profesorado de Biodanza (Escuela de Biodanza del Mar- Mar del Plata). Es profesional principal en el Departamento de Enseñanza Especializada del INE/ANLIS. Integra proyectos en IPSIBAT de la Facultad de Psicología y GICEC – CIMED de la Facultad de Humanidades, UNMDP. Ayudante Graduada a término en la asignatura Tecnología Educativa con funciones en Educación Comparada (Lic. en Ciencias de la Educación, UNMDP). Principales intereses de investigación: educación a distancia, tecnología educativa, formación continua.

### **Ramiro Sebastián Galeano**

**Universidad Nacional de Misiones**

**Email: [ramiro.galeano@gmail.com](mailto:ramiro.galeano@gmail.com)**

Ingeniero Químico por la UNaM. Doctorando del Doctorado en Ciencias por la UNNE. Director del Departamento de Física y docente - investigador en la FCEQyN-UNaM. Principales intereses de investigación: Simulaciones de Física, Tratamiento sustentable de biosólidos, Modelos físicos y matemáticos de Procesos y Libros de texto universitarios.

### **Roseli Borowicc**

**Universidade Federal do Paraná/Escola Básica Municipal José Maria (SC)**

**Email: rosebwc@gmail.com**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Especialização em Educação do Campo – IFC. Licenciada em Pedagogia. Professora da educação básica na Rede Municipal de ensino público de Abelardo Luz. Participa do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas/UFPR. Interesses de pesquisa: Recursos Didáticos, Manuais Escolares, Educação do Campo, Etnografia na Educação e Alfabetização.

### **Tânia Maria F. Braga Garcia**

**Universidade Federal do Paraná**

**Email: tanbraga@gmail.com**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Licenciada em Filosofia e Pedagogia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas/UFPR. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro da Diretiva da IARTEM. Principais interesses de pesquisa: Didáticas, Manuais Escolares, Abordagens etnográficas em educação, Pesquisa em colaboração.

### **Vivian Batista da Silva**

**Universidade de São Paulo**

**Email: vivianbs@yahoo.com**

Pós-Doutora pela Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com período sanduíche na Universidade de Lisboa. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo e licenciada em Pedagogia pela mesma universidade. Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Diretora na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação. Uma das pesquisadoras principais do projeto "Saberes em fronteiras: uma história transnacional da educação", financiado pela FAPESP, desde 2019. Principais interesses em pesquisa: Manuais escolares, formação de professores, estudos comparados sobre a escola.

**Wagner Luís Barbosa****Secretaria de Educação do Paraná****Email: [w.b.wagnerbarbosa@gmail.com](mailto:w.b.wagnerbarbosa@gmail.com)**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação. Graduado em Letras Português (licenciatura) pela UFPR. É professor de português, literatura, produção textual e escrita criativa em escolas da rede pública de educação do estado do Paraná. Tem experiência com tutoria presencial e a distância e com revisão de artigos científicos. Tem experiência na área de Educação e Ensino de Português, especialmente nos temas leitura, livros e manuais escolares.



Los dos volúmenes de la obra *"Investigaciones sobre libros de texto y medios de enseñanza. Contribuciones desde América Latina"* cumplen el objetivo de difundir una parte de la vasta producción científica latinoamericana en materia de libros de texto y otros recursos educativos, que ha permanecido oculta en estudios de revisión realizados en otros países y regiones. Los textos permiten evaluar temas, materias y enfoques que interesan a esta comunidad científica, tanto los tradicionales como los emergentes. Esperamos que la experiencia de este proyecto estimule las asociaciones y la cooperación, especialmente entre los países de nuestra sufrida, pero fuerte y resistente América Latina. Y que los libros, las bibliotecas y las escuelas sigan estando presentes en nuestro imaginario, en nuestros compromisos éticos, políticos y científicos y también en nuestras acciones educativas.

Comité Editorial

Os dois volumes da obra *"Investigaciones sobre libros de texto y medios de enseñanza. Contribuciones desde América Latina"* cumprem o objetivo de divulgar parte da vasta produção científica latino-americana sobre a temática dos livros escolares e de outros recursos educativos, que tem permanecido oculta em estudos de revisão realizados em outros países e regiões. Os textos permitem avaliar temas, assuntos e focos que interessam a esta comunidade científica, sejam os tradicionais ou os emergentes. Esperamos que a experiência desse projeto estimule parcerias e cooperações, especialmente entre países de nossa sofrida, mas forte e resistente América Latina. E que os livros, as bibliotecas e as escolas continuem presentes em nossos imaginários, em nossos compromissos éticos, políticos, científicos e também em nossas ações educadoras.

Comité Editorial

ISBN 978-65-84565-32-6

