

ENSAYOS

*LIBROS DE TEXTO: ¿SABERES UNIVERSALES O
DESCONTEXTUALIZADOS?*

Text books: Universal or out of context knowledge?

María Graciela Di Franco, Silvia Siderac y Norma Di Franco

Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria,
Universidad Nacional de La Pampa, Gil 353 2º Piso (6300) Santa Rosa, La Pampa, Argentina. jsomacal@cpenet.com.ar/
ssiderac@cpenet.com.ar/ndifranco@hotmail.com

Resumen

Los libros de texto ocupan un lugar de suma importancia en la tarea docente y el saber que circula a través de ellos legitima un conocimiento oficial. Los contenidos no considerados válidos por las editoriales tienen altas posibilidades de no formar parte del currículum en acción. Se hace inevitable entonces dilucidar cuestionamientos como *quién impone la visión de la vida real que se adopta como válida y cuáles son los mecanismos que se utilizan para imponerlos*. La propuesta en este momento de la investigación se posiciona en analizar políticamente los libros de texto de Matemática e Inglés en circulación en las escuelas públicas de la ciudad de Santa Rosa, cuyas ediciones sean del año 2000 o posteriores. (En etapas anteriores se analizaron los libros utilizados en el siglo XX: los previos a la reforma y los editados entre de 1993 y 2000). De su análisis surge una importante descontextualización de los saberes presentados (en tiempo, espacio y significatividad) que estaría obstruyendo la posibilidad de construir conocimiento relevante y bloqueando la construcción de una ciudadanía crítica.

PALABRAS CLAVE: Libros de texto, descontextualización, conocimiento relevante, ciudadanía crítica

Abstract

Text books occupy a very important place in the teaching task nowadays and the knowledge that circulates through them turns into "official knowledge". Those contents that are not considered as valid by the editorial publishers have an important risk of being out of the curriculum in action. It seems then, unavoidable, to make it clear *who imposes the real life point of view that must be adopted as true and which are the ways through which it is imposed*. The proposal in this particular moment of the research work consists in making a political analysis of those english and math books which are being used in Santa Rosa public schools. (Work is focused on editions from 2000 on, in other stages of the investigation we have studied books used in the XXth: those previous to the Reform and those edited between 1993 and 2000). As a result of the analysis we can see that there is an important amount of knowledge which is out of context in different ways (time, space and meaning). This could be interfering with the possibility of creating both: relevant knowledge and critical citizenship.

KEY WORDS: Text books, out of context, relevant knowledge, critical citizenship

Recepción: 25/04/07 Revisión: 31/06/07 Aprobación: 14/07/07

INTRODUCCIÓN - Tomar en serio el poder

Los libros de texto analizados explicitan en sus presentaciones la adecuación de sus propuestas a los Contenidos Básicos Comunes que el Currículum Oficial prescribe para la enseñanza de la Matemática y el Inglés en las escuelas públicas argentinas. Además, en sus contratapas y en las páginas web de las editoriales se publicitan estos textos como ofertas que dicen conjugar la cultura experiencial de los alumnos con los contenidos ofrecidos por la última Reforma Educativa.

Dado el seductor diseño de los mismos puede observarse que la indiscutible imperancia de la universalidad de mercado (Balibar, 1997) parece haber colocado a estos libros de texto de Inglés y Matemática como instrumentos esenciales e incuestionables de la práctica docente.

Ahora bien, esta legitimación arbitraria de determinada selección y tratamiento de los contenidos tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, trae aparejado consigo una visión del mundo, el conocimiento y la cultura que representan inevitablemente los intereses de un sector que -de manera solapada e implícita en algunos casos, descarnada y sin sutilezas en otros-, se impone y ejerce su dominio a costa de la anulación de las presencias y derechos de otros grupos que permanecen ausentes.

Lo que de verdad importa - en palabras de Apple (1997) es quién impone la visión de la vida real que se adopta como válida. Pensemos por ejemplo, en un currículum prescripto para la enseñanza de las matemáticas que tiene como objeto central “que la alumna y el alumno adquieran esquemas de conocimiento que les permitan ampliar su experiencia dentro de la esfera de lo cotidiano y acceder a sistemas de mayor grado de integración (...) en los principales ámbitos y sectores de la realidad” (Materiales curriculares Matemática, 1997) o un currículum de inglés que hace referencia en su fundamentación al desarrollo de la “lengua internacional para la comunicación” y al “vínculo con la vida cotidiana de los sujetos” (Materiales Curriculares Inglés, 1998). Sin embargo, si esta construcción de la “vida real” es acrítica, si no está presente la pregunta *¿a quién beneficia?*, no sólo es ficticia, sino que institucionaliza como saber oficial aquellas perspectivas que respaldan los intereses de los grupos que ya poseen la mayor parte del poder en esta sociedad.

No se trata entonces, sólo de pensar ¿a quién beneficia que los alumnos no puedan apropiarse de unos contenidos? La pregunta en este caso, además, incluiría: ¿a quién beneficia que la propuesta editorial para este segmento de la educación sea fragmentada, sin presentaciones de conflictos sociales reales, de difícil acceso a los niveles de formalización? ¿a quién beneficia que ése sea “el” modelo? ¿a quién beneficiaría conocer otros modelos, plantear alternativas?, ¿a quiénes beneficiaría comprender esos contenidos?

Intentaremos en este trabajo visualizar y explicitar algunos de esos mecanismos hegemónicos plasmados en los libros de texto que inhiben la construcción de conocimiento relevante en las disciplinas de Matemática e Inglés. Abordaremos además cuál es el tipo de ciudadanía que -a nuestro entender- genera el abordaje acrítico de estos materiales y cuáles serían algunas posibilidades de quiebre de esta lógica.

La construcción del saber

Para Pérez Gómez (1998), las propuestas pedagógicas o didácticas que desconocen o subestiman la cultura experiencial del sujeto, obstruyen e incluso imposibilitan la construcción de aprendizajes relevantes.

Entiendo por cultura experiencial la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios “espontáneos” con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia. La cultura del estudiante es el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto. (Pérez Gómez 1998: 197)

Es decir que esta cultura experiencial es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se asientan las interpretaciones acerca de la realidad y es el lugar desde donde los sujetos comprenden. Uno de los aspectos más relevantes para entender la formación de la cultura experiencial de las personas es el análisis de los procesos de construcción de significados. Estos significados dirigirán las formas de actuar, sentir y pensar de cada sujeto, de su grado de autonomía para situarse e intervenir en el contexto vital.

Es interesante entonces, ver cómo se plasma en las propuestas editoriales esto que frecuentemente es publicitado como “Construye las habilidades de la lengua con actividades integradas a la vida real” (Contratapa del texto *Let’s go for EGB*, 2000); “Presentación de la nueva lengua en el contexto del mundo real” (Contratapa del texto de inglés *Explorer Starter*, 2004); o en el caso de la presentación de una serie de ocho títulos de *contenidos sustantivos* de matemática para Polimodal, que se citan más bajo, la explicitación de que se proponen “por un lado, problemas que muestran la utilidad de la matemática para resolver situaciones de la realidad y, por el otro, problemas internos de la disciplina, ya que éstos permiten entenderla como producto cultural, como práctica, como forma de pensamiento y como modo de argumentación” (Altman, 2000).

En la realidad de algunos, no poder reproducir esos métodos en un capítulo, no traducir los simbolismos del siguiente, no poder resolver ecuaciones en el otro, podría asimilarse y traducirse en unas ganas de participar propias de aquél a quien le dan pistas para que construya una autoconcepción de estar siempre incluido en el grupo de los excluidos. Y si no se está entre los que alguna vez sintieron esto, la problemática está anticipada en la presentación: “El quehacer matemático no es privativo de unos pocos. Con perseverancia, trabajo y reflexión, todos pueden progresar y acceder a los saberes propios de la Matemática.” (Altman, 2000). Análogamente, quienes no accedan a: “Poder entender y manejar el idioma inglés de una forma entretenida, ágil y divertida” (*English Direct*, 2004); o crear “Conciencia del inglés como lengua internacional” (*Explorer Starter* 2004) tendrán que probar con aumentar la perseverancia, el trabajo, la reflexión. Todo indicaría que es allí donde radicaría la solución.

En todos estos casos, la posibilidad y la responsabilidad en la construcción del saber queda depositada en lo individual, tal nos lo advierte Therborn (1987) al describir cómo las ideologías someten y cualifican a los individuos reforzando los intereses del poder dominante. Se suma a ello el agravante de que las selecciones realizadas por las editoriales parten de propuestas que poco o nada tienen que ver con la cultura experiencial de los sujetos y que por lo tanto “garantizarán” de todos modos que esos esfuerzos y perseverancias sólo redunden en exitosas reproducciones o frustrantes intentos pero no en genuinas construcciones de conocimiento.

Hombres sabios de lugares y tiempos lejanos

Una lectura reflexiva de los textos, permite ver, por ejemplo, que en los libros de Matemática no aparece ninguna foto que pudieran producir identificaciones con nuestros alumnos adolescentes, ni vinculaciones de individuos con el contenido que se aborda. La presencia de hombres está depositada en la sección: *Sabían qué...?* En la cual se incluyen biografías, reseñas históricas, se hace referencia a quienes hicieron aportes a la Matemática y algunos otros “hechos interesantes”, tal lo explicitado en la presentación de los libros.

Se trata de: James Gregory, Escocia (1638 -1675), Agustin Louis Cauchy, Francia (1789 – 1857); John Wallis, Inglaterra (1616 – 1703); Karl Weierstrass, Alemania (1815 – 1897); Bernard Bolzano, Checoslovaquia (1781 - 1848); Isaac Newton, Inglaterra (1643 - 1727) y Gottfried Wilhelm Leibniz, Alemania (1646 - 1716); Pedro Luis Moreau de Maupertius (ref. Berlín, 1744); Guillaume Francois Antoine de L’Hopital, Francia (1661 – 1704); Isaac Barrow, Londres (1630 – 1677); Jean Baptiste Joseph Fourier, Francia (1768 – 1830); Silvestre François Lacroix, Francia (1765 – 1843); William Rowan Hamilton, Irlanda (1805 -1865), Maurits Cornelis Escher, Países Bajos (1898 - 1972); Hermann Grassmann, Prusia – ref. Alemania (1809 -1877); William Kingdom Clifford, Inglaterra (1845 - 1879); William Outhred, Inglaterra (1574 – 1660); Edmond Halley, Inglaterra (1656 - 1742); Platón, Atenas – Grecia (427 aC – 347 aC); Johannes Kepler, alemania (1571 - 1630); Karl Theodor Wilhelm Weierstrass, Alemania actual (1815 - 1897); Hypatia de Alejandría, siglo IV; María Gaetana Agnesi (1718 - 1799); Paolo Ruffini, Italia (1765 - 1822); Nicolai Lobachevsky, Rusia (1792 – 1856); Godfrey Hardy, Inglaterra (1877 - 1947); John Napier, Escocia (1550 - 1617); Aryabhata, hindú (476 – 550); Pitágoras, samos – Grecia (569 aC – 489 aC); William Jones; Leonard Euler, Suiza (1707 - 1783); George Cantor, Rusia – ref. Alemania (1856 - 1918); Leonardo de Pisa, Italia (1170 - 1250); Giuseppe Peano, Italia (1858 - 1932).

Todos son científicos, varones, europeos que desarrollan sus tareas de investigación a partir del siglo XVII (no se plantean contextos, conflictos políticos entre científicos, diferencias epistemológicas, causas reales de esas líneas de investigación seguidas). La importancia de la situación se evidenciaría al plantear que, desde las construcciones universalizantes (desde lo hegemónico), se propone como construc-

ción cultural legitimada la occidental, masculina, de raíz eurocéntrica. Las excepciones están presentadas en las figuras de Pitágoras y Platón - quien aprendió de Pitágoras - (griegos, cuyos lemas como “todo es armonía y números” o “el propio Dios geometriza” y sus consideraciones de formas geométricas como formas perfectas, usadas para representar la tierra, el agua, el fuego y el aire, elementos que sintetizaban el universo, concordaban con sus trabajos sobre filosofía y ciencia); en dos mujeres presentadas en un párrafo en común: Hypatía de Alejandría en el siglo IV y María Gaetana Agnesi (la primera, hija de un matemático que le enseñó el arte de la oratoria y los principios de la enseñanza, cuyos escritos eran mayoritariamente libros de texto y la segunda, hija de un profesor de matemática que le dio una gran educación. Su obra más importante fue un libro pensado para la educación de sus veintiún hermanos menores, que terminó resultando un trascendente libro de texto); un matemático hindú, Aryabhata, que vivió entre los años 476 y el 550 y de quien se han perdido la mayoría de los trabajos y por la época, Fibonacci de quien se describe que descubrió que el sistema indo-árabe era el mejor de su época, entonces lo llevó a Europa donde todavía se usaba el romano y que fue él quien lo difundió en el mundo científico occidental.

Hombres sabios actuales: distantes e inasibles

En la conformación globalizada que presentan las sociedades actuales, no todos los ciudadanos tienen igual participación. Existen modos “esperados” de expresar acuerdo o disenso y que habilitan masivamente a participaciones “simbólicas”. Sin embargo, en ese marco, es arto notorio que no todos los habitantes de una sociedad tienen las mismas posibilidades a la hora de tomar decisiones e incidir de una manera u otra sobre los demás. Esta imagen de ciudadano de mundo que es presentado como libre de elegir y que representa la actitud liberal superadora de limitaciones étnicas, está representado por un: “estrecho círculo elitista de clase media alta, que se opone a la mayoría de la gente común, despreciada por estar atrapada en los reducidos confines de su comunidad o etnia” (Zizek 2004: 179)

En el libro Explorer Starter, como consolidación de la unidad número uno, se presenta una biografía de Bill Gates, quien es descripto como un:

“...famous american businessman. He is very rich. He is the richest man in the world. He is small and short. He’s intelligent, curious and competitive. He loves computers and he is the owner of Microsoft, the software

company” (...hombre de negocios, americano famoso, muy rico. El hombre más rico del mundo. Es pequeño y bajo. Es inteligente, curioso y competitivo. Ama las computadoras y es el dueño de Microsoft, la compañía de software) (Explorer Starter 2004:18)

El texto está acompañado por la foto de Bill Gates, el logo de Microsoft y una actividad en la que los alumnos tienen que contestar algunas preguntas referidas al texto. A continuación se presenta la conformación de la familia del exitoso empresario, donde puede verse que es casado y tiene una hija. Luego hay un enunciado que dice que a Bill Gates le gustan los autos veloces y aparecen allí, fotos de un lujoso BMW junto a un Mercedes y un Mazda.

Sin dudas, Bill Gates pertenece al grupo descripto como “ciudadano del mundo”. Es americano, millonario, blanco, hombre, está casado y es el dueño de la mayor compañía de software del mundo. Es de baja estatura pero es inteligente, curioso y competitivo, lo cual aunque no esté explicitado en el texto, induce a pensar que es lo que lo ha colocado en la posición que ocupa. Sus “gustos” (los autos más caros del mercado) son “naturales” o casuales y se condicen con sus otras características.

Esta presentación que hace el libro de texto respecto de Bill Gates deja entrever una cuestión de suerte azarosa en la cual a este sujeto, el destino y su inteligencia, colocaron en un sitio de privilegio desde el cual construye conocimiento y determina el uso que el mundo entero hará del mismo. En estas descripciones en que saberes y posesiones materiales son tratados de modo “natural” o como una característica más junto a los gustos o hábitos, no se realizan análisis que expliciten que lo económico es una relación conflictiva donde las fuerzas de producción están atravesadas por lo político, jurídico, ideológico y cultural. Todos estos elementos no actúan por separado –como estaría dejando entrever el texto– sino que son insolubles ya que son actividades y productos del hombre real.

El conocimiento: don preciado de unos pocos

Los ejemplos abordados dan clara cuenta de lo que Lander (2000) define como “colonización del saber”, un firme intento de transformar en universal lo que sólo es “universal” o accesible para algunos.

Si existe una forma “natural y universal” de ser, otras expresiones culturales, otras formas de saber son consideradas como esencial u ontológicamente in-

feriores. Los más optimistas las ven como requiriendo una acción civilizatoria por parte de quienes son portadores de una cultura superior para salir de su primitivismo y atraso. “Aniquilación o civilización impuesta definen así los únicos destinos posibles para los otros” (Lander, 2000: 24)

Avancemos un poco más: desde las reseñas que acompañan a los matemáticos antes mencionados, *científico* se explicita como: presidente de la Royal Society; presidente de la Academia de Berlín; escritor de importantes textos, tres volúmenes de un tratado, diez tomos de un curso, traducciones en varios idiomas; de investigaciones muy valoradas; consejero científico del ejército de Napoleón; el más importante de los matemáticos ingleses; maestro, matemático muy competente; pionero en determinados estudios; formador de las bases sólidas del análisis infinitesimal; matemático inglés con más influencia, con importantes desarrollos en otras áreas del conocimiento; individuos que aún habiendo nacido en hogares pobres pudieron llegar por becas o mecenas a lugares de prestigio académico donde pudieron desarrollar sus ideas; se hace referencia a la obtención de distinciones poco frecuentes, extraordinarias; a personas precoces, a desarrollar profusamente trabajos de inspiración matemática, a estudiar varios idiomas, hacer trabajos destacados además en óptica, dinámica, electricidad, arquitectura, acústica, botánica, lingüística, filosofía, geografía; a participar activamente en ámbitos religiosos: sacerdotes, ministros episcopales; a incluir a los autores más fecundos de todos los tiempos en cualquier ciencia.

El listado sin dudas confirma una matemática que es de los científicos, hombres, europeos, del siglo XVII en adelante. Científicos que lo son porque se esforzaron lo suficiente o fueron genios.

La posibilidad en el esfuerzo, en la perseverancia, implica pensar en sociedades meritocráticas que desde la ingenuidad política explican que a iguales esfuerzos/méritos corresponden idénticos reconocimientos y que si se persevera lo suficiente todos pueden llegar donde quieran.

El análisis de los textos de Matemática deja en claro que la “genialidad” deposita una esperanza en poseer el gen matemático, depositación en causas biológicas que coloca la posibilidad de intervenir en una alternativa individual, irremediable, imposible de revertir. La posibilidad de participar en esferas más próximas a la construcción de conocimiento en esta matemática, queda entonces en términos de es-

fuerzos individuales o de imponderables biológicos, quién se podría admitir genio a sí mismo para identificarse y querer participar de manera no sumisa, interpelando, cuestionando... (del protocolo de un alumno: “quién se atrevería a preguntar algo que se da por obvio que se debe saber?”)

Como contradicción, el discurso acerca de la matemática, expresada en los libros de texto se proclama como cultural, como construcción de hombres y de sociedades (“se propone trabajar con problemas que planteen la necesidad de construir nuevos conocimientos matemáticos” (Altman, 2000a:4)). Sin embargo, desde el interior de la propuesta editorial la posibilidad de producir matemática ya no es cultural, sino que más bien viene de la mano de un esencialismo natural, biologicista, que deposita en la naturaleza la fortuita posibilidad del don creador, o remite a la excepcionalidad de casos particulares, dentro del grupo de los legitimados (hombres, occidentales y cristianos), que además hayan reunido suficientes méritos (perseverancia, trabajo y reflexión).

La participación ciudadana: otra descontextualización

Solamente podremos decir que la actividad de la escuela es educativa, si promueve la formación de ciudadanos autónomos, conscientes, informados y solidarios, cuando todo este conjunto de materiales, conocimientos, experiencias y elaboraciones simbólicas, es decir, la cultura académica, sirva para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación a través de un largo proceso de descentración y reflexión crítica sobre la propia experiencia. (Pérez Gómez 1998:257)

Otro tipo de “alejamiento” de los saberes respecto a la incidencia de los mismos en la realidad tiene que ver con qué es lo que entendemos por “participación ciudadana”. Los materiales escolares que abordamos en esta investigación dicen promover “una alfabetización matemática para un desarrollo de un ciudadano” (Materiales Curriculares para Matemática) o “fortalecer el desarrollo de la autonomía” (Let’s go for EGB, 2000).

Sin embargo, del análisis de los libros de texto de Matemática e Inglés surge una ausencia total de manifestaciones que tengan que ver con la participación social y política vigente. No aparecen instancias de militantes barriales, políticos, estudiantiles o sindicales actuales, no hay menciones a líderes de hoy

sino reseñas históricas o menciones a héroes de otras épocas y lugares. La presencia, intentando llegar a alguna idea de participación, remite a hombres del pasado y de otro contexto. Se podría estar construyendo así, la idea de una educación en una sociedad en la que las problemáticas sociales o políticas parecieran haber sido agotadas o absolutamente resueltas, no formando parte de los conflictos de nuestros días o de los que ameritan ser representados.

En matemática, en este sentido, en textos editados en 2000, para 8º y 9º año de la EGB, hay muy pocas imágenes, una sola foto de 2cm de largo, tal como se cita el propio libro, donde no se puede definir con total claridad el contenido de la imagen, puede comprobarse asimismo la ausencia de instituciones, de grupos, de una sociedad civil global o local, masculina o femenina, infantil o adulta, mayoritaria, minoritaria, reconocida o discriminada. El texto está impreso a dos tintas, como todo el diseño de los dos componentes del material para cada año escolar (marco teórico separado del cuadernillo de trabajos prácticos).

Conflictos sociales: ¿cosas de detectives e historias?

La única instancia que parece posicionarse en la resolución de un conflicto y que es retomado a lo largo de un libro de texto lo constituye una secuencia de ocho episodios de una serie planteada en blanco y negro, una tira de historietas o comics, cuyos protagonistas nos permiten invocar claramente a los personajes de Sherlock Holmes y Watson. Es el caso de uno de los libros de Matemática analizados (Chemello, 2004) en que un detective, y su colaborador, un inspector de policía que apela constantemente a las destrezas del hábil detective para resolver los casos y que luego se atribuye la autoría de los resultados.

Este texto tiene la particularidad de presentar conflictos sociales como por ejemplo, un robo, sin embargo está enmarcado en una historieta lo que le da un tinte ficcional que una vez más aleja a los sujetos de cualquier analogía que pudiesen realizar con lo cotidiano. La intencionalidad de las autoras del libro de texto de que los episodios de la historia funcionen como eje de recorrido entre unos contenidos y otros queda explícita en la enumeración de los episodios, en su inclusión paginada en determinados espacios al interior de diferentes capítulos, en algunos elementos de la escena del caso policial y de su argumento. Ahora bien, la continuidad en el con-

tenido de la historia (hallar al culpable de un robo) no se traduce en una mayor relación de contenidos matemáticos, en cada episodio se comprometen fragmentadamente diferentes contenidos (geometría, representaciones en coordenadas cartesianas, sistemas de ecuaciones lineales usando ecuaciones diofánticas), en ningún caso se recupera un contenido para el tratamiento de otro y las informaciones que aporta el contexto de imágenes van en forma paralela al planteo del contenido matemático. Un diálogo de un episodio puede ilustrarnos:

Detective: El sombra no es el más grande ladrón de la historia, porque tiene un punto débil: su incipiente calvicie.

Colaborador: No veo la relac...

Detective: Cuando sonó la alarma, entendió que debería esconderse un tiempo. Entonces, se desesperó y robó en la farmacia del museo un frasco de loción capilar de..... solamente 315 mg!

Detective: error fatal. Eso fue hace dos días, y la dosis diaria es de 45 mg. Está claro que sólo le va alcanzar para..... días más.

Colaborador: ¡claro! En términos matemáticos, la fórmula que describe la situación es..... A fin de averiguar para cuántos días le alcanza, hay que hallar... .. Luego..... entonces el dominio de la función es.....

Las posibilidades de identificación del lector, alumno de la escolaridad obligatoria, con las únicas imágenes que recurren a la figura de personas: un detective de sombrero y piloto/sobretodo, de pocas palabras, pero siempre las palabras justas, correctas, que nunca duda, que no se equivoca, siempre tiene la información necesaria y protagoniza una aparente paradoja según la cual, como detective humildemente (y en contraste con el inspector que hace alardes de resolver cosas en las que siempre se equivoca), es un soberbio poseedor de "la" verdad. Un colaborador del detective, señor excedido de peso, de lentes, que acompaña repreguntando cosas que cualquier lector se cuestionaría, absolutamente subsumido a la figura protagonista e inteligente del detective. ¿Cómo se producirá, en tal caso, el juego de identificaciones? ¿Será que el detective es poseedor de una verdad reflexionada, racional, científica, mientras su "Watson" presenta una lógica de sentido común, que nunca conduce a "la" respuesta? ¿Cuántos alumnos del país se identificarán con este personaje?

El inspector, figura autoritaria y negligente y el ladrón, "el sombra", cuya única preocupación, motivo

de su “imperfeción” como malhechor, es su calvicie incipiente. El ladrón, para continuar con el juego de identificaciones, roba un cuadro en un museo de arte moderno, seguramente la mayor causa de robos en nuestra realidad argentina, no de bancos, ni de autos, de casas de familia, ni de comercios, ni siquiera de secuestros con pedido de rescates. ¿Será que el robo de obras de arte amerita una estrategia de acción y de análisis en que la matemática contribuya a resolverlo y los otros casos no? ¿Será que los conflictos que, como ciudadanos vivimos a diario no tendrían que estar presentes en nuestra educación matemática? ¿Que la presentación de la realidad no tiene que ser tan cercana? O ¿que la matemática no se acerca tanto a esa realidad? ¿Será que sólo la literatura de ficción sí permitiría establecer relaciones, cotejos y analogías con las propias de nuestra historia y de nuestras vivencias actuales? ¿Será que en esta ciudadanía que prescriben los textos ya no quedan conflictos “reales” por resolver?

Conflictos sociales: ¿cosas del pasado?

En los libros de texto para la enseñanza del inglés, no hay ninguna mención a líderes de hoy, pero sí aparecen mencionados Nelson Mandela, M.L. King y Mahatma Gandhi. Lo que es significativo en estos casos es que construyen la idea de que conflictos como la discriminación pertenecen al pasado y que esa clase de reivindicaciones por lo tanto, parecieran haber sido solucionadas no teniendo correlato en la actualidad. Hoy, las pertenencias son mucho más particulares o inmediatas y no unifican, por ello, pareciera que tampoco merecen ser representadas.

Otro modo de presentar el tema de la participación en los textos es a través de mínimos desarrollos de lo que implica vivir en democracia. Es lo que Ángel Pérez Gómez (1998) denomina “democracias formales”. Estos ejemplos aparecen en el libro Explorer Starter como opuestos a una tiranía antagonizando que:

“en una tiranía los opresores son ricos, viven en buenas condiciones, tienen buenos trabajos, hablan libremente, van a buenas escuelas y universidades pero los oprimidos no pueden votar, no pueden hablar libremente, no pueden estudiar, viven en condiciones de pobreza, no pueden conseguir trabajo.” (Explorer Starter: 60)

A continuación se pide que los alumnos usen el mismo listado para “describir los derechos cívicos en una democracia” comenzando con la frase: “En una democracia la gente puede:.....(lo que impli-

caría que por oposición a lo anterior los alumnos construirían los siguientes ejemplos):

“En democracia la gente puede votar, hablar libremente, estudiar, vivir en buenas condiciones, conseguir trabajo, ir a buenas escuelas y universidades”

Ahora bien, respecto al texto que aparece en la misma página acerca de la vida de Nelson Mandela:

La traducción literal sería la siguiente:

“Nelson Mandela nace en Natal en 1918. Su padre es el jefe de la tribu Tembu. Comienza la escuela a los nueve años. Luego va a Johannesburgo. Allí trabaja como abogado y defiende a la gente negra. En 1944 es el líder del Congreso Nacional Africano. Hace una campaña por la abolición del apartheid por 18 años. Es arrestado en 1963. Está en prisión por 27 años. Es liberado en 1990. En 1993 Mandela gana el Premio Nobel y en 1994 es elegido presidente de la nueva democracia en Sudáfrica.” (Explorer Starter, 2004: 60).

En este caso, puede verse con claridad lo que ha sido enunciado previamente como el paso de la identificación primaria a la secundaria a través del desempeño de las funciones ciudadanas y el ejercicio de la profesión. No cabe duda que Mandela tiene una activa participación en su Estado-Nación. El texto, sin embargo, finaliza en 1994 y tiene todo su desarrollo en el siglo pasado (1918, 1942, 1963, 1990, 1993, 1994), cuando tal lo expresado por los autores, la Modernidad permitía y auspiciaba este tipo de construcción de identidades. De todos modos, es interesante advertir, que en el caso de nuestros alumnos de inglés de EGB 3, habrá a la hora de la interpretación de este texto otro distanciamiento respecto de este artículo. No se trata sólo de una cuestión temporal que tal como se expresara ya ha quedado atrás y da idea de pertenecer a una historia acabada. Natal, la tribu Tembu, Johannesburgo, el Congreso Nacional Africano, el Apartheid y Sudáfrica, no son parte con seguridad de su cultura experiencial o inmediata. Por consiguiente, este segundo alejamiento que tiene relación contextual o espacial, al unirse al temporal, provocará en ellos una suerte de “realidad ficcional” que agrupe rápidamente a este interesante protagonista de la historia de la humanidad, junto a los numerosos personajes de historieta o ficción que se acumulan en los textos.

Retomando el texto acerca de Mandela, en éste se da un crecimiento del personaje que es similar al de los héroes de la literatura de ficción. Un sujeto con ca-

racterísticas particulares –hijo del jefe de una tribu, comienza la escuela a los 9 años, es negro- comienza su historia de modo intrascendente y luego quiebra el devenir lógico para culminar ganando reconocimientos mundiales. El relato sólo de hitos a modo de línea histórica de su vida pone a un mismo nivel el comenzar la universidad con el hecho de estar 27 años en prisión o pelear por la abolición durante 18 años. Nada dice acerca de los motivos de su lucha, qué implicaba el apartheid, cuál era el sufrimiento de esa gente, cuáles fueron los costos y negociaciones de sus luchas. Cuestiones que sí permitirían relaciones, cotejos y analogías con las propias de nuestra historia y de nuestras vivencias actuales. Sí, puede percibirse un final feliz con premio y “nueva” democracia y allí culmina abruptamente la narración. Una vez más se repite el esquema que acompaña al libro de texto en las diferentes temáticas. El conflicto se resuelve en pocas líneas, sin aparente dolor ni padecer y los justos son premiados con honores.

A continuación, en la página siguiente del texto de Mandela se presenta un título que dice: “*Saying what we can do*” (Diciendo qué podemos hacer) en donde los alumnos tienen que colocar los verbos en infinitivo a las siguientes oraciones:

“*I’m 13. I canalone by bus.*” (Tengo 13 años. Yo puedo (viajar) en colectivo)

“*You are 17. You can.....a car.*” (Tienes 17. Puedes (manejar) un auto.)

“*He is 21. He cana house*” (Él tiene 21. Puede (comprar) una casa)

“*She is 2. She canthe park free*” (Ella tiene 2. Puede (entrar) gratis al parque)

“*We are 14. We canhorror films*” (Nosotros tenemos 14. Podemos (mirar) películas de terror)

“*They are 18. They canin elections*” (Ellos tienen 18. Pueden (votar) en las elecciones) (Explorer Starter, 2004: 61)

De acuerdo a la edad, se tiene diferentes habilitaciones o no, para realizar las determinadas actividades. Lo interesante es ver en qué consiste la participación que del ciudadano se espera en estas democracias formales que nos toca vivir (manejar-comprar-votar). Por fuera de lo que implica la participación a través del consumo y elegir representantes a través del voto en las elecciones, no hay instancias que hablen de grupos de pertenencia y participación. No hay grupos étnicos, raciales, ni gays, no hay comunidades que presenten una lucha determinada en pos de ninguna reivindicación particular, sin duda,

ninguno de estos grupos sería representativo del “alumno único” al que están dirigidos estos textos. Estas etnicizaciones o pertenencia a pequeños grupos no parecen ser propias de la educación pensada para la formación ciudadana brindada por la escuela. Esto sería coherente con la visión que los autores nombrados tienen del modo en que la identidad abstracta mantiene su permanencia. Los sujetos comienzan a buscar individualmente apoyo en formas “primordiales” más pequeñas (etnias o grupos de pertenencia) que no llegarán a ser identificaciones nacionales. Son mucho más inmediatas en cuanto representan la forma de vida del sujeto, pero restringen la conformación de la identidad concreta como ciudadano de una nación. Es decir, cuando hay “contextualización” los acontecimientos son tan triviales y carentes de función política que garantizan la no modificación de las relaciones de poder. Para Žizek (2004), en lugar de llegar a “nacionalizar lo étnico” o particular pasando de lo más próximo a modos más abarcativos de participación, hoy se “etniza lo nacional”.

No se estaría entonces, llegando a construir ese acomodamiento entre una identidad primaria y otra secundaria, que permitiría el paso y reacomodamiento de las nuevas identidades a la participación concreta. Esta permanencia en una identidad abstracta coarta y entorpece la participación del individuo en su sociedad ya que si bien le hace sentir “contenido” e identificado con su grupo inmediato, no llega a desarrollar grados de participación social que le habiliten plenamente como ciudadano de la misma.

Los materiales escolares tienen sin duda gran incidencia como “constructores de la realidad del alumno” en tanto muestran una “realidad” determinada. La ausencia de menciones étnicas vinculadas a la participación política nos haría hipotetizar que estas manifestaciones serán interpretadas en lo cotidiano, como expresiones particulares e intrascendentes con nulas incidencias en cuestiones de poder.

La representación social de ciudadanía que estos textos contribuirían a conformar se enmarcarían entonces en:

- Participaciones individuales o aisladas de problemáticas fragmentadas que no aúnan sectores en riesgo. Son aquellas acciones que se enmarcan dentro de las cuestiones participativas fomentadas por las democracias formales antes mencionadas (voto, consumo).

- Miradas retrospectivas a participaciones lejanas que tuvieron lugar en otro tiempo y espacio cuando existían problemáticas que ya no están vigentes.

A modo de cierre

Los libros de texto de Matemática e Inglés abordados en esta investigación parecieran abonar la idea de que tanto la construcción del conocimiento como la participación ciudadana ocurren en “otro lugar”. Dentro de los diversos y creativos mecanismos desarrollados por el poder hegemónico para consolidarse y permanecer están sin duda las “descontextualizaciones”. Como hemos observado a través del análisis de estos libros para la enseñanza en la escuela pública argentina, la desvinculación del sujeto con el conocimiento puede tomar diferentes matices. Desde el planteo de que el conocimiento fue construido sólo por encumbrados científicos del siglo XVII a la variable de que existen ilustres y brillantes ciudadanos contemporáneos que digitan y resuelven los códigos con que se maneja el mundo global. Los primeros, lejanos en tiempo y espacio, los segundos, distantes también en el contexto espacial y teñidos de un halo de magia o azar inalcanzable para el ciudadano común. En ninguno de los casos abordados aparecen variables políticas, económicas, sociales o culturales que expliquen por qué esos sujetos llegaron a posicionarse en ese lugar de conocimiento y poder. Ambas instancias comparten la descontextualización respecto a la cotidianeidad de los sujetos que encarnan el proceso de enseñanza aprendizaje y que conforman los millones de usuarios de libros de texto. Esa brecha, de apariencia insalvable, parece ser la única explicación “natural” y posible de ciudadanía diferenciadas y sabidurías únicas y elitistas. El mecanismo hegemónico de unión en estas descontextualizaciones, entonces, podría hipotetizarse que está en hacer sentir al sujeto que nunca será partícipe de acciones relevantes. El conocimiento ya ha sido construido; los conflictos sociales ya han sido resueltos y hay quienes se ocupan eficientemente de proporcionar el abanico de opciones sobre las cuales podemos ejercer nuestro derecho de optar. Un mundo de apariencia sencilla y armónica en que el sujeto sólo tiene la misión de “insertarse”.

Lander (2000) manifiesta que la expresión más potente del pensamiento científico moderno puede describirse como la naturalización de las relaciones sociales. La creencia de que la sociedad es una expresión de tendencias espontáneas, naturales, de un devenir histórico en un orden social que se plantea

como el único posible, confirmado en la presentación desde su narrativa histórica como conocimiento objetivo, científico, expresado en lenguaje técnico y universal. Aquellos que no logran incorporarse a esa marcha inexorable de la historia están condenados a no tener presencia.

Hemos podido advertir, que a nuestros alumnos de Matemática e Inglés, estos libros de texto les ofrecen múltiples *distanciamientos*: no se trata sólo de una *cuestión temporal* como expresara la idea de pertenecer a una historia que ya se terminó de construir, acabada; ni aún de un *distanciamiento espacial*, planteado a través de aquellos hombres europeos; se trata, además, de un *alejamiento contextual*, de situaciones que no son parte con seguridad de su cultura experiencial, que no estarían promoviendo la reestructuración de los esquemas construidos en la sociedad en la que están inmersos y, que al decir de Voloshinov (1992), no pertenecen al horizonte espacio-temporal y semántico común a los interlocutores. Ausencia total de menciones que se posicionen en la cultura local, en conflictos sociales, étnicos, raciales, de género o sexualidad, en sentires, pareceres o flagelos propios de países tercer-mundistas. Ausencia, en definitiva de nexos que conecten los saberes académicos con la cotidianeidad de los sujetos y que de ese modo dan lugar a la formación de individuos que permanecerán en la identidad abstracta, sin desarrollar –consecuentemente– una ciudadanía crítica.

Esta unidireccionalidad discursiva, sin embargo, es sólo aparente. Existen otras posibilidades y otras respuestas y lo que es más interesante aún, existe la posibilidad de construir esas alternativas desde nuestro espacio docente. La explicitación y conciencia crítica –por parte de los profesores de Matemática e Inglés– de las construcciones de poder, hasta aquí mencionadas, llevarían a comprender que a lo largo de la historia, el campo científico ha acumulado creencias, conocimientos y habilidades que ubican a los sujetos en dos posiciones: las de quienes detentan el saber y las de quienes aspiran a tenerlo. Estas tensiones son lo que Raymond Williams (1980) denominó “productos hegemónicos”, son presiones específicas y cambiantes y jamás pueden ser individuales o pasivas sino que deben ser continuamente renovadas, recreadas, defendidas y modificadas. Por eso mismo, pueden ser también continuamente resistidas, limitadas y alteradas. Surge así la idea de contrahegemonía y hegemonía alternativa, ya que si bien la hegemonía siempre es dominante, nunca lo es de un modo total o exclusivo. Desde una concep-

ción bidimensional del poder (Oyola, 2005) puede afirmarse que el mismo es una cuestión relacional activa, en ambos polos de las relaciones de fuerza opuestas y es allí en donde interactúan los procesos sociales. Si bien se considera la relevancia de las condiciones estructurales, también se considera su factor dinámico y la posibilidad de acción de los agentes sociales para intervenir, resistir y producir discursos contra-hegemónicos.

Es este punto de análisis el que permite -desde las Pedagogías Críticas- afirmar que es precisamente en el mismo lugar en que se da la opresión y naturalización de las ideas, en donde pueden darse también las posibilidades de transformación. Tomar la decisión como docentes de Lengua Extranjera o Matemática de posicionarse desde el lugar de intérpretes y hacedores del currículum llevaría a que en el mismo sitio en donde hoy los materiales escolares están fomentando la consolidación de un discurso único, unidireccional y hegemónico que no permite reflexión ni transformación, se construyan otros discursos alternativos. El análisis y la elaboración crítica de textos para la enseñanza contribuiría, en síntesis, a comenzar a “construir de manera colectiva, con la participación de toda la comunidad educativa y, por supuesto, de los colectivos sociales más desfavorecidos y marginados, una pedagogía crítica y liberadora” (J. Torres 1993: 66)

Comenzar a ver lo hegemónico en lo escolar permitiría con el acompañamiento de una práctica política y reflexiva de los docentes, desocultar esta “universalidad” hegemónica y poder ver estas mismas relaciones en la vida cotidiana. Podríamos entonces sí, afirmar que de ese modo se estará construyendo un conocimiento con carácter de relevante que redundará -sin dudas- en el ejercicio de una ciudadanía crítica.

BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. México. Paidós.

Apple, M. (1997) Tomar en serio el poder: nuevas orientaciones en la equidad en la educación matemática y más allá en SECADA, W (comp). *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias*. Madrid. Morata.

Balibar, E. (1997) *La crainte des masses*. París.

Di Franco, M, Siderac, S. y Di Franco, N. (2005) La construcción de identidades en la formación actual de profesores, Segundo Congreso Internacional: Los significados de la educación en el siglo XXI, Mendoza.

Lander, E. (2000) *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales*, Clacso. Buenos Aires

Ministerio De Cultura Y Educación Pcia De La Pampa. (1998) Materiales Curriculares. Tercer Ciclo de EGB Lenguas Extranjeras.

Ministerio De Cultura Y Educación Pcia de La Pampa (1997) Materiales Curriculares. Tercer Ciclo de EGB y Polimodal Matemática.

Oyola, C. (2005) “Bidimensión del poder e ideología en la perspectiva teórica de la pedagogía crítica.” en *Praxis Educativa*. Año VIII Nº 8. .

Pérez Gómez, Á. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.

Therborn, G. (1987) *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid. Siglo XXI.

Torres Santome, J. (1993). “Las culturas negadas y silenciadas en el currículum”. En *Cuadernos de Pedagogía* Nº 217. Septiembre.

Torres Santomé, J. (2001) *Globalización e interdisciplina: el currículo integrado*, Madrid, Morata.

Voloshinov, V. (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza.

Zizek, S. (1992) *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, 1992.

Zizek, S. (2004) Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional en Jameson, F. y Zizek, S, *Estudios Culturales. Reflexiones sobre Multiculturalismo*. Buenos Aires. Paidós.

Williams, R. (1980) *Marxismo y literatura*. Barcelona. Península.

LIBROS DE TEXTO ANALIZADOS

Altman, S. et al (2000) Matemática / Polimodal – Respuestas y soluciones. Buenos Aires. Longseller

LIBROS DE TEXTO: ¿SABERES UNIVERSALES O DESCONTEXTUALIZADOS?

Altman, S. et al (2000) Matemática / Polimodal – Análisis 1, Análisis 2, Vectores, Funciones 1, Funciones 2, Números y Sucesiones. Buenos Aires. Longseller

Elsworth, S., Rose, J. Y Date, O. (2000). Let's Go For Egb! Turín. Longman.

Chemello, G. et al (2004) Tercer ciclo / EGB / Matemática 8 y 9 – Trabajos Prácticos y Anexo Teórico. Buenos Aires. Longseller.

Etchegoyen, S. et al (2000) Matemática 1. Capital Federal. Kapelusz.

García Cahuzac, S. y Tibeiro, C. (2002) Explorer Starter. Colombia. MacMillan.

Graziani, E. y Estruch M. (2000) Para resolver 2 – Matemática Polimodal. Buenos Aires. Ediciones del eclipse.

Llanas, A. y Williams, L. (2002) English Direct. Colombia. Macmillan.

Rodríguez M. y Martínez M. (2004) Matemática 8 y 9 EGB. Santiago de Chile. Mc Graw Hill.