

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR**

**PROGRAMA ESTUDIOS DE LA COMUNICACIÓN
CONVOCATORIA 2008-2010**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS
SOCIALES CON MENCIÓN EN COMUNICACIÓN**

Título de la tesis:
**LA REPRESENTACIÓN DE JUVENTUDES EN LOS LIBROS DE TEXTO
PARA BACHILLERATO**

Autor:
EDISON LASSO ROCHA

Quito, Marzo 2012

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR**

**PROGRAMA ESTUDIOS DE LA COMUNICACIÓN
CONVOCATORIA 2008-2010**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS
SOCIALES CON MENCIÓN EN COMUNICACIÓN**

Título de la tesis:
**LA REPRESENTACIÓN DE JUVENTUDES EN LOS LIBROS DE TEXTO
PARA BACHILLERATO**

Autor:
EDISON LASSO ROCHA

Asesor de tesis: **MAURO CERBINO**

Lectoras: **ROCÍO ORLANDO
MARÍA BELÉN ALBORNOZ**

Quito, Marzo 2012

A Emilia, por entender siempre las ausencias que ocasionó este trabajo

A Margarita, por creer en mí

Al programa de Comunicación y sus docentes, quienes, sin duda alguna, están presentes
en cada línea que he escrito

Índice

Resumen	5
Introducción y metodología	6
CAPÍTULO I	
De la juventud a las juventudes	18
1.1 La construcción de juventud	24
1.2 Características de la juventud	30
1.3 La juventud y la escuela	32
1.3.1 La educación secundaria para bachillerato	36
1.3.2 El papel del currículo en la enseñanza secundaria	42
CAPÍTULO II	
Los libros de texto: entre herramientas y dispositivos	47
2.1 Los libros como constructores de identidad	54
2.2 Entidades discursivas en los libros de texto	57
2.3 La producción del libro de texto	59
CAPÍTULO III	
Análisis del discurso en los libros de texto para bachillerato	64
3.1 La representación de juventud en los libros de texto	64
3.2 El currículo oficial y los libros de texto	67
3.2.1 Representación de la juventud en los libros de literatura	72
3.2.2 Representación de la juventud en los libros de estudios sociales	78
3.3 Conclusiones del análisis de los libros	89
CAPÍTULO IV	
Estudio de recepción de los libros de texto. <i>Focus group</i> en dos colegios de la ciudad de Quito	92
4.1 En el campo de estudio	93
4.2 Análisis de los <i>focus group</i>	96
4.3 Conclusiones de los <i>focus group</i> realizados	103
Conclusiones generales	107
Bibliografía	112
Anexos	118

Resumen

La representación de juventudes, tradicionalmente, ha estado ligada a los conceptos biológico de pubertad y psicológico de adolescencia, lo que ha contribuido a mirar la juventud como una etapa o estado de la vida con rasgos y características que parecerían ofrecerse a todas las personas por igual, y que se presenta a través de un rasgo paradójico: por un lado sería una etapa deseada y esperada por todos los atributos positivos que se le otorgan; es decir, estamos ante una juventud paradigmática, ante un modelo de ser joven cuya característica más relevante es poseer un plus de tiempo abundante para dedicarlo a diferentes actividades, y por otro sería una etapa rechazada socialmente por estar relacionada con rasgos anómicos supuestamente propios de las culturas juveniles, esta es una juventud estereotipada, también con un abundante tiempo libre, pero dedicado a la rebeldía y a crear el caos.

Ante esto aparecen los Estudios de juventud con una mirada más centrada en lo cultural, y por tanto más apropiada, pues propone un entendimiento más integral de las juventudes y las mira como una construcción social, como forma de estar en la sociedad e interactuar con miembros que en ella existen, desde este punto de vista, no existe un modelo de ser joven, y de hecho se considera que las juventudes son diversas.

Esta óptica es la que guía el presente trabajo, en donde se realiza un acercamiento a las representaciones de juventud que existen en los libros de texto para bachillerato de un segmento de la producción editorial que actualmente existe en el mercado, correspondiente a las áreas de literatura y estudios sociales, es decir que el objetivo propuesto será mirar la manera en que los sujetos del enunciado, es decir los jóvenes representados en estos textos, vistos como dispositivos, que tienen la capacidad de construir identidades y representaciones de juventud generadas a partir de dos elementos claves que son, por un lado el discurso pedagógico oficial, evidenciado en un currículo ideal, y por otro un cierto margen de movilidad y reproductibilidad que tienen los autores-enunciadores, entiéndase sujetos de la enunciación, para representar a la juventud.

Introducción

Aunque los estudios de juventud son relativamente recientes, no podemos afirmar que sobre la juventud no se haya escrito antes, con la finalidad de entenderla o determinarla, pues alrededor de ella existe una serie de representaciones logradas y consolidadas desde el aporte de muchas disciplinas como la literatura o la filosofía, que aportaron una representación estética e ideal de lo que debemos entender por juventud, que se popularizó al punto de considerarse un conocimiento socialmente aceptado, lo cual fue ratificado por las representaciones que otras disciplinas como la psicología o la biología aportaron, reduciendo el entendimiento de la juventud a consideraciones donde la madurez corporal y emocional eran los parámetros empleados para ello, consolidando una suerte de lugar común que ofrecía un entendimiento sesgado acerca del tema.

Y aunque en la actualidad esta situación no ha cambiado, pues la juventud, como antes, aún es considerada como una edad intermedia entre la niñez y la adultez, es decir es concebida como un lapso o un paréntesis, si se quiere, del ciclo vital de las personas, en donde ocurren, se permiten y se rechazan una serie de cambios por parte de la sociedad; en la actualidad los estudios de juventud nos proveen de elementos necesarios para acercarnos a la juventud con una mayor propiedad, para brindar un entendimiento que los criterios biológico de pubertad y psicológico de adolescencia no ofrecen, esto es entender que la juventud, no como una etapa sino como una “categoría construida culturalmente” (Reguillo, 2003:104), esto significa entenderla como un estado que se ofrece de diferentes formas para estar e interactuar dentro de la sociedad.

Esto quiere decir que los planteamientos antes mencionados no explican la manera cómo la interacción de los jóvenes con diferentes componentes sociales como la música, el vestido, la diversión, la televisión o los libros de texto, por mencionar algunos, determinan o influyen en las maneras de ser joven.

Ante esto, el presente trabajo pretende realizar un estudio que podríamos denominar integral, en virtud a que el acercamiento al campo se hizo desde diferentes técnicas y

hacia diferentes agentes y productos, todo en función de responder la siguiente pregunta de investigación sobre la cual gira nuestro objeto de estudio:

¿Cómo están representados los jóvenes que cursan el nivel educativo del bachillerato en los libros de texto desarrollados para este nivel de enseñanza y la manera en que estos jóvenes perciben dicha representación?

Para responder esta pregunta, el abordaje teórico se desarrollará a partir de los siguientes objetivos específicos, que nos ayudarán a articular cada uno de los capítulos que integran este trabajo de investigación, de manera que consigamos un desarrollo coherente y sistemático de la investigación.

Primero nos propondremos analizar las características y representaciones que existen de las maneras de ser joven desde diferentes espacios de la vida cotidiana, pero sobre todo desde los espacios de enseñanza institucionalizada.

Segundo, y ya inmersos en el campo educativo, centraremos nuestra atención para examinar la manera en que los libros de texto constituyen dispositivos con la capacidad construir identidades y representar a las juventudes desde las particularidades que estos dispositivos presentan.

Hecho esto, habremos reunido los insumos necesarios para analizar la forma en que están representadas las juventudes en los libros de texto para bachillerato a partir de los aspectos relativos al currículo oficial.

Finalmente, y para responder a la segunda parte de la pregunta central de investigación con la que iniciamos, y que nos permita tener una visión más amplia del tema de estudio, nos plantearemos como objetivo secundario identificar la manera en que un grupo de jóvenes pertenecientes a un espacio de formación institucionalizada perciben la representación que se hace de ellos en los libros de texto dirigidos para el bachillerato.

Según lo que nos marca el primer objetivo, en el capítulo con el que iniciamos esta investigación discutiremos la representación de juventud, y lo haremos justamente desde lo biológico y lo psicológico, para contraponerla con visiones más cercanas a los estudios de juventud, donde es posible una mirada hacia las culturas juveniles, hacia la juventud como un rasgo o signo que puede ser adquirido y en este contexto la manera cómo se ofrece a la sociedad, como una construcción dual, paradójica para ser más precisos, pues al tiempo que la juventud es una etapa deseada, esperada y recordada como un “divino tesoro”, según dice el famoso poema de Rubén Darío, es también una edad rechazada por los rasgos de rebeldía, inmadurez y anomia que se le asocian.

Veremos que esta construcción de la juventud pasa por una serie de procesos, pero centraremos nuestra atención en el campo educativo y algunos elementos que lo integran, como lo que Bernstein llama “discurso pedagógico oficial” (Bernstein, 2001:198) que consiste en un conjunto de preceptos administrativos que controlan todas las acciones y discursos que inciden de alguna manera en las prácticas pedagógicas diarias de los docentes y en la manera cómo aprenden los estudiantes; es decir, hablamos de un currículo ideal, programado y controlado, que es necesario conocer, por ello haremos una descripción de las diferentes reformas a nivel de bachillerato en el Ecuador que se encuentran vigentes.

Opuesto a este currículo veremos otro elemento del campo educativo denominado “currículo oculto”, que hace referencia a instituciones y ambientes de trabajo en donde se precisa resignificar y redirigir las prácticas pedagógicas diarias (Sacristán, 2007: 109) en función de un contexto más amplio y cercano a la realidad y a la práctica mediada por diferentes dispositivos con “la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (Agamben, 2005:29), que para nuestro caso, los objetos que reúnen estas condiciones son los libros de texto para bachillerato como veremos más adelante.

Lo que nos permite introducirnos en el segundo capítulo, donde analizaremos que los libros de texto no son meras herramientas de aprendizaje sino que, dentro del proceso de

enseñanza-aprendizaje se convierten en potentes dispositivos de control de la labor docente, así como en constructores de identidad, pues al difundir saberes que se consideran oficiales por parte del discurso pedagógico oficial, los libros de texto construyen un imaginario de significaciones que “se desplazan libremente entre el sistema cognitivo y el social, delineando, por una parte nuestra percepción del mundo y por otra nuestro imaginario colectivo”. (Morales, 2005:27)

Y para lograrlo, existen diferentes entidades discursivas que serán utilizadas en los capítulos tercero y cuarto cuando se realice el estudio de los libros de texto y que valdrá la pena conocer a fin de desmitificar la labor de edición, es decir otorgarle una materialidad como objeto producido a fin de poder realizar un análisis del discurso de los libros de texto que integran el archivo de esta investigación.

El capítulo tres es precisamente en donde se desarrollará este análisis, que partirá por entender el concepto de representación como sistema que construye y naturaliza la producción de sentido a través del lenguaje, alrededor de objetos o conceptos: organizándolos, clasificándolos, relacionándolos e intercambiándolos entre los miembros de una cultura (Cfr. Hall, 2003:15-21), justamente lo que hacen los dispositivos llamados libros de texto, que constituyen uno de los nudos centrales de esta investigación y a la vez el límite de la misma, pues la mayoría de materiales recopilados corresponden a la reforma del bachillerato anterior, pues el Nuevo Bachillerato Ecuatoriano fue publicado oficialmente en el mes de agosto de 2011, por lo que aún no existen libros de texto que desarrollen este nuevo discurso pedagógico oficial, que habría sido importante poder comparar con los dispositivos con los que se contaron.

Por otro lado, fuera de los libros de texto, este trabajo no centra su atención en otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje donde la representación de juventud también puede ser rastreada, como por ejemplo, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y su uso dentro de las aulas, por mencionar alguno.

Finalmente, el estudio se completó con un análisis de contenido y de discurso de los libros de texto para bachillerato que circulan actualmente.

A fin de delimitar el campo, los libros de texto seleccionados correspondieron a las áreas de literatura y estudios sociales, pues se pensó que este tipo de áreas, y no otras como matemática o química, eran más propensas a localizar representaciones de juventud (esto no significa que dentro de estas áreas dejadas de lado no sea posible hallar estas nociones), lo cual evidencia otra limitación de la investigación, pues dentro de la rama de los estudios sociales se dejaron de lado textos de materias como filosofía, lógica y ética por estar dirigidos al bachillerato con especialidad en ciencias sociales y se prefirió áreas que tengan una mayor incidencia dentro de los diferentes tipos de bachillerato.

El cuarto capítulo corresponde a un estudio de recepción realizado a dos grupos focales de dos instituciones de la ciudad de Quito, uno perteneciente al primero de bachillerato de un colegio fiscal, el Manuela Cañizares, que visto desde mi sistema clasificatorio promueve una educación de tipo tradicional, es decir más rígida, estricta, menos innovadora; mientras que el otro grupo focal pertenece al segundo de bachillerato de un colegio particular, El Sauce, que visto desde mi sistema clasificatorio impulsa una educación considerada alternativa en la medida en que es más personalizada, menos rígida, atravesada curricularmente por una oferta centrada en el arte.

Este estudio de recepción fue importante pues, sabiendo que el sujeto de la enunciación, entiéndase el “enunciador-autor” (Verón 1999:99-101), está cargado de ideología e intereses, era preciso tener una visión más completa de la manera en que la representación de juventudes, era percibida por parte de los sujetos del enunciado, es decir los jóvenes a quienes están dirigidos dichos textos, y que, por encontrarse dentro de un espacio de escolarización formal son conocidos como “jóvenes incorporados” (Reguillo, 2003:106).

Aquí aparece otra limitación de la investigación, y es que, tal como se explica, el estudio de recepción se hizo solamente a dos instituciones consideradas diferentes desde aspectos como la filosofía pedagógica que promueven, la misión, los servicios que prestan, el público al que se dirigen, entre otros; y no se consideraron otros planteles a

efectos de evitar que la información cualitativa reunida se desborde e impida cumplir los plazos establecidos; ante lo cual habría que considerar la posibilidad de extender el estudio a instituciones que, por ejemplo, siendo particulares promuevan una formación más académica y por tanto tradicional de la enseñanza, o instituciones particulares de tipo religioso, o instituciones fiscales de tipo experimental donde a nivel institucional se promueven proyectos alternos de desarrollo curricular.

Metodología

Para este trabajo la metodología empleada es eminentemente cualitativa y se escogió en función de tratar de ofrecer una mirada integral a la representación de juventudes en los libros de texto para bachillerato, esto quiere decir que se emplearon varios métodos y técnicas de investigación, cada una con un aporte diferente, pero complementario a la construcción del objeto de estudio desde las posibilidades que ofrecen la investigación teórica y la investigación de campo.

En esta medida, los dos primeros capítulos fueron desarrollados a partir de los objetivos específicos enunciados con anterioridad y que buscaban, en primer lugar, analizar las características y representaciones que existen de las maneras de ser joven desde diferentes espacios de la vida cotidiana, pero sobre todo desde los espacios de enseñanza institucionalizada; y en segundo lugar, examinar la manera en que los libros de texto constituyen dispositivos con la capacidad construir identidades y representar a las juventudes desde las particularidades que estos dispositivos presentan; es decir que requeríamos un desarrollo eminentemente teórico, para lo cual se recurrió al método bibliográfico, empleando fuentes primarias de consulta, cuya contribución a ampliar el conocimiento de un tema proviene directamente de un autor, por lo cual las fuentes recurridas fueron los libros citados a lo largo de este trabajo, así como revistas especializadas y validadas a las que se tuvo acceso a través de las diferentes bases de datos que Flacso posee y las que se accede a través de la Internet.

A través de estas fuentes primarias de consulta, se logró sustentar desde la teoría porque no es posible hablar de la juventud como una categoría general que hace referencia a

una etapa de la vida ligada a aspectos biológicos y psicológicos, mientras que lo más apropiado es verla como una categoría social en la que funciona más como un estado o una forma de estar en la sociedad y no como una etapa de la vida; en esa medida, el tratamiento de estos dos primeros capítulos contribuyeron a dar nombre a esta investigación y hablar de las juventudes antes que de una juventud en general.

En lo que se refiere al tercer y cuarto capítulos de esta tesis, donde se desarrolla la investigación de campo, los métodos y técnicas de investigación utilizados son varios y se combinan a medida que avanza el análisis, tratando de encontrar una narración propia que permita al lector seguir el camino trazado por nosotros, a través de las categorías identificadas previamente en los capítulos teóricos precedentes, para responder la pregunta con la que se inició este trabajo.

En este sentido, es importante destacar que el método bibliográfico empleado anteriormente, sigue siendo importante, pues a través de las categorías de análisis identificadas en las fuentes primarias de consulta, es que se pudo articular lo teórico con lo empírico los capítulos teóricos.

Por otro lado, para el capítulo tercero, cuyo objetivo central era analizar la forma en que están representadas las juventudes en los libros de texto para bachillerato a partir de los aspectos relativos al currículo oficial, se realizó un análisis de contenido del programa curricular vigente para el bachillerato, además se empleó la técnica de las entrevistas semiestructuradas a diferentes agentes que inciden de alguna manera dentro del campo del bachillerato, que para esta investigación eran de interés los docentes de este nivel de enseñanza, las directoras editoriales de dos empresas de edición de textos con incidencia a nivel nacional y el gerente del proyecto del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano del Ministerio de Educación, todo esto en función de buscar elementos que nos ayuden a analizar justamente la representación que existe de las juventudes en los libros de texto para bachillerato.

Para las dos entrevistas a docentes de bachillerato, se consideró una de un colegio fiscal y otra de un colegio particular, ambas de la ciudad de Quito. Era imprescindible que los

docentes pertenezcan a los colegios seleccionados, como ya vimos, el Manuela Cañizares y El Sauce.

Por eso hay que mencionar que ambas instituciones fueron escogidas, básicamente, en función de un *gatekeeper* que permita realizar el estudio sin pasar por los trámites burocráticos que normalmente las instituciones requieren, trámites que no garantizaban, además, el acceso a la institución en los tiempos requeridos.

Estos *gatekeeper* fueron las mismas maestras a quienes se les realizó la entrevista antes anunciada, la primera como profesora del área de literatura en el primero de bachillerato en el colegio Manuela Cañizares, de naturaleza fiscal, ubicado en el centro norte de la ciudad de Quito, con un estudiantado masivo, de clase media-baja, mixto, e integrado con estudiantes blanco-mestizos, esto visto desde la perspectiva de quien realizó la investigación: un hombre de treinta y tres años, de clase media y mestizo.

El segundo *gatekeeper* fue una maestra de literatura de segundo de bachillerato que labora en el colegio El Sauce, ubicado en uno de los valles de la ciudad de Quito, de naturaleza particular, estudiantado reducido, de clase media-alta, mixto, con estudiantes, vistos desde mi sistema clasificatorio como blanco-mestizos y blanco-sajones.

Las dos empresas de edición, que se seleccionaron para realizar las entrevistas a sus directoras editoriales, fueron escogidas considerando que estas empresas tengan presencia nacional y cuyo target de producción esté dirigido a instituciones educativas y estudiantes pertenecientes a los sectores con menos recursos económicos hasta sectores medios de la sociedad, estas empresas fueron editorial Norma y editorial Santillana, pero lo más importante, es que fueron escogidas en función de tener un enfoque más claro del papel que juegan los enunciadores-autores (sujetos de la enunciación) al momento de elaborar un libro de texto y trasladar en ellos cierta representación de las juventudes.

La entrevista al gerente del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano del Ministerio de Educación fue requerida para tener una visión oficial acerca de cómo se está

representando a las juventudes a nivel del “discurso pedagógico oficial” como lo llama Bernstein, procurando también conocer aspectos que tendría el nuevo currículo, pues en el momento en que se realizó la entrevista, por parte del Ministerio de Educación, esta propuesta aún no se había publicado más que en un primer borrador.

El trabajo para desarrollar este capítulo se completó con un análisis del discurso de los dispositivos seleccionados, clasificándolos para ello en dos grandes áreas, un análisis de contenido y de discurso de los libros de literatura y un análisis de contenido y de discurso de los libros considerados de estudios sociales, para luego cerrar con un apartado de conclusiones.

Para este análisis en concreto, se lograron recopilar un total de veinte y siete textos, quince del área de literatura y doce libros entre textos de realidad nacional, educación para la democracia, también llamada cívica, historia y elementos de economía, que en conjunto integrarían lo que a nivel medio enseñanza se conoce como materias de estudios sociales.

De estos veinte y siete textos, cuatro de ellos corresponden a ediciones que están fuera de circulación, pero que sirvieron a este trabajo para realizar un análisis de contenido comparativo con las ediciones actualizadas, las cuales fueron adquiridas en diferentes librerías de la ciudad, o se las consiguieron en calidad de préstamo de otras personas relacionadas con el medio editorial.

Es importante señalar que los criterios de análisis establecidos fueron diferentes para cada tipología de textos; en primer lugar los libros de literatura, cuyo pensum no contempla explícitamente temas vinculados con los jóvenes, requerían un análisis de contenido en función de las representaciones de juventud localizadas a lo largo de ellos, representaciones que fueron encontradas en diferentes puntos sin ningún orden particular, unas veces en el desarrollo de contenidos, otras en la interpelación a los estudiantes, otras en el tipo de actividades evaluativas. Esto significó una lectura más exhaustiva de las páginas a fin de localizar las representaciones de juventud, luego de lo cual fue posible construir un análisis de discurso que diera cuenta de las “entidades

discursivas” presentes en los textos (Cfr. Verón 1999:99-101), el modelo pedagógico empleado junto con la manera de acoger lineamientos del discurso pedagógico oficial (Cfr. Macedo y Katzkowicz, 2002:38), y sobre todo la manera en que están representadas las juventudes (Cfr. Reguillo, 2003:106), todo esto con la intención de articular la experiencia de campo con la teoría desarrollada.

En segundo lugar, los textos correspondientes al área de ciencias sociales, cuyo pensum sí contempla temas en los que la representación de juventudes tiene cabida, exigieron un análisis de contenido que partió por confrontar el tratamiento de contenidos en cada uno de los textos con los presupuestos delineados en el currículo oficial, a partir de lo cual fue factible realizar un análisis del discurso contemplando las categorías de análisis antes mencionadas además de la planteada alrededor del “discurso pedagógico oficial” (Bernstein, 2001:198).

Es importante señalar que, en aquellos textos en donde la representación de juventud no fue explícita, una manera de realizar el trabajo fue a partir de entender que existe un “encubrimiento de lo juvenil fetichizado por los lenguajes hegemónicos de la sociedad de consumo” (Margulis y Urresti, 2002:15), es decir, se realizó un análisis de contenido a fin de localizar la juventud representada alrededor de aspectos icónicos, visuales o que emulen la interactividad de una página web.

Finalmente, el capítulo cuarto significó un estudio de recepción para determinar la forma en que los jóvenes entienden la representación que de ellos se hace en los libros de texto para bachillerato, pues nuestro objetivo inicial era identificar la manera en que un grupo de jóvenes pertenecientes a un espacio de formación institucionalizada perciben la representación que se hace de ellos en los libros de texto dirigidos para el bachillerato; para lo cual se planteó un trabajo con dos *focus group*, uno con estudiantes de un colegio fiscal de Quito (el Manuela Cañizares), y otro con estudiantes de un colegio particular, (El Sauce), de la misma ciudad, procurando que “cada segmento esté representado de forma tal que no haya sesgos” (Petracci, 2004: 78).

Es decir que el trabajo se hizo con “jóvenes incorporados” (Reguillo, 2003:106) llamados así por pertenecer a un espacio, como ya señalamos, de formación institucionalizada y reconocida por el estado, esto es importante pues el trabajo consistía en determinar la forma en que estos jóvenes se sienten representados en los materiales dirigidos a ellos por distintos sujetos de la enunciación.

Los *focus group* fueron organizados conjuntamente con las profesoras de bachillerato que prestaron su apoyo para esta investigación, considerando que “los significados se organizan según el marco de referencia común a determinado grupo social, dado por sentado entre actores que se suponen competentes en el contexto de la interacción” (Guber, 2004:75), motivo por el cual, con ellas se determinó los criterios de selección de los estudiantes, pensando en tener una mayor representatividad en cuanto al desenvolvimiento académico y social de cada uno, así como a lograr un equilibrio desde el punto del género, lo cual a la final no fue posible debido a las cancelaciones de última hora de algunos estudiantes; y fueron ellas quienes, al interior del aula de clase, explicaron la naturaleza de la investigación y consultaron quienes querían participar.

De todos los voluntarios que se ofrecieron, finalmente se seleccionó a quienes participaron de los *focus group* y se les explicó que, en reciprocidad al tiempo invertido por ellos, se les pagaría cinco dólares. Adicionalmente, y por iniciativa de la maestra del colegio El Sauce, se les ofreció dos puntos en una calificación en la materia de literatura.

La realización de los *focus group* también fue discutida con las maestras y se acordó efectuarlos en el tercer trimestre, cuando los estudiantes estén terminando su año lectivo y se encuentren más “relajados” según la expresión de una de ellas, de sus actividades diarias, motivo por el cual se determinó que la mejor fecha era el jueves 9 de junio después de terminada la jornada escolar, y en un espacio que transmita la formalidad que la investigación buscaba, motivo por el cual se seleccionó a Flacso como el espacio ideal para este trabajo.

El primer *focus group* acordado fue con los estudiantes del colegio Manuela Cañizares, básicamente, debido a un aspecto logístico y es que el plantel se encuentra dentro del mismo sector geográfico de la ciudad que Flacso, lo que les permitiría llegar antes que los estudiantes del colegio El Sauce que, además, tenían actividades extracurriculares después de clase y necesitaban iniciar el *focus group* más tarde.

Hay que señalar que los estudiantes del colegio Manuela Cañizares fueron traídos por su maestra de literatura al lugar donde se desarrollaría el taller, esto permitió iniciar con todos al mismo tiempo, mientras que los estudiantes del colegio El Sauce llegaron por sus propios medios y cada uno a diferente hora, aún cuando el taller ya había comenzado.

Ambos grupos funcionaron con la modalidad de un taller dividido en dos partes, la primera un conversatorio con los estudiantes a partir de un banco de preguntas guía, permitiendo a cada estudiante participar voluntariamente con su opinión; y la segunda parte radicó en un análisis de un total de diez libros, cuatro de literatura, tres al área de cívica, también llamada educación para la democracia y tres al área de realidad nacional; pero todos estos libros provenientes de editoriales y enunciadores-autores diferentes.

Todo esto en función de responder la segunda parte de nuestra pregunta central de investigación, la misma que indagaba acerca de cómo perciben los jóvenes la representación que se hace de ellos en los libros de texto para bachillerato, con lo cual se completó el camino trazado para conocer cómo están representados los jóvenes que cursan el nivel educativo del bachillerato en los libros de texto desarrollados para este nivel de enseñanza y la manera en que estos jóvenes perciben dicha representación.

CAPÍTULO I

De la juventud a las juventudes

Aunque en muchos aspectos la oposición de binarios no funcione dentro de nuestra cultura, o no sea la única forma de entender los entramados sociales que existen, en determinados temas, no podemos referirnos a un concepto sin remitirnos tácita o explícitamente a su contrario.

Caso concreto es el de la juventud, que, con solo mencionarlo, el sistema de inferencias que nos permite adquirir un aprendizaje lo relaciona desde su oposición con la vejez, por un lado, y con toda una gama de características que socialmente se le atribuyen, por otro.

Es en ese sentido que la juventud ha sido entendida por mucho tiempo como una etapa generacional y transitoria con características comunes o de tipo estándar que calzarían a hombres y mujeres por igual, dentro de un rango etario, no definido vale aclarar, pues, más que a parámetros psico-biológicos que permiten ubicar a la juventud entre los 15 y 24 años, como considera las Naciones Unidas, el criterio que se impone es de tipo social, ya que si bien es cierto que “la juventud se inicia con la capacidad del individuo para reproducir a la especie humana” (Brito, 1998:5), no podemos afirmar que sus límites se extiendan hasta cuando se ingrese de manera formal al sistema productivo económico o reproductivo social; por cuanto esto es algo que puede hacerse desde la niñez, lo prueba el hecho de que en nuestro país la población económicamente activa está considerada entre los 8 y 65 años de edad.

Por otro lado, hay que señalar que la noción que tenemos de juventud y sus límites, no necesariamente serán las mismas en todos los lugares, en todas las culturas y en todas las épocas, pues estos límites, lejos de responder a una naturaleza homogénea en todos los seres humanos son producto de una construcción social, caracterizada por ceremonias o prácticas rituales “que marcan la entrada al mundo adulto –la juventud está marcada por un sucesión de ritos de salida y entradas– de acuerdo a las culturas” (Saintout, 2007: 20), como por ejemplo la circuncisión, el matrimonio, el inicio del trabajo, el ingreso al

servicio militar, el ingreso a la educación secundaria, a la que nos referiremos más adelante, o la culminación de los estudios universitarios.

Todos estos son ejemplos de ritos que sirven para determinar con alguna precisión hasta dónde se extiende la juventud, pues tradicionalmente han estado anclados a un detonador que constituye la edad; no obstante, estos elementos, dentro de una sociedad como la nuestra, han quedado relegados y ya no constituyen un indicador claro y preciso del inicio o el final de la juventud, pues son manipulables en la medida en que pueden ser evadidos o postergados, según las necesidades sociales que actualmente existen.

Y aunque hoy en día no tengan los mismos efectos que antes, la mayoría de ellos se mantienen, y se han articulado a nuevos mecanismos de libertad y autonomía con respecto a la figura que ejerce sobre los jóvenes la autoridad, “emancipación” dirá Canclini, para lo cual reconoce aspectos que hace algunos años no eran tan importantes como son ahora la “conectividad y el consumo” (Cfr. Canclini, 2008:10), dos aspectos que se consideran intrínsecos de la juventud, como si fueran parte de su episteme, y en verdad lo son, de allí que resulte normal ver representaciones de jóvenes empleando y consumiendo diferentes artefactos tecnológicos como celulares o computadoras con absoluta solvencia y comodidad.

Hay que destacar que estos ritos o límites a los que hicimos referencia eran y son dispositivos¹ con una dimensión simbólica, ciertamente, pero sobre todo con una dimensión social, y tienen la facultad de configurar lo que es la juventud, lo que debemos y no entender por ella.

Y dado que estos ritos constituyen instituciones socialmente aceptadas, entonces tenemos una primera pista para comprender por qué durante tanto tiempo la juventud ha sido vista como una “etapa” de transición, ligada a enfoques biológicos y psicológicos,

¹ Entenderemos por dispositivo “cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes”. (Agamben, 2005:29)

donde la edad constituye por sí sola el parámetro de entendimiento de los diferentes aspectos que tendrían los jóvenes.

Desde este enfoque etario que acabamos de mencionar, y considerando específicamente el de la población económicamente activa, ¿significa que quienes encajan dentro de esta clasificación se saltarían, por decirlo de alguna forma, su juventud?

De ninguna manera, pues “la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable” (Bourdieu, 2002:165), así lo reflejan los censos realizados en nuestro país, en los cuales se consideraron diferentes edades dentro de la población económicamente activa, así: a partir de 12 años en el censo de 1982 y a partir de 8 años en el censo de 1990. (Cfr. Sáenz Ozaetta, 2008)

Además, la juventud de ninguna manera constituye un molde en el cual podemos ubicar a todos y todas, pues pensemos que quienes están fuera de estas estadísticas, en el rango etario propuesto por las Naciones Unidas, vivirán una suerte de juventud estereotípica, ideal, la misma juventud que nos venden a través de la publicidad, lejos del trabajo, relacionada con todos los atributos positivos que de ella se puedan extraer: como la abundante energía vital, o la posibilidad de elegir en qué destinar el excedente de tiempo libre, que se atribuye como algo innegable a la juventud.

Al contrario de los anteriores, aquellos o aquellas que estén dentro de estos datos serán jóvenes de las clases populares que contarán también con un abundante tiempo libre, pero con la diferencia que éste no será por consecuencia de una elección sino como algo inevitable ocasionado por la falta de trabajo o de oportunidades educativas, lo que constituirá un tiempo libre culposo y tormentoso que los lleve a rezagarse socialmente desde la marginalidad. (Cfr. Margulis, Urresti, 2002:10)

Lo cierto es que, la juventud es un tema que suscita la reflexión y dedicación de muchos autores, quienes la han abordado desde distintas ópticas, así podemos mencionar desde lo psicológico, lo biológico, lo sociológico, lo económico, lo filosófico y hasta lo literario, al punto de configurar una suerte de lugar común al que se recurre para

explicar determinados fenómenos sociales, sin llegar a hacerlo del todo, pues esto contribuye a dotar a la juventud de “innumerables significados, que terminan por construir un concepto muy vago”. (Brito, 1998:3), por lo cual se precisa estudiarla desde ópticas que miren a la juventud desde su propia dimensión y contexto, como son los estudios de juventud.

No de otra forma podríamos llegar a decir que “la juventud es un ´estado`, no una etapa de transición, ni un proceso de metamorfosis” (Reguillo, 2003:106), esto significa que lejos está de los criterios recurrentes: biológico de pubertad y psicológico de adolescencia, el primero vinculado a la maduración o desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, el segundo concepto relacionado tradicionalmente con la carencia y sufrimiento de algo o por algo, probablemente queriendo connotar la búsqueda de referentes identitarios, pero con poco y ningún éxito.

A diferencia de una etapa, que solamente delimita y marca el inicio y el fin de algo, cuando hablamos de la juventud como un ´estado` damos cuenta de una situación en la que intervienen diferentes escenarios, condicionamientos y actores; un ´estado` es algo así como un campo de fuerzas en el que realidades y posturas encuentran sus posiciones en función de otras.

Este ´estado` de la juventud al que hacemos referencia es consecuencia de la interacción de diferentes componentes sociales como la música, el vestido, la diversión, la tecnología, pero también existen otros menos evidentes que juegan un papel importante al momento de configurar lo que entendemos por juventud, tal es el caso de los libros de texto que utilizan los jóvenes en sus clases, por ejemplo.

Ahora bien, si consideramos que todos estos componentes son el resultado de una industria que fomenta la innovación como si fuera un valor, entenderemos por qué los productos que se arrojan responden a una obsolescencia extrema que obliga a renovarlos o reinventarlos periódicamente y en forma acelerada, dando como resultado, por un lado, la “demanda sistemática a largo tiempo” (Pérez Tornero, 2002:266), y por otro la constante reconfiguración de los referentes identitarios a los que los y las jóvenes se ven

abocados, más ligados a otros componentes sociales como la educación o las prácticas familiares.

No estamos entonces ante una suerte de ciclo que se renueva constantemente y que justifica, en primera instancia y de manera superficial, la presencia de diferentes culturas juveniles identificables a partir de periodos históricos diferentes, como los punks que aparecieron en los ochenta o los reggaetoneros en la actualidad, pues este ciclo, al que hacemos referencia, no explica la presencia de diferentes culturas juveniles en periodos equivalentes, por ello, es necesario pensar las maneras de ser joven más allá de influencias o rasgos que pueden considerarse tribales por sus características externas.

Debemos considerar que la “juventud es algo que debe rastrearse más allá de la apariencia del cuerpo, más allá del aspecto físico juvenil” (Margulis, Urresti, 2002:11), por eso, pensemos entonces una estructura social más compleja, compuesta por aspectos como la historia, la religión, la política, el lenguaje, el género, la educación, entre otras condiciones de posibilidad que, con sus respectivas expresiones o manifestaciones, configuran esto que llamamos juventud y maneras de juventud, para entender que no solamente los componentes corporales dan cuenta de la existencia de una cultura juvenil, sino también estos aspectos, campos en realidad², que determinan diferentes formas de estar en la sociedad, como una manera de construir una identidad propia partiendo de identidades colectivas, pues:

Al interior de la juventud, predominan los intereses de categoría sobre los intereses de clase, es así que los jóvenes generan sus propios espacios, dentro o en oposición a los ya establecidos, al reunirse en los centros educativos, en la calle, en el barrio; al compartir un tiempo y un espacio, al enfrentar problemas similares en circunstancias comunes, al intercambiar y compartir elementos culturales como el lenguaje, la música o la moda. Todo ello posibilita el vínculo o la identidad con los miembros de su propia generación estableciendo las bases para el desarrollo de lo que nosotros denominamos *una praxis diferenciada* que unifica y simboliza a toda la juventud. (Brito, 1998:7)

² Por campo entenderemos los “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, en Gutiérrez, 1997:31)

Por tanto, vemos que, en efecto, podemos hablar de la juventud, pero no como un concepto absoluto o determinista, sino siempre ligado a las condiciones de posibilidad que permiten entender este estado, “como un ámbito demográfico-cultural cuya característica más sobresaliente es encontrarse en un estado constante de adaptación y transición” (Pérez Tornero, 2002:267), según las características de su entorno, y de su propia naturaleza social, así lo prueba, por ejemplo, la manera en que han aparecido las juventudes en nuestro país.

Si hacemos un breve recorrido histórico veremos que los primeros movimientos juveniles aparecen en las décadas de los años sesenta y setenta, siendo básicamente movimientos estudiantiles universitarios e identificados con las causas populares; desde entonces, la noción de ser joven “influyó de manera puntual dentro de lo que deberían ser las organizaciones y movimientos juveniles sino en el concepto de joven en la sociedad en general” (Cerbino, 2005:9), es decir hablamos de una persona crítica, militante político, con la capacidad de cuestionar las políticas gubernamentales y a los gobiernos como tal.

Más tarde, en la década del ochenta, los movimientos se extendieron a nivel de la educación secundaria, y se crearon organismos para reivindicar derechos sociales desde los márgenes del quehacer político, pero sobre todo como un organismo de cooptación y adoctrinamiento político; es decir desde agrupaciones como la JRE (Juventud Revolucionaria del Ecuador) o la FESE (Federación de Estudiantes Secundarios del Ecuador), donde se advierte una noción de juventud revolucionaria, combatiente, luchadora, pero sobre todo rebelde. El cambio de la noción de juventud en este punto no es tan dramático, pero puede notarse una radicalización en la representación.

En el década del noventa, en cambio, el papel de de ciertas agrupaciones juveniles es visto cercano a los movimientos indígenas de entonces, pero ya no se los distingue como interlocutores de la gran mayoría; además se ven involucrados como actores fundamentales de la Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, que involucró a cerca de setenta mil jóvenes de todo el país, para alfabetizar a cerca de trescientos mil alfabetizandos. La noción de juventud en ese momento estuvo cercana a

la de personas con capacidades desaprovechadas y sin un claro compromiso social, así lo manifiesta la directora de la campaña: “Queríamos además que la juventud aprovechara este espacio de la campaña para reflexionar críticamente sobre la realidad nacional y sobre el sistema educativo y su propia inserción en éste”³.

Como vemos en este recorrido, existe ya una configuración primaria de lo que debemos entender por juventud, esto se justifica si pensamos que la juventud es la etapa en la que más cambios vive una persona, desde lo biológico a partir del desarrollo de su cuerpo; lo psicológico con la exploración de sus nuevos intereses y lo social con la necesidad de tomar decisiones en cuanto a qué carrera estudiar.

Se configura así una suerte de “Darwinismo cultural” (Guberns, 2000:66), en el cual no solo que sobrevive el más fuerte, por estar dotado de una capacidad de supervivencia, de adaptación y transición derivada de sus oportunidades pedagógicas, económicas y sociales, sino que todas las formas en las que se presenta la juventud constituyen formas de supervivencia, formas, además, de estar en la sociedad.

En este punto estamos en capacidad de entender que “la condición social de ‘juventud’ no se ofrece de igual manera a todos los integrantes de la categoría estadística ‘joven’” (Margulis, Urresti, 2002:4), que, efectivamente, existe un intervalo biológico en el cual puede enmarcarse este estado, pero es un intervalo insuficiente para explicar las diferencias entre jóvenes provenientes de contextos sociales distintos, de historias particulares y necesidades específicas.

Lo cual nos lleva a plantearnos la pregunta: ¿cómo se construye la juventud?

1.1 La construcción de juventud

Hemos visto que el criterio generacional o etario para entender a las culturas juveniles no es el más apropiado, pues como dice Bourdieu “la frontera entre la juventud y la

³ Entrevista a Rosa María Torres, Directora pedagógica de la campaña, publicada en <http://otra-educacion.blogspot.com/2011/09/la-campana-nacional-de-alfabetizacion.html>. Acceso: 20-10-2010

vejez es objeto de lucha” (Bourdieu, 2002:163), lo muestran los distintos productos mediáticos y no mediáticos que actualmente los seres humanos utilizamos y en los cuales se impone el criterio de esta juventud uniforme, homogénea, estereotipada e ideal a la que hicimos referencia anteriormente.

Para mostrarlo con mayor claridad analicemos el siguiente comercial de televisión que nos permitirá avanzar en nuestro trabajo:

El escenario es una banca frente a unas escalinatas de un parque cualquiera en un día soleado. En ella, un hombre que lleva a su pequeño hijo en un coche para bebé se ha detenido para alimentarlo sanamente con el yogur “Sancor” de fresa que patrocina esta historia, mientras se escucha como fondo musical una suerte de canción de cuna que dice: “Dame tus manos que quiero jugar con vos a mi lado, el tiempo nunca se irá”. De pronto, algo llama la atención del hombre y deja de alimentar a su hijo, se trata de una extraña masa de jóvenes que se aglomeran detrás suyo, después de bajar diestramente por las escalinatas con sus patinetas, allí vemos rastas, punks, skaters, heavys, todos mezclados, todos iguales, sin otro propósito que mostrar sus últimos tatuajes y piercings para ser felicitados por el resto del grupo.

Entonces el hombre observa a los jóvenes, al tiempo que parece preguntarse ¿qué hacen estos chicos acá? ¿Por qué no están estudiando?, luego mira a su hijo, al yogur, a su hijo, a los jóvenes nuevamente, y entonces hace una reflexión: ¿seguiré alimentando a mi hijo con un yogur tan saludable que lo hará crecer pronto para que luego llegue a ser como estos jóvenes?

La respuesta es no y se confirma en la manera cómo sacude la cuchara sobre el recipiente del yogur para limpiarla y dejar de dársela a su hijo, a pesar de que este se lo pide.

Como vemos, la visión que existe en este producto reboza de estereotipos con respecto a los jóvenes, y se los muestra como un todo banal, caótico, llenos de anomia y hasta repudiados, sin motivaciones, sin futuro, sin orden, sin una mínima conexión con los

dispositivos sociales, como la educación por ejemplo, que no aparece en su discurso, seguramente porque “ya no es la llave para alcanzar el futuro” (Duschatzky, Corea, 2001:9); pues en este anuncio no es tan importante lo que se dice sino lo que se omite, de allí que no resulte forzado mirar a estos jóvenes no solo desde los márgenes de la vida, sino del encuadre del comercial, pues el primer plano lo tiene siempre el hombre con el yogur y con su hijo, mientras que el fondo ruidoso que altera la armonía con la que inició el anuncio corresponde a la vida sin sentido y vacía que tendrían estos muchachos, “sobre-representados” diría Pérez Tornero, pues sus rasgos han sido acentuados en el comercial a fin de hacerlos más llamativos a la audiencia (Cfr. Pérez Tornero, 2002:267).

De ejemplos como este está repleta la publicidad en nuestra sociedad, y aunque represente una inversión de sentido entre la confrontación tradicional juventud-vejez que habíamos mencionado; es decir, en lugar de ansiar el regreso a la juventud lo que se hace es rechazarla, ahora tenemos la oportunidad de entender la juventud a partir de un carácter paradójico, pues por un lado tenemos el conflicto representado por aquello que la sabiduría popular ha convertido en dicho: “Todo tiempo pasado fue mejor”⁴ y que representa un “retraimiento” manifestado por la “nostalgia por el pasado e indiferencia por el presente” (Merton, 2002:269), un presente visto desde la mirada del adulto; por otro lado, el mensaje del comercial sería “todo tiempo futuro será peor” lo que significaría que estamos ante una etapa que genera incertidumbre y deriva en temor, pues si la juventud es así ahora, ¿cómo será en 15 años?, según la reflexión que cualquier televidente debe haber hecho, esto significa que estamos ante una suerte de lo que Cerbino llama “emociones vicarias”, es decir, “emociones percibidas por un ‘efecto de contagio’ por el ‘simple’ ver situaciones (por ejemplo, en la televisión) que hacen experimentar emociones similares (y sustitutas) a las que se probarían si se estuvieran viviendo realmente”. (Cerbino, 2006:60)

⁴ Hay que señalar que el dicho original corresponde al undécimo y duodécimo versos de la poesía “Coplas a la muerte del maestro don Rodrigo”, mejor conocidas como “Coplas a la muerte de su padre” de Jorge Manrique, poeta medieval español, que hasta antes de la Nueva Reforma para el Bachillerato 2010, propiciada por el Ministerio de Educación, era de estudio obligatorio en los primeros años de bachillerato en el área de literatura que, para este nivel, correspondía a la literatura española; es decir, estamos ante un producto no mediático que nos muestra un primer rasgo de la juventud, construido a partir de los libros de texto.

Es decir, estamos ante dos visiones de la juventud, construidas desde la mirada adulta, la primera como un estado ideal que se quisiera que fuera permanente y la segunda como un estado al que se rechaza por las características de anomia que tendría.

Un aspecto que vale la pena señalar alrededor de esta lucha entre ser joven o ser viejo es el hecho de mostrar vencedor al primero:

La clave del éxito de la juventud en nuestros días la tienen a medias los publicistas y los diseñadores de moda, pues son ellos lo que parecen haber captado mejor el sentido de la inversión que hace que hoy ya no sean los jóvenes los que imitan a los adultos, sino los adultos (y hasta los ancianos) los que imitan a, sueñan obsesivamente en ser como, parecerse a, los jóvenes. (Martín Barbero, 2002:32)

De allí la enorme importancia que significa ser joven en nuestros días, pero contrariamente a lo que se pensaría, esta no es una construcción reciente y por tanto exclusivamente mass mediática, recordemos que mencionamos la institucionalización de los ritos de paso a la adultez, pues el público objetivo, en el caso del comercial de yogur, y de otros tantos como este, son personas adultas con familia cuyos referentes son diferentes al de los jóvenes de hoy.

Esto quiere decir que, ciertamente, este tipo de productos comerciales construyen una idea de prestigio o desprestigio alrededor de lo joven, pero si funcionan, y deben hacerlo por la cantidad de anuncios que existen con la misma fórmula⁵, es porque esta idea de prestigio de lo joven, de ser una etapa maravillosa de la vida que uno quisiera se prolongue indefinidamente, constituye un sistema de prácticas que se interiorizan tanto que forman parte de nuestro habitus, estamos hablando de: “una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos –pensamientos, percepciones, expresiones, acciones– que tienen siempre como límite las condiciones de su producción, histórica y socialmente aceptadas” (Bourdieu, 1991:96) como la educación,

⁵ Por ejemplo, en el sitio web <http://www.publity.com>, dedicado a almacenar anuncios comerciales a nivel mundial, registra 25 anuncios publicitarios indexados entre las categorías de juventud y jóvenes al 30 de marzo de 2010; dichos comerciales se desarrollan bajo una idea estereotipada de lo que es la juventud.

por ejemplo, y los productos comerciales que pretenden apoyarla, tal como señalamos con el poema de Jorge Manrique, que se estudia generalmente en primer año de bachillerato, correspondiente a la materia de literatura española.

Otro indicio para reforzar este punto lo tenemos al mirar el currículo para segundo de bachillerato, donde se contemplaba el estudio de otro clásico de la literatura, esta vez universal, como corresponde a este nivel, con la obra de Johann Von Goethe, Fausto.

Hay que decir al respecto que la obra se puede abordar desde diversos temas; no obstante, el análisis de la obra suele reducirse a destacar las motivaciones del protagonista para volver a su juventud.

Finalmente, para tercero de bachillerato, y dentro de la misma área, pero ahora sobre literatura hispanoamericana y ecuatoriana, constaba en el currículo el estudio de la obra del poeta Rubén Darío, y uno de sus poemas más difundido es “Canción de otoño en primavera” cuyos versos de la primera estrofa, y que se repiten cinco veces a lo largo del poema, dice: “Juventud, divino tesoro,/ ¡ya te vas para no volver!/ Cuando quiero llorar, no lloro... /y a veces lloro sin querer”.

La exaltación de la juventud en estos versos se logra gracias a un recurso literario denominado hipérbole, que consiste en una exageración de la realidad, con la cual la voz poética intenta transmitir una idea inconmensurable de la juventud, casi como si fuera una suerte de dios, lo cual se refuerza cuando, al leer el segundo verso, vemos que emplea un recurso denominado prosopopeya, que consiste en otorgar cualidades humanas a cosas inanimadas o abstractas, en este caso, la juventud adquiere corporeidad, dando la idea de que en lugar de ser un estado o un proceso como normalmente se piensa, es una suerte de ente, caprichoso, incomprensivo y cruel que acompañó a la voz durante un lapso determinado de tiempo.

Este primer acercamiento hacia lo que ofrecen los materiales de tipo publicitario y educativo, nos muestra que la juventud puede ser construida desde distintos frentes, en los ejemplos citados vemos que tanto el enfoque publicitario como el enfoque educativo

recogen elementos explícitos de lo que sería la juventud, con lo cual esta noción dual o paradójica que mencionamos más arriba se refuerza y adquiere un velo de legitimidad que conduce a naturalizar la forma en que entendemos y construimos la juventud.

Al estar naturalizada la noción de juventud, es mucho más factible sostener que en nuestra sociedad se impone una visión paradigmática y determinista acerca de ella como la que denuncian Margulis y Urresti:

El periodo en que se posterga la asunción plena de responsabilidades económicas y familiares, y sería una característica reservada para sectores sociales con mayores posibilidades económicas. Esta sería una juventud paradigmática, la que se presenta con abundancia de signos en el plano mass mediático. (Margulis, Urresti, 2002:6)

Lo mismo que en el plano o campo educativo, para ser más precisos, en donde se recogen a su vez las visiones de otros campos como el social, el literario, entre otros; con la diferencia de que en este plano mass mediático no es que los signos correspondientes a la juventud sean más explícitos, pues como vimos en los contenidos a ser enseñados en el área de literatura también están enunciados, sino que el campo educativo requiere de un proceso y un mediador, enmarcados ambos dentro de la escuela secundaria para que dichos signos puedan ser adquiridos, cosa que no ocurre con los medios, a cuyo acceso, los jóvenes llegan sin ninguna dificultad.

Esto se logra gracias a que los medios constituyen “escuelas paralelas que producen sentidos en las audiencias, al punto que puede hablarse de una alfabetización en los medios bajo sus lógicas que los chicos poseen incluso antes de entrar a la escuela” (Saintout, 2007:160).

La idea de que existe una juventud paradigmática que constituye un molde con determinados rasgos, con el cual podemos entender a todos los jóvenes por igual y en todos los contextos posibles no puede sustentarse, pues estamos ya en la posibilidad de concluir que la juventud es:

Una categoría construida culturalmente, no se trata de una "esencia" y, en tal sentido, la mutabilidad de los criterios que fijan los límites y los comportamientos de lo juvenil, está necesariamente vinculada a los contextos socio históricos, producto de las relaciones de fuerza en una determinada sociedad. (Reguillo, 2003:104)

Estas relaciones de fuerza que producen contextos socio históricos determinan algunas características de la juventud actual, que pueden ser transferibles, no solamente a otras personas, sino también a tecnologías, ideas, valores, objetos, entre otros.

1.2 Características de la juventud

Antes de empezar vale aclarar que la juventud, además de lo que hemos señalado, “es un concepto vacío de contenido fuera de su contexto histórico y sociocultural” (Valenzuela, 2002:38), esto significa que, como significado, la juventud estará sujeta a los condicionamientos y posibilidades propias de su entorno, no obstante podemos mencionar algunos rasgos que serán de utilidad al momento de centrarnos en la manera en que aprenden y hacen uso de tecnologías y herramientas como los libros de texto, que es el punto al que llegaremos más adelante.

Primero, es importante hacer énfasis en que la juventud no es una etapa sino un estado, una forma de estar en la sociedad.

Segundo, los jóvenes aprenden de los jóvenes, esto significa un desplazamiento de roles de los padres y con esto una consecuente desvalorización de sus enseñanzas.

Los adultos, ya no son un referente obligado de aprendizaje y los únicos llamados a describir el conocimiento, dada la facilidad con que actualmente se puede acceder a Internet, por ejemplo. Esta etapa corresponde a lo que Margaret Mead llama “Cultura prefigurativa” que es aquella en la que “los jóvenes disminuyen la dependencia cultural de los adultos, los pares aportan al compartir la exploración del mundo y aprender desde

nuevas dimensiones de la visión, el tacto, la audición y la velocidad”. (Krauskopf, 2001:7)

Tercero, los jóvenes habitan espacios o redes virtuales de interacción donde lo único que se registra es información o conocimiento de tránsito.

Al decir esto, es importante recordar que estamos hablando de una juventud paradigmática, una juventud que utiliza esta información proveniente de las redes sociales solamente para un evento o una situación determinados, dentro de lo que sería una función fáctica, pues el objetivo principal del mensaje es activar el canal de contacto.

Lo cual se consigue con una sobreabundancia de información que viabiliza una “conciencia planetaria, globalizada, que puede considerarse como una vocación internacionalista. Nada de lo que pasa en el mundo les es ajeno, se mantienen conectados a través de complejas redes de interacción y consumo”. (Reguillo, 2003:114)

Así por ejemplo, en las redes virtuales el registro de comentarios se almacena por alrededor de ocho meses, no obstante, los usuarios ingresan a esta red no para tener una memoria de lo ocurrido, sino para conocer, la historia o el entorno de alguien, pues esta información es parte de una estrategia de sobrevivencia diaria o “darwinismo cultural” (Guberns, 2000:66) dijimos anteriormente, de sentirse parte de un grupo, de habitar un espacio común con otros, lo que por supuesto es también un uso vital de la información, pero un uso inmediato o de corto plazo, que la vuelve de tránsito para ser más precisos.

Todo esto provoca una devaluación de la memoria y por consiguiente una desespacialización del cuerpo de la ciudad (Cfr. Martín Barbero, 2002:32) y es cierto, pero tal vez sea necesario pensarlo alrededor de un principio de ubicuidad en función de que “el barrio o la ciudad han dejado de ser el epicentro del mundo” (Reguillo, 2003:114) con lo cual, los jóvenes pueden estar presentes en distintos lugares sin estar físicamente en ellos.

Cuarto, “priorizan los pequeños espacios de la vida cotidiana como trincheras para impulsar la transformación global”, (Reguillo, 2003:114) tal como lo vimos con Brito, para quien la generación de estos espacios son más modestos en la medida que antes de querer cambiar el mundo lo que buscan es crear vínculos identitarios con sus pares, para conformar grupos de acuerdo a sus propios intereses.

Quinto, tienen “una capacidad –real o imaginaria– de construirse a sí mismos, ‘procesando’ y superando la generación anterior” (Kaplún, 2008); es decir, hablamos de una cualidad que va de la mano con la que enunciamos antes: la búsqueda de referentes.

Y sexto, la juventud posee un rasgo dicotómico, por un lado es un estado deseado, lleno de vitalidad y con un excedente de tiempo anhelado por la vida adulta, junto a esto hay toda una serie de rasgos positivos susceptibles a ser imitados, mientras que por otro es un estado que se rechaza por una rebeldía *per se*, por ser un estado de confrontación con el entorno y las personas que lo rodean.

Esta dualidad con que se presenta la juventud, de estar presente en uno y en otro contexto sin provocar sospechas ni sentirla excluyente respecto a la manera cómo se la vive en uno y otro extremo, posibilita verla como algo que se puede consumir, como un signo en realidad, que se manifiesta a través de diferentes rasgos, propios de cada una de sus presentaciones.

1.3 La juventud y la escuela⁶

Una vez que nos hemos aproximado a la juventud, intentemos ahora localizarla dentro de uno de los campos que ya mencionamos brevemente: la educación, y de manera más concreta la escuela; es decir que, de toda la juventud, nos referiremos específicamente a

⁶ Debemos aclarar que el término ‘escuela’, desde el contexto de nuestro país, es más representativo para referirse a las instituciones primarias de formación, que atienden a niños y niñas entre los 6 y 12 años de edad, mientras que el término más familiar y por tanto aceptado es el de colegio, para referirnos a los planteles educativos de educación secundaria o media; sin embargo, mantendremos el término de escuela para conservar una coherencia con la terminología propuesta por los autores abordados.

lo que Reguillo llama “jóvenes incorporados” pues forman parte del campo educativo. (Cfr. Reguillo et al, 2003:106)

La escuela “es una sociedad en más pequeño donde las alianzas, las tensiones, los enfrentamientos y las solidaridades se dibujan y desdibujan con más facilidad y agilidad de lo que muestran los esquemas formales de representación y gestión democrática”. (Martínez Bonafé, 2003:70)

Esta definición es interesante por cuanto contempla varios elementos clave en el entendimiento de la juventud, por un lado, al hablar de la escuela como una sociedad más pequeña, establece una clara referencia a la noción de reproducción de Bourdieu, una reproducción no solo de las formas de pensar, formas de actuar, formas de enseñar, sino también de las estructuras sociales, de los conflictos, de las relaciones de poder, lo mismo que de los saberes y de las destrezas que un estudiante necesita en la vida, legitimándolos dentro del proceso, pues al ser reproducidos constantemente, estos elementos son vistos como válidos dentro del campo educativo, e inclusive como efectivos, pues no de otra forma se explicaría que estos elementos, prácticas pedagógicas en realidad, hayan subsistido en el tiempo y sigan teniendo vigencia.

Y es que para Bourdieu:

Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social). (Bourdieu, Passeron, 1996:95)

Por otra parte, la definición de escuela contempla, aunque no con la fuerza que se quisiera, a las juventudes, pues al hablar de alianzas, sabemos que las culturas juveniles son el ejemplo perfecto que valida la definición, misma que también reconoce la dificultad del campo de estudio, probablemente porque la escuela es también un espacio donde las prácticas pedagógicas tradicionalmente están cimentadas sobre un poder arbitrario investido, en primer lugar, sobre los docentes como únicos portadores del conocimiento y la verdad, además de estar configuradas para formar adultos desde una visión adultocéntrica; y segundo sobre la institución educativa como el lugar más idóneo para adquirir esos conocimientos.

No obstante de lo dicho hasta el momento, sabemos hoy en día que, tras esta vitrina que nos presenta a la escuela como un lugar ideal y aséptico de vicios, lo que existe es un mito “de la neutralidad y objetividad del sistema educativo” (Torres, 2005:14) sustentado precisamente en prácticas como la utilización de diversos recursos metodológicos, propuestos como técnicos o instrumentales y por tanto carentes de una ideología, las herramientas de evaluación encaminadas a la objetividad al momento de la valoración, los modelos de enseñanza-aprendizaje, sublimados o justificados por cuanto perseguirían la formación integral de una persona, la relación de fuerzas entre docentes y estudiantes, etc., que reproducen, todos ellos, “una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural”. (Bourdieu, 1996:25)

Todo esto ha provocado que la escuela ya no sea

La fuente primera, y a veces ni siquiera la principal, de conocimiento para los alumnos en muchos dominios. Son muy pocas ya las “primicias” informativas que se reservan para la escuela. Los alumnos, como todos nosotros, son bombardeados por distintas fuentes, que llegan incluso a producir una saturación informativa; ni siquiera deben buscar la información, es ésta la que, en formatos casi siempre más ágiles y atractivos que los escolares, les busca a ellos. (Pozo et al., 2002:19)

Como las redes sociales, por mencionar algunas, donde los mensajes se configuran como información de tránsito, referencial o fáctica, debido al uso que de ella hacen sus usuarios, tal como señalamos anteriormente.

Adicionalmente a estas redes sociales, podemos mencionar otros mecanismos o artefactos a los que recurren los jóvenes en busca de información, como lo que Landi denomina “escuelas paralelas” (Landi, 1992:141) para referirse a los productos televisivos; la Internet, con toda la súper abundancia de información, y finalmente de sus propios amigos, pues como vimos, estamos ante una cultura “prefigurativa”, donde el adulto, y podríamos extenderlo hacia los campos tradicionales donde éste se desenvuelve, ya no constituyen un referente para los jóvenes de hoy en día.

Sin embargo de esto, debemos reconocer que la escolarización es, con seguridad, el dispositivo más efectivo, pero no el único⁷, en la construcción de la identidad⁸ juvenil, pues al estar dentro de un espacio formal de enseñanza, los jóvenes adquieren todos los rasgos paradigmáticos que la sociedad reconoce en ellos, junto con el peso simbólico y social que significa ser, por ejemplo, “el futuro”, además de otros rasgos especiales por estar dentro del sistema formal de enseñanza, al punto de que:

se les “naturaliza” en la posición de alumnos y desde ahí se construye una serie de adjetivos que los etiquetan en función de la lógica y la norma institucional: “indisciplinados”, “apáticos”, “flojos”, “casos perdidos”, o bien, “buen alumno”, “cumplido”, “responsable”, “obediente”. Así se les ubica en alguno de los dos polos, según los parámetros del discurso escolar: el “buen” o el “mal” alumno. (Díaz Sánchez, 2006:432)

Además, estar dentro del sistema educativo posibilita el conocimiento de otros jóvenes con sus mismas preocupaciones y necesidades, con quienes podrá establecer nexos,

⁷ A decir de Emilio Tenti Fanfani son tres los campos, él denomina “actores”, que influirían en la construcción de la identidad, estos son: los medios de producción y difusión de sentido, la familia y la escuela. (Cfr. Tenti Fanfani, 2000:7)

⁸ Por identidad entenderemos “la apropiación compleja y contradictoria que hace un sujeto de la imagen de sí mismo en relación con el ámbito cultural en que se encuentra. En este proceso de construcción de la identidad, la educación escolarizada es de peso indiscutible”. (Di Franco, 2006:84).

construir y afianzar su identidad y manifestarse con los mecanismos que en su grupo se consideren más apropiados.

Otro aspecto a señalar es que estos “jóvenes incorporados” (Reguillo, 2003:106) no constituyen tampoco un grupo homogéneo, donde todos tienen las mismas expectativas e intereses, pues existirían al menos tres tipos en función de su relación con la escuela: un grupo sería quienes ven en ella un lugar de transición obligatoria hasta que puedan acceder al mundo del trabajo, es decir hablamos de jóvenes con limitación de recursos económicos, otro grupo quienes ven en ella una formalidad necesaria para poder acceder a la educación universitaria, pues entienden que este proceso es necesario para una movilidad económica, y un tercer grupo que ve en ella el lugar donde pueden adquirir el conocimiento por el gusto de hacerlo, sin preocupaciones, así como la consolidación de una amplia estructura de relaciones sociales, que serían los jóvenes provenientes de familias con mayores recursos económicos. (Cfr. Macedo et al, 2005:7)

1.3.1 La educación secundaria para bachillerato

Mencionamos al inicio de este capítulo que los límites que se utilizan para delimitar a la juventud no son fijos, tal como señala Tenti Fanfani: “Sabemos que existen niños y adolescentes, adolescentes y jóvenes, pero esas fronteras que marcan los límites no tienen una señalización material u objetiva”. (Tenti Fanfani, 2000: 4), y adicionalmente destacamos que estos límites son consecuencia de una construcción social, lo que ocasiona que la juventud se la conciba de diferente manera según la cultura en que se encuentre.

En este sentido mencionamos algunos ritos de paso que servirían para adquirir la condición de juventud; ahora nos referiremos específicamente, al paso de la escuela primaria a la escuela secundaria, que en nuestro país se presenta en tres escenarios:

El primero corresponde hasta antes del año 2006, cuando aún no entraba en vigencia el Plan Decenal de la Educación, que universalizó la Educación General Básica de primero a décimo años, y planteaba una organización de la escuela secundaria en seis niveles,

denominados ciclo básico a los tres primeros y ciclo diversificado a los tres últimos, con unas edades comprendidas, por lo general, entre los 13 y los 18 años.

El rito de paso en este contexto era vivido del séptimo año al octavo año, pero esto no significaba adquirir la condición de joven, pues estamos hablando de un intervalo de edad que va de los 12 a los 13 años, más vinculado con lo que es la adolescencia⁹ que con la juventud; es decir se trata de una etapa más cercana a lo biológico que a lo social, lo cual no indica una relación excluyente con lo segundo, pues los cambios psicológicos en esta etapa de la adolescencia están también influidos por el campo social y el cultural.

No obstante, la transición del séptimo al octavo año, de la escuela primaria a la escuela secundaria, por parte de los estudiantes era vivida con angustia y expectativa, pues:

las transiciones señalan momentos de alumbramiento de nuevas realidades, etapas de crisis o de indefinición, en las que se sabe de dónde se sale pero no se tiene claro adónde se va a llegar y en qué estado se quedará uno en la nueva situación. Es una experiencia personal y social destacable, no neutra, en la que la identidad personal y social se ve alterada y hasta quizá sacudida. (Sacristán, 1997:17)

Ya que significa el enfrentamiento a una realidad desconocida, así como la asunción de una serie de cambios de distinto orden, desde el cambio de institución educativa: de una escuela a un colegio; pasando por un cambio referente a las prácticas pedagógicas a las que se estaba acostumbrado, por ejemplo la forma cómo deben presentar los deberes el estudiante de escuela a la forma cómo debe presentar los trabajos el estudiante del colegio¹⁰; al cambio de un “currículo potencialmente más integrado a uno de carácter más yuxtapuesto, tipo mosaico o collection” (Macedo y Katzkowicz, 2002:142), hasta

⁹ Aunque la adolescencia es también “un concepto histórico que ha adquirido distintas connotaciones de acuerdo con el momento y la sociedad de que se trate” (Díaz Sánchez, 2006:432), para este trabajo la entenderemos como “el periodo del crecimiento y desarrollo humano que transcurre entre la pubertad y la edad juvenil”. (Merani, 1979:4)

¹⁰ La distinción entre deberes y trabajo no es arbitraria, la connotación de los deberes está más ligada a tareas ‘sencillas’ que deben realizarse en los cuadernos de cada materia, mientras que los trabajos connotan algo más complejo, que requiere un mayor esfuerzo, una mayor investigación y presentación más formal que la de los deberes.

el cambio en la autopercepción de los estudiantes, construida, por supuesto, a partir de la mirada adulta, pues la forma cómo son recibidos los niños y niñas, por parte de las autoridades y docentes, desde el primer día, es interpelándolos como señores o señoritas, algo que, por supuesto, está completamente alejado de toda realidad y provoca un distanciamiento temporal por parte de los estudiantes hacia sí mismos, hasta que comprenden que el empleo de estos términos es consecuencia de una práctica educativa generalizada y reproducida durante mucho tiempo y en la gran mayoría de instituciones educativas, que contrariamente a lo que podría pensarse no “tratan a los adolescentes como si fueran niños”. (Tenti Fanfani, et al 2000:5)

El segundo escenario contempla un intervalo de tiempo desde el año 2006 hasta la actualidad, pues con la aprobación del Plan Decenal de Educación, que planteó en su segunda política la universalización de la Educación General Básica de primero a décimo año, lo que llevó a configurar la educación secundaria de otra manera, dejándola en tres niveles o años escolares de estudio, correspondientes al antiguo ciclo diversificado, ahora denominado bachillerato, que contempla estudiantes con edades entre los 15 y los 17 años, quienes podían escoger entre tres tipos de bachillerato según sus propios intereses y según las ofertas educativas de su entorno.

Estas propuestas son: el bachillerato en ciencias compuesto por el bachillerato general, el bachillerato en ciencias por especialidades; vigente desde 1968 y con un enfoque de contenidos; el bachillerato técnico con hasta 15 especialidades de las que derivan hasta 28 figuras profesionales que los bachilleres podrían optar, vigente desde el 2001 y con un enfoque en competencias¹¹ (dentro de este programa se inscribe el bachillerato técnico polivalente, propuesto por la Universidad Andina Simón Bolívar, puesto en marcha también a partir de 2001, de igual manera con un enfoque de competencias), luego tenemos el bachillerato en artes con especialidades en música, teatro, danza y artes plásticas.

¹¹Las competencias “constituyen un ‘saber hacer’ complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva; es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes. En definitiva, toda competencia incluye un ‘saber’, un ‘saber hacer’ y un ‘querer hacer’ en contextos y situaciones concretos en función de propósitos deseados”. (Moreno Olivos et al, 2010: 290)

Este mismo plan, en otra de sus políticas planteó lograr un incremento sustancial en el nivel de matrícula para bachillerato, hasta alcanzar el 75% de la población en la edad correspondiente (Ministerio de Educación, 2006), teniendo en cuenta que para el año 2007 el nivel de matrícula estuvo en 43,5%, y para el año 2009 esta misma tasa alcanzó el 54,8% (Ministerio de Educación, 2010:14), por tanto, vemos que existe un incremento importante en el nivel de matrícula y que, de seguir esta tendencia, se cumpliría lo que la propia Constitución del Ecuador, en su artículo 28 garantiza, esto es el acceso universal a la educación hasta el nivel de bachillerato. (Cfr. Constitución de la República del Ecuador, 2008)

Con lo cual constatamos que la educación secundaria, entendida desde este contexto, empieza a constituirse ya no en una etapa lejana o improbable en la vida de los estudiantes, sino en un dispositivo efectivo en la construcción de juventudes, teniendo en cuenta que este nuevo ingreso masivo de estudiantes al bachillerato “produce una serie de transformaciones en las instituciones escolares. La vieja escuela media, reservada a las élites, hoy debe responder a la demanda de nuevos contingentes de ingresantes. Y la fuerza de la cantidad acarrea consecuencias de calidad”. (Tenti Fanfani, et al 2000:1).

Estas transformaciones a las que hace referencia Tenti Fanfani, se presentan en dos dimensiones: administrativa y pedagógica.

Desde lo administrativo hay que señalar, a partir de una aproximación inicial al campo de estudio, en nuestro país las instituciones educativas de nivel secundario no están diseñadas según esta nueva organización, sino que, estructuralmente, siguen manteniendo los seis años básicos aunque con la nueva denominación, lo que nos lleva a plantear que la característica más relevante de este escenario no es la existencia de un rito de transición, sino la carencia de él, pues debido a la diversidad de opciones que existen en los planteles educativos no es posible hablar de un rito generalizado, ya que existen instituciones donde el rito sí se presenta de manera similar a lo que vimos en el primer escenario, y son instituciones que, por la cantidad de estudiantes que tienen,

segmentan las jornadas de trabajo en matutinas y vespertinas; otras más pequeñas y sobre todo las de tipo particular no presentan este rito, pues al pasar los estudiantes, esta vez de décimo año al primero de bachillerato, en primer lugar no cambian de institución, sino que continúan en un entorno al que ya están familiarizados; segundo tienden a seguir trabajando con algunos de sus mismos profesores, así como con algunos de sus compañeros de clase, no con todos, pues al escoger la especialización en primero de bachillerato¹² ocurre una fragmentación del conjunto en grupos más pequeños, que tienden a decidirse según las opciones de sus compañeros o compañeras más allegados.

Desde lo pedagógico en cambio, la masificación del bachillerato implica analizar cuáles son las mejores condiciones de trabajo para la enseñanza o cuáles son los conocimientos y las destrezas fundamentales que necesitarán para desenvolverse en la vida; no obstante, este es un criterio que, a pesar de presentarlo de manera independiente del anterior, dependerá del aspecto organizativo del plantel, lo prueba el hecho de que la cantidad de estudiantes por salón determinará la calidad de la enseñanza o la dedicación de los docentes a sus prácticas pedagógicas diarias.

Salta a la vista que, en estos dos escenarios presentados hasta el momento existe un desfase entre la forma de organizar y pensar la educación secundaria y los propios ritmos evolutivos de los estudiantes:

Si bien la edad de cursar la educación secundaria, es la propia de la edad juvenil, buena parte del ordenamiento de los establecimientos escolares de secundaria, como también de las políticas de este nivel, se construyen ignorando a los jóvenes. De esta forma la cultura escolar no solo no integra a la cultura juvenil, sino que muchas veces le cierra las puertas y le da su espalda. (Baeza, 2005:9)

Lo que sin duda ha contribuido a que la enseñanza secundaria para bachillerato sea mirada con escepticismo por parte de los jóvenes, y que la escuela vaya perdiendo de a

¹² Otros planteles, por lo general de tipo experimental o de enseñanza particular plantean la especialización en segundo de bachillerato.

poco su legitimidad, no solo por cerrarles las puertas como dice Baeza, sino por ignorar abiertamente sus necesidades e intereses y verlos no por lo que son sino por lo que la mirada adulta cree que son.

Al hablar de una institucionalidad mermada o reducida en su credibilidad, la escuela secundaria ya no constituye el espacio para adquirir créditos que puedan ser utilizados en el mercado de trabajo, y si acaso funciona en este sentido, con seguridad será en función de lo que señala Kaplún antes que por los conocimientos y destrezas que transmite:

Si el mercado de trabajo les exige de todos modos credenciales educativas crecientes (enseñanza media para ser mandadero, por ejemplo) parece responder a estrategias de selección social más que a las competencias necesarias: si el joven pudo pasar por allí probablemente tiene una familia y una red social más “integrada” que quien no lo logró. (Kaplún, 2008:16)

Como vemos, no solo que la pérdida de credibilidad se instaura en los estudiantes, sino en el sistema social mismo, que acepta que la educación secundaria no es una etapa de preparación, sino de transición, casi como si fuera un peaje en el largo camino de la vida, cuyo tique o acreditación, permitirá a los jóvenes acceder al siguiente nivel de estudios que es la universidad.

El tercer escenario posible y que aún no es efectivo se presenta a partir de la propuesta del Bachillerato General Unificado, presentada en agosto de 2011, y que pretende ser ejecutada de manera progresiva a partir del mes de septiembre de 2011, es decir se implementaría tal solo el primer nivel de bachillerato y conforme este grupo sea promovido, en los años siguientes.

Bajo esta modalidad, lo que se propone son dos tipos de bachillerato, uno denominado General Unificado que correspondería al Bachillerato en Ciencias, solo que sin la posibilidad de optar por las tres especializaciones que poseía; mientras que el segundo unificaría tanto en Bachillerato Técnico como el Técnico Polivalente.

Estas dos modalidades se desarrollarían bajo un tronco común de asignaturas obligatorias ubicadas en los tres años del bachillerato, y un grupo de materias optativas por las que el estudiante podrá optar; es decir, estamos hablando de un tipo de enseñanza llamada “comprensiva”, pues tiene como finalidad homologar las oportunidades educativas, al tiempo que busca darle un doble valor al título de bachiller, uno para poder acceder al mundo laboral y otro para continuar los estudios universitarios, de manera que los estudiantes no se vean forzados a escoger tempranamente una de estas dos opciones con el fin de que “su elección esté menos contaminada por su origen sociocultural. (Macedo y Katzkowicz, 2002:26)

1.3.2 El papel del currículo¹³ en la enseñanza secundaria

Una vez que hemos hablado de la educación secundaria para bachillerato, es preciso que centremos nuestro interés alrededor de la “configuración, implantación, concreción y expresión de unas determinadas prácticas pedagógicas” (Sacristán, 2007:119) que caracterizan a la instrucción secundaria para el bachillerato, estamos hablando del currículo.

Como todo proceso de ordenamiento, arbitrario y relativo, pensado y diseñado en función de su contexto particular y desde lo que determinadas políticas sociales posibilitan, el currículum es una construcción social alrededor de la cual existen muchas posiciones, no necesariamente imprecisas, aunque sí fragmentadas.

Por un lado se relaciona al currículo con un manual de procedimientos en donde se establece con cierta precisión cuáles son los contenidos mínimos que un estudiante debe conocer en el transcurso de un año lectivo, así como las destrezas que se deben desarrollar al abordar dichos contenidos.

¹³ A lo largo de este trabajo aparecen dos términos: el cultismo ‘currículum` que aparece en la bibliografía consultada, y currículo que sería su equivalente castellanizado, es decir ambos significan lo mismo.

Por otro lado, es también entendido como el conjunto de prácticas pedagógicas articuladas a principios epistemológicos, biológicos, psicológicos y pedagógicos que orientan a los docentes hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje que responda a las necesidades de su entorno, de su grupo de trabajo y de los recursos instrumentales y metodológicos con que cuenta para desarrollar de manera más efectiva el programa de estudios.

Otra posición cree que el currículo también hace referencia a los objetivos y metas que todo sistema de enseñanza en general, y que las instituciones en particular, buscan alcanzar en cada uno de los niveles en que se organiza la educación.

En todo caso, todas estas posiciones dan cuenta de un currículum ideal, es decir de lo que debería darse dentro del sistema educativo, pero notemos que todas estas posiciones no hacen referencia a lo que realmente ocurre dentro de las aulas de clase, aspecto que es también importante pues “ni las intenciones ni la práctica son, por separado, la realidad, sino ambas en interacción”. (Sacristán, 2007: 61)

Lo que nos lleva a centrar nuestra atención ya no en las intenciones sino en la práctica, pues es aquí cuando aparece el denominado currículo oculto que hace referencia a “la escuela y el ambiente que se crea sus condiciones” (Sacristán, 2007: 109) es decir, lo que no estaría establecido o planificado desde lo que propugna la autoridad rectora que el estado haya propuesto para el efecto.

Es importante esta distinción entre el currículo ideal y el currículo oculto, pues ambos “actúan sobre los alumnos a la manera de un dispositivo de poder que reorganiza y legitima la representación de la cultura de quienes la formulan y orientan” (Cendales, 1996:58); no obstante, esta visión dicotómica no es la única que existe alrededor del currículo ni la única forma de entender cómo realizan su trabajo las instituciones educativas.

Una tercera vía es la que propone Graciela Frigerio, en donde se presenta al currículo como: “Un cerco cognitivo, en la medida en que implica una forma regular, de imponer

un determinado recorte de saberes, un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo, así como una forma de establecer un sistema de pensamiento”. (Di Franco, et al., 2006:82)

Este enfoque del cerco cognitivo, normado a partir de varios mecanismos como los libros de texto que se utilizan en las instituciones educativas y agentes que cumplen un rol supervisor de las actividades que se realizan a diario en el aula, hace referencia a lo que Bernstein denomina “discurso pedagógico oficial”, que constituye un conjunto de “reglas oficiales que regulan la producción, distribución, reproducción, interrelación y cambio de los textos pedagógicos legítimos (discurso), sus relaciones sociales de transmisión y adquisición (práctica) y la organización de sus contextos (organización)”. (Bernstein, 2001:198), y es por otro lado interesante, pues resulta una especie de punto intermedio entre los dos currículos, ya que la idea del cerco propone límites que refuerzan la idea del currículo como una construcción social.

Ahora bien, centremos nuestra atención dentro del nivel educativo para bachillerato, pues es aquí donde estos límites serán interpretados o negociados por y entre los diferentes actores del sistema educativo, de acuerdo a sus posibilidades y a las necesidades de su entorno escolar.

Los límites serán interpretados en aquellas instituciones, probablemente más tradicionales, donde se despliegan como parte de su discurso de autorreferencialidad dispositivos de control y de enseñanza de tipo disciplinario y normativo, respectivamente.

En este tipo de instituciones, tanto el rol del docente como el del estudiante son de naturaleza pasiva, a pesar de que dentro de los objetivos del bachillerato en ciencias consten principios como “robustecer los valores éticos y cívicos”, “estimular el espíritu crítico”, o en el caso del bachillerato técnico de la Universidad Andina: “Crear actitudes de liderazgo, emprendimiento y positividad”, que están más en un plano proactivo de la enseñanza que en uno reproductivo.

En aquellos planteles, en cambio, en donde los límites sean negociados, será de acuerdo a un principio de reciprocidad en el cual:

la relación profesor—alumno no es unidireccional (el profesor tiene todo el poder y hace lo que quiere, mientras que el alumno sólo tiene que obedecer). El adolescente tiende a pensar que el respeto, por ejemplo, debe ser una actitud recíproca y no sólo una obligación de él hacia sus profesores. (Tenti Fanfani et al., 2000:5)

Es decir, se trataría de un tipo de enseñanza donde el docente realiza “un esfuerzo serio por comprender y conocer a sus estudiantes” (Kaplún, 2008:19) lo que significa un papel más activo y sobre todo más observador alrededor de los intereses de los jóvenes con los que trabaja así como de las culturas juveniles con las que ellos se sienten identificados.

Finalmente, para terminar de situar el papel del currículo dentro de la enseñanza secundaria, debemos pensar la forma en que éste se articula con las teorías del aprendizaje, que son las que, en concordancia con el currículo, permiten cumplir o no los objetivos planteados para un determinado nivel de enseñanza.

Para el efecto, y debido a la cantidad de teorías que existe, tomaremos como referencia una clasificación más general y operativa propuesta por Macedo y Katzkowicz quienes identifican “tres teorías principales sobre el aprendizaje –directa, interpretativa, constructiva– que se diferenciarían entre sí en una serie de dimensiones epistemológicas, ontológicas y conceptuales, según atendamos a la naturaleza del conocimiento”. (Macedo y Katzkowicz, 2002:38)

Los principales rasgos de la teoría directa son:

- Plantea que el conocimiento puede aprehender con fidelidad a los objetos y en correspondencia tiene una posición dual de los resultados (sí o no).
- Se basa en una pedagogía transmisiva que se conforma con exponer con claridad los contenidos y los objetivos que el estudiante debe adquirir.

- El aprendizaje es presentado como un proceso reproductivo.
- Los estudiantes son vistos como sujetos que almacenan aprendizajes.

Las características, en cambio, de la teoría interpretativa son:

- Plantea que el conocimiento puede aprehender con fidelidad a los objetos pero con el apoyo de un pluralismo epistemológico.
- El tipo de pedagogía empleada es causal.
- El aprendizaje es visto como un proceso autónomo del sujeto, y es activo, pero requiere de mediadores para conseguirlo.
- Los estudiantes requieren realizar procesos cognitivos complejos para lograr un aprendizaje.

La teoría constructiva presenta estos aspectos:

- No busca interpretar la realidad sino formar personas que estén conscientes de la naturaleza de este proceso.
- Propone una pedagogía apoyada en interacciones con otros campos.
- El aprendizaje es activo e interactúa con los conocimientos previos de los estudiantes.
- El aprendizaje está dirigido al desarrollo de capacidades según un determinado contexto.

De todas estas características, la que más nos interesa son las relativas a la manera en que se media el aprendizaje con los estudiantes, es decir si está inmerso dentro de un proceso reproductivo y enciclopédico, con un énfasis en la cantidad de conocimientos adquiridos, o si el aprendizaje es consecuencia de una correcta mediación, donde son tan importantes los docentes como los estudiantes y finalmente si el aprendizaje es autónomo y considera el contexto en el que se ejecutará, pues esto nos permitirá avanzar en el análisis hacia nuestro tema de interés, que son los libros de texto para bachillerato.

CAPÍTULO II

Los libros de texto: entre herramientas y dispositivos

Aunque la utilización de los libros tiene su origen en el siglo XVII gracias a las propuestas del pedagogo moravo Juan Amos Comenio (Cfr. Carbone, 2003: 20), su utilización es relativamente reciente en nuestro país, pues sabemos que en la Etapa Garciana ya se utilizaron los primeros manuales de aprendizaje elaborados por docentes religiosos, tanto de gramática de la lengua castellana como de matemática elemental.

Es a partir de la Revolución Liberal cuando, con la formación de un gran contingente de docentes normalistas, que respondían a una política educativa laica que paulatinamente fue desplazando a la educación religiosa, que se produjeron los primeros libros de texto configurados como instrumentos efectivos, dispositivos en realidad: “dispositivo privilegiado de las políticas de control” (Bonafé, 2002:24) en la transmisión de nuevos valores y formas de entender el mundo, por un lado, y como herramientas pedagógicas innovadoras en ese entonces, que sirvan de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por otro. (Cfr. Fernández Rueda, 1999:76-77)

Como vemos, esta brevísima reseña nos pone frente a dos visiones completamente diferentes alrededor de los libros de texto, una en la que se reconoce su dimensión instrumental, y de hecho la más difundida, y otra que presenta su dimensión política, no obstante, veremos que ninguna de las dos posiciones actúa de forma excluyente con respecto a la otra, y es que los libros de texto, dentro del sistema educativo: “no son como otros productos culturales, ni son unos libros cualquiera en una sociedad de libre mercado. Son peculiares en su concepción, en sus funciones y en las leyes de producción y consumo por las que funcionan”. (Gimeno Sacristán, 2007:186)

Desde su valor instrumental y pedagógico, debemos empezar diciendo que para referirse a los libros de texto existen dos terminologías que suelen emplearse indistintamente: la de manual de aprendizaje y la de libro de texto como tal¹⁴, y aunque el mercado no

¹⁴ Entre ambas posiciones habría que destacar que de una u otra manera se tendería a verlo como “la figura de un libro estereotipado, tanto en la forma como en el contenido, aburrido de leer, engorroso y

pueda diferenciarlos con precisión, una primera aproximación a la producción editorial que actualmente existe en el país nos lleva a decir que el manual de aprendizaje, presentado como tal, tiene una presencia mínima con respecto a los libros de texto, motivo por el cual, lo que nos queda es la mirada histórica alrededor del manual como un producto de naturaleza fungible, es decir eminentemente práctico y dirigido a los niveles básicos de enseñanza, así como a la educación a distancia; mientras que los libros de texto, son los más generalizados.

Tradicionalmente los libros de texto presentaban una estructura más formal, pues buscaban constituirse además en un libro de consulta o un libro referencial, motivo por el cual no eran fungibles y las actividades que incluían en su interior no podían ser resueltas dentro del mismo libro, sin embargo esta situación ha cambiado, sin duda en respuesta a la economía política de la producción de libros de texto, que ha vuelto fungibles a estos materiales de manera que no puedan ser reutilizados.

Como herramienta pedagógica, a los libros de texto se le reconocen algunas funciones didácticas, así como también aspectos críticos. Veamos cuáles serían las primeras:

Cuadro #1. Funciones didácticas que se le atribuyen a los libros de texto según Zuev (Cfr. Zuev, ápuđ Martínez Bonafé, 2002:46-47)

Informativa	Referente a la cantidad de contenidos mínimos fijados por el currículo que deben aprender los estudiantes, desde esta perspectiva estaríamos ante lo que Eliseo Verón llama “relativismo epistémico” causante de confundir información con conocimiento. (cfr. Verón, 1999:134)
Transformadora	Radica en la presentación de contenidos científicos “pedagogizados” para el nivel de enseñanza al que vaya dirigido, es decir interpretados o a través de “traducciones pedagógicas, introduciendo cambios,

monótono en sus explicaciones, inscripto en el terreno de lo obligatorio y lo no placentero, símbolo de una pedagogía tradicional, enciclopedista y excesivamente estructurada”. (Verón, 1999:127)

	supresiones o añadidos, simplificaciones y combinaciones” (Martínez Bonafé, 2002:25)
Sistematizadora	Consiste en la forma sistemática de organizar los contenidos de manera que los estudiantes con la propia sistematización científica.
Consolidación y control	El libro de texto sería una herramienta de apoyo tanto para el seguimiento de los contenidos curriculares, como para la aprehensión de los mismos.
Autopreparación	El libro de texto estimularía en los estudiantes su deseo de aprender.
Integradora	Por la que los estudiantes pueden tener una visión solidaria del conocimiento, apoyado en diferentes áreas o disciplinas científicas.
Coordinadora	Que permite asegurar y relacionar el uso de los diferentes medios de enseñanza con la información proveniente de medios masivos.
Desarrolladora y educadora	Que contribuye a un desarrollo armónico de la personalidad de los estudiantes.

Como vemos, estas funciones atribuidas al libro de texto son eminentemente instrumentales y se desprenderían de una doble legitimidad atribuida a este dispositivo, la primera que recibe como transferencia de la autoridad que otorga la escuela, pero no solo la autoridad sino también la neutralidad y objetividad que autoproclama el sistema educativo dentro de sus procesos y sobre todo prácticas docentes; la segunda desde un rasgo particular del libro de texto que “habla unívocamente desde una forma particular de anonimato creada específicamente para la escuela [... logrando de esta manera] ocultar su propia invención” (Cfr. Martínez Bonafé, 2002:24-54), con lo que se reforzaría su naturaleza instrumental.

Estos aspectos que favorecen su utilización dentro del campo educativo, por ser vistos como herramientas no recogen las cualidades políticas que tendrían en cambio al ser vistos como dispositivos, estos son:

- Democratizan el acceso al conocimiento¹⁵ o una arbitrariedad cultural, diría Bourdieu (Bourdieu, Passeron, 1996:95), sobre todo si lo pensamos a partir de políticas gubernamentales que entregan libros de texto gratuitos en las instituciones del estado. En nuestro país esta política actualmente beneficia a la Educación General Básica, pero a partir de septiembre de 2011 se entregarán estos materiales a los estudiantes de bachillerato, según entrevista a Freddy Peñafiel, gerente del proyecto del Bachillerato General Unificado.
- Proporciona a los docentes un plus de tiempo dentro del aula de clase que puede ser utilizado para solventar problemas concretos específicos de determinados estudiantes. (Cfr. Alzate, at al 1999), esto gracias a que la configuración y estructura de los libros de texto permiten orientar, interceptar, modelar y controlar opiniones y en algunos casos, cuando los materiales tienden a incorporar reactivos de trabajo de tipo participativo, también conductas y discursos (Cfr. Agamben, 2005:29), de manera que los estudiantes puedan estructurar su pensamiento, desenvolverse con relativa autonomía al momento de su utilización en la hora de clase, sobre todo si pensamos en un nivel de instrucción como el de bachillerato, donde tendrían desarrolladas las destrezas suficientes para decodificar la propuesta didáctica del texto.
- Incorporan en su corpus mecanismos de reproducción cultural¹⁶, construcción identitaria¹⁷ y de control simbólicos, que “constituyen el medio a través del cual la conciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes”. (Bernstein, 2001:139)

¹⁵ Este rasgo es paradójico, pues también puede ser visto como conflictivo ya que los libros de texto son “potentes instrumentos de socialización, portadores de ideologías que son difundidas mediante estrategias diversas que persiguen una mayor cohesión social”. (Carbone, 2003:61)

¹⁶ “Muchas de las razones por las cuales los textos y otros materiales listos para usar en la escuela, tienen el aspecto que tienen, guardan profunda relación no solo con las características de clase del grupo de personas que en realidad publica los materiales como primer responsable, sino también con sus características raciales y de sexo”. (Apple, 1989:20)

¹⁷ “El libro es un espacio compuesto por representaciones simbólicas compartidas que le brindan a los sujetos su identidad, al conformar su mente, sus emociones...” (Morales et al, 2006:25)

Por otro lado los aspectos críticos hacen referencia al libro de texto como una “herramienta obsoleta, y poco competitiva con otros artefactos y sistemas que pudieran cumplir las funciones didácticas que se le asignan con mayor eficacia tanto desde el punto de vista del aprendizaje como de la enseñanza”. (Martínez Bonafé, 2002:57)

Este sentido algunas de las razones que apoyarían esta idea serían:

- El libro de texto, en la medida en que refleja o contiene elementos del currículo oficial sería muy reduccionista, pues las prácticas educativas se verían supeditadas a lo propuesto dentro de estos materiales.

Esta visión reduccionista hace referencia también a la imposibilidad de estos materiales para sostener “las políticas de globalización del conocimiento y las retóricas de la diversidad cultural” (Martínez Bonafé, 2002:57) debido a que las mismas privilegian otros espacios más formales en términos académicos o más masivos en términos sociales.

- El texto escolar estaría sujeto a un “código de seguridad”, por el cual los actores del sistema educativo “saben que el material con el que trabajan les marca a diario lo que debe hacerse” (Martínez Bonafé, 2002:31), es decir constituye un dispositivo de control y descualificación del trabajo docente, pues marca lo que deben enseñar y cuando lo deben enseñar, en función de un orden y una jerarquización preestablecidos, con lo cual existiría una subestimación hacia los maestros, una duda para ser sinceros de que puedan realizar este trabajo por sí mismos.

Por otro lado, este “código de seguridad” configura al libro de texto más que como una simple herramienta de trabajo neutral, como un dispositivo de enseñanza amplio, no solo de lo que el currículo oficial prescribe sino de lo que este omite, de lo que este jerarquiza y prefiere de manera velada y explícita, pues el libro de texto “implementa una racionalidad tecnocrática, cientifista e instrumental en la concepción de cómo deberán relacionarse la teoría y la práctica de la enseñanza”

(Martínez Bonafé, 2008:68), con lo cual regula y diseña las prácticas pedagógicas desde una posición política determinada.

- Al responder a la naturaleza del mercado, el libro de texto, “en su materialidad está estrechamente ligado a las transformaciones técnicas” (Carbone, 2003:31), lo que incide en la manera en que propone un diseño y una estructura que no tienen un fin pedagógico o didáctico, así por ejemplo la forma cómo han ido cambiando estos materiales en el tiempo, ajustándose a un “desplazamiento de la cultura de la escritura por la cultura de la imagen, donde el contenido del medio es otro medio” (Morales et al, 2006:25) no responde a modelo educativo alguno sino a una correspondencia de la influencia de los medios masivos dentro de la sociedad, no por nada:

La imagen se ha convertido en la clave de la actual semiosfera contemporánea y ha llegado a sacralizar una ecuación de enormes consecuencias: solo cuenta lo que se percibe por la vista, lo que se ve. Por esta razón la sociedad dedica una enorme cantidad de energía a hacer visibles los hechos sociales, los objetos, los productos y las personas. (Pérez Tornero, 2002:267)

Desde distintos espacios y desde distintos formatos, vale agregar, tal como el que se presenta en los libros de texto que se editan en la actualidad.

Como advertimos, efectivamente la dimensión instrumental está atravesada continuamente por la dimensión política, ahora analicemos como se desarrolla la dimensión política y el papel que tendría lo instrumental en este proceso.

Desde su dimensión política.

Hemos mostrado ya que la educación, según Bourdieu constituye un campo en donde se ejerce una violencia simbólica a través de la cual convergen actores que interactúan bajo determinadas relaciones de poder que buscan imponer una arbitrariedad cultural, no obstante es preciso ir un poco más allá de lo expuesto y establecer que, al considerar o

evidenciar mejor dicho este proceso de violencia simbólica estaríamos ante un aparato de dominación ideológica, en palabras de Weber que, por lo general, es velado, de allí también la tendencia a considerar al campo educativo como objetivo e incluso a veces apolítico.

Concretamente un estado de dominación es:

un estado de cosas por el cual una voluntad manifiesta del dominador influye sobre los actos del dominado, de tal suerte que en un grado socialmente relevante estos actos tienen lugar como si los dominados hubieran adoptado por sí mismos y como máxima de su obrar el contenido del mandato” (Weber, 1994: 699)

Esto significa que los dominados otorgan un plus de legitimidad al acto de dominación, al aceptar esta coerción sobre su tipo de conducta y naturalizarla dentro del discurso pedagógico, de las prácticas pedagógicas diarias y de todos los dispositivos creados para el efecto, uno de ellos: los libros de texto (cfr, Apple, 1999: 596).

En este marco, el texto¹⁸, llamado “pedagógico” por Bernstein, tiene una importancia radical, pues difunde las ideologías dominantes de distinto tipo como las relativas al género, al multiculturalismo, al trabajo, y nosotros añadiríamos a la juventud también, a través de su estructura, de las representaciones icónicas que emplea, del lenguaje utilizado y desde luego, de los contenidos científicos “pedagogizados” habíamos dicho, que aborda tanto explícita como implícitamente, esto último al omitirlos o no darles el tratamiento justo o equilibrado que requieren.

Desde esta dimensión, un libro de texto sería entonces:

un espacio de memoria como espejo de la sociedad que lo produce, en cuanto en él se representan valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan la

¹⁸Basil Bernstein emplea el término texto en un sentido general y amplio y puede referirse “al currículum dominante, a la práctica pedagógica dominante, pero también a cualquier representación pedagógica, hablada, escrita, visual, postural, de vestimenta o espacial” (Bernstein, 2001:178), en esta medida adaptaremos la definición hacia el interés de este trabajo, es decir como representación gráfica.

mentalidad dominante de una determinada época, o lo que es lo mismo el imaginario colectivo que configura algunos aspectos fundamentales de lo que hoy se entiende por currículum oculto y también el explícito. (Escolano Benito, 2001:38)

Esta definición nos permite avanzar en el trabajo, pues la idea del texto como un espacio de memoria nos remite a un registro fiel o a un punto de partida al menos que permita identificar lo que veremos frente a este espejo de la sociedad, es decir la identidad tanto de quienes contribuyeron a la producción del texto como de quienes serán los encargados de decodificarlo.

2.1 Los libros como constructores de identidad

Al tener como marco referencial el campo educativo, deberíamos entender por identidad algo acorde a lo que los condicionamientos y particularidades que el campo encierra, como por ejemplo la constancia en el cumplimiento de ciclos evolutivos o los roles que otorga el campo a sus diferentes actores o, el fondo político que hemos destacado previamente dentro de este campo o los dispositivos que se disponen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo esto último el que nos interesa.

A esta visión inicial que tuvimos acerca de la identidad, válida para determinar la forma como el entorno cultural configura la noción de juventud como “la apropiación compleja y contradictoria que hace un sujeto de la imagen de sí mismo en relación con el ámbito cultural en que se encuentra” (Di Franco, 2006:84), habría que agregar que, además de ser una apropiación compleja, se trata de una apropiación dinámica, que está en constante movimiento y transformación, reconfigurándose en función de cada uno de los estadios o niveles por los que atraviese, y que caracterizan al sistema educativo, pues recordemos que estamos hablando de “jóvenes incorporados” como dice Reguillo (Reguillo, 2003:106).

Estos son jóvenes que han desmitificado el papel de la escolarización, además del rol del adulto, que en este contexto sería el docente, del discurso pedagógico y de los

dispositivos que hacen posible la articulación de estos elementos, los libros de texto son unos de ellos.

Este proceso de desmitificación no es gratuito, y responde a tres realidades diferentes de los tipos de jóvenes que podemos encontrar en el bachillerato y que ya tratamos: por un lado están quienes no encuentran en el bachillerato el espacio de realización personal y por el contrario, ven en ella un retraso a su incorporación al mundo del trabajo; por otro lado está quienes consideran al bachillerato no como una etapa de preparación sino transición o “peaje”, dijimos, para acceder a la universidad, lo cual se refuerza y justifica si consideramos que la universidad, dentro de sus mecanismos de funcionamiento y organización, incluye como un nivel obligatorio para todas las personas que quieran ingresar en ella, la aprobación de un curso propedéutico, donde si constan los conocimientos esenciales que se requieren para continuar en una carrera universitaria, y finalmente, aquellos jóvenes que asistirían al bachillerato, para seguir aprendiendo, para seguir haciendo amigos sobre todo, pues lo sienten como un espacio de socialización y establecimiento de vínculos, son jóvenes que han desmitificado este nivel en la medida en han podido comprobar por sí mismos que ese no es el único espacio de aprendizaje, existen otros, probablemente más efectivos que la escuela, como los viajes, los museos, el conocimiento de otras culturas, etc. (Cfr. Baeza, 2005:7)

No obstante, todos estos jóvenes, siendo tan diferentes desde el enfoque que utilizamos, tienen en común que, dentro de su paso por el bachillerato, están en contacto con diferentes dispositivos de escolarización, uno de ellos es el libro de texto que, como sabemos, no es un elemento neutro o apolítico, sino un eficaz dispositivo de control de las labores diarias y progreso alcanzado en un determinado tiempo, así como de asimilación de los saberes impuestos por las clases dominantes y que son considerados legítimos. (Cfr. Apple, 1999:595).

Al hablar de estos saberes legítimos recogidos en los libros de texto, estamos hablando de saberes que están representando algo, y no cualquier cosa, están representando una visión del mundo (la de las clases dominantes, insistiría Bernstein o Bourdieu), y estas representaciones pueden estar propuestas desde diferentes códigos que apelan a

diferentes sentidos, y estar organizadas de manera tal que sean parte de otra representación más compleja de advertir, como por ejemplo la comunicación que puede haber entre un código y otro dentro de un mismo material, o los vínculos que establezca uno de esos códigos con otros que no consten explícitamente dentro de dicho libro, sencillamente porque su formato no lo resista o porque fue propositivamente censurado, en cualquiera de los casos, la representación lograda en un libro de texto, al estar legitimada por el hecho de estar dentro del discurso pedagógico del libro de texto construye un imaginario de significaciones que “se desplazan libremente entre el sistema cognitivo y el social, delineando, por una parte nuestra percepción del mundo y por otra nuestro imaginario colectivo” (Morales, 2005:27), dándonos el modelo, el patrón y la noción de lo que lo ideológicamente es cierto y de lo que políticamente es aceptable.

Visto de esta forma, el libro de texto es un productor y difusor de sentido, así como un constructor de identidad, gracias a que en él se reúnen “representaciones simbólicas compartidas que le brindan a los sujetos su identidad, al conformar su mente, sus emociones”. (Morales et al, 2006:25)

Hay que señalar que las representaciones a las que hemos hecho referencia son simbólicas, no obstante existen otras representaciones a un nivel concreto, es decir desde las condiciones materiales en que se presenta.

Valdrá remitirnos antes a un concepto de la juventud como un signo, lo cual es importante pues al verla de esa forma significa que puede ser adquirida, y en esa medida contribuye a la construcción de una identidad, este signo al que hacemos referencia tiene el nombre de “juvenalización” esto es “un fenómeno de amplificación y de extensión de determinados valores (presuntamente propios) de los jóvenes en el universo de la cultura masiva” (Pérez Tornero, 2002:264), y de la cultura escolar habría que agregar, pues cuando hablamos de los libros de texto que se producen en la actualidad, no solamente que salta a la vista su carácter estético, pues “el libro escolar no está contento con instruir, además desea agradar” (Alzate et al, 1999) a un público altamente exigente que tiende a mirarlos despectivamente, pues estamos hablando de

grupo humano que, independientemente de la cultura con la que se identifique, valora las estéticas junto con los lenguajes simbólicos que pueden apoyar a producirlas.

Esto significa que el libro de texto ha asumido un rasgo de juvenalización, lo cual nos devela un nuevo rasgo de la juventud que se construye en algunos libros de texto que busquen ser más atractivos a través del diseño empleado, se trata de una juventud moderna, ligada a las evoluciones tecnológicas y a los lenguajes audiovisuales, una juventud que valora más lo visual que lo textual.

Pero más allá del trasfondo identitario o pedagógico que existe detrás de esto, deberíamos pensarlo en función de términos comerciales en donde existe una clara estrategia de marketing, esto es: ofrecer un producto específico implica dotar a ese producto de los rasgos que tiene el público al que va dirigido, y por otra parte aceptar que “el uso que suele hacerse de muchas dinámicas, tecnologías y medios en las aulas no pasa de ser un gesto modernizador sin cambios pedagógicos ni comunicacionales profundos”. (Kaplún, 2008:17)

Si esto es cierto, y si planteamos una relación entre estos dispositivos con las teorías del aprendizaje, mencionadas anteriormente, cuyo desarrollo histórico fue lineal, aunque no exclusivo, es decir que el apareamiento de una teoría no significó el abandono de la anterior, podríamos pensar entonces que las propuestas metodológicas de los libros de texto que aparecieron bajo el marco referencial que produjo la teoría directa, cuya equivalencia sería el Conductismo, aún hoy siguen vigentes de formas más sutiles y veladas, no obstante, debemos recordar que nuestro recorrido no es diacrónico sino sincrónico, en lo que a teorías pedagógicas se refiere, por lo cual habrá que avanzar en el tema central de este estudio.

2.2 Entidades discursivas en los libros de texto

El término de “entidades discursivas” pertenece a Verón y lo utiliza para identificar las voces o los personajes que se hallan dentro de un libro de texto, y es importante su estudio por cuanto a partir de la identificación de las mismas será posible develar las

funciones que cumplen en la transmisión del discurso pedagógico o develar las relaciones de poder que existen entre una entidad y otra, pues, el libro de texto, como toda producción cultural, también tiene contradicciones, que pueden ser estructurales, discursivas o simbólicas.

Para una mirada más global, la siguiente tabla resume la propuesta de Verón, alrededor de las entidades discursivas.

Cuadro # 2. Entidades discursivas dentro de un libro de texto. (Cfr. Verón 1999:99-101)

Entidad discursiva	Características
Enunciador-autor	<p>Es la voz narrativa, autorizada y legítima que interviene en el texto, diríamos para cumplir una función fáctica-pedagógica, esto es recuperar el discurso a través de instrucciones o mensajes dirigidos al lector.</p> <p>Dentro de los libros de texto para bachillerato, este enunciador tiende a pasar desapercibido, lo cual no significa de ninguna manera que no existe, pues al tener estos textos un tratamiento más formal, el lenguaje empleado está en un tiempo impersonal, ocultando la voz del enunciador.</p>
Enunciador- maestro	<p>Verón también lo llama “enunciador derivado”, pues su intervención dentro del discurso pedagógico está supeditada a los espacios que el enunciador autor le permite.</p> <p>Por lo general, este tipo de enunciador es mucho más común en textos de escuela básica, donde el rol del docente tiende a ser más cercano con sus estudiantes, mientras que en el bachillerato es más el de un mediador, así lo entiende Kaplún al plantear que “educador y educando leen juntos el mundo para transformarlo” (Kaplún, 2008:17)</p>
Enunciador-estudiante ¹⁹	<p>El común denominador en los textos para el bachillerato es que sea un enunciador derivado, por cuanto el estudiante recibe instrucciones precisas que no buscan ser amenas sino formales.</p>

¹⁹ La propuesta de Verón parte de una investigación de campo alrededor de los libros de texto de los niveles iniciales, por ello en sus unidades discursivas habla de un enunciador-niño, que nosotros entenderemos como enunciador-estudiante, a efectos de contextualizarlo con este trabajo.

Enunciador-padre	En el trabajo de Verón este enunciador es importante, pues él está pensando en textos para niños, sin embargo, para nuestro caso sería importante plantearse otro tipo de enunciador, puesto que este enunciador desaparece en los textos de bachillerato, en los cuales se espera que los estudiantes trabajen autónoma y cooperativamente, para ello sería importante un enunciador desde la mirada de los jóvenes, esto sería un enunciador-compañero, cuya aparición en los textos de bachillerato es mucho más fácil de encontrar.
Destinatario-estudiante	Es el destinatario del libro de texto, en este caso el joven o la joven a quien va dirigido el texto. Según el tipo de material el rol de este destinatario podrá ser o bien participativo o bien moderado.
Destinatario-maestro	<p>La tendencia en los libros de texto hoy en día, según una primera aproximación al campo de estudio, es que los libros de texto ya no están dirigidos de manera exclusiva para los estudiantes, sino también a los docentes, pues se han incorporado espacios en los libros pensados además en ofrecer a los docentes herramientas alternativas de evaluación.</p> <p>Aunque no deja de ser ingenuo este reconocimiento –por que al haber dado la categoría de dispositivo al libro de texto jamás estos materiales estuvieron dirigidos exclusivamente a los estudiantes– es importante explicitarlo pues la tendencia es mirarlos como herramientas de aprendizaje de los alumnos.</p>

2.3 La producción del libro de texto

Cuando pensamos en la economía política de los libros de texto debemos tener claro que, desde la producción editorial, existen dos formas que el mercado reconoce y acepta como válidas en la producción de libros de texto, pues ambas proveen a las instituciones educativas el conocimiento legítimo que estas buscan y ambas se encuentran en un

punto intermedio entre las exigencias que impone el mercado y la responsabilidad de custodiar la cultura simbólica de una nación²⁰. (Cfr. Apple, 1989:91-92)

Por un lado tenemos los libros de autor. Se trata de ediciones modestas, por decirlo de alguna manera, debido a que las características o limitaciones, si los vemos desde la estética juvenil, que tienen estos materiales en lo que se refiere a edición, diseño, impresión y distribución del texto debido a que los enunciadores-autores no cuentan con recursos suficientes para garantizar cada uno de estos aspectos.

Estos son materiales producidos por profesionales del campo educativo, quienes ofrecen un libro de texto que reúne o compila no solo los contenidos que los estudiantes deben aprender en un año lectivo en una materia específica, sino la propuesta metodológica del enunciador-autor, validada por la experticia y experiencia de él mismo, quien, por lo general, se trata de un profesional con un capital simbólico reconocido en su medio.

Es normal que estos materiales incluyan, sino una carta de recomendación por parte de otro profesional que analizó la obra y recomienda su utilización; la certificación por parte del organismo regulador, en este caso el Ministerio de Educación, en la que se afirma que el texto reúne los conocimientos que el currículo oficial prescribe.

Este hecho no es arbitrario, pues parte de un mecanismo de control que funciona en distintos niveles. Un libro de texto debe desarrollar los contenidos oficiales por cuanto, en lo que se conoce a nivel del microcurrículo, los docentes son supervisados por los vicerrectores de cada plantel, quienes a su vez son auditados por los supervisores educativos del Ministerio de Educación.

La difusión y distribución de este tipo de textos es limitada y suele ser local o propia de una ciudad, donde el enunciador-autor, por tratarse de un profesional reconocido dentro del gremio docente, posee una red social que utiliza este material, pero esta red no deja

²⁰Para Alain Chopin el libro de texto “participa, en el mismo nivel que la moneda o la bandera, de la simbología nacional: es a la vez testigo de un proceso de integración social y cívica” (Chopin, 2000:118), a lo que habría que añadir indentitaria, para ser correspondientes con la hipótesis central de esta tesis.

de ser limitada, motivo por el cual, es común que estos textos tengan tirajes pequeños que se renuevan bajo pedidos concretos de utilización por parte de algún docente. Y cuando estos textos consiguen algún éxito relativo, se facilita una nueva edición donde se incorporan actualizaciones o mejoras que los enunciadores-autores incorporan con mayor facilidad, por ser ellos quienes comercializan el texto directamente con los docentes, para lo cual facilitan sus datos de contacto en las contraportadas de cada libro.

En segundo lugar tenemos los libros producidos institucionalmente a nivel de editoriales, donde el trabajo se presenta más burocrático que en el caso anterior.

Al respecto podemos decir que se cumplen varios procesos.

Primero, la realización de un estudio de mercado que sostenga la viabilidad de un proyecto dirigido a un área específica y a un nivel determinado, de allí que se prefieran desarrollar materias generales que puedan servir a varios públicos que otras demasiado específicas cuyos destinatarios-estudiantes serían limitados, por ello se prefiere elaborar un libro de texto “de contenido estándar, que con revisiones y un poco de suerte será utilizado durante muchos años” (Apple, 1999:604), con lo cual encontramos una primera diferencia con respecto a los enunciadores-autores, quienes sí pueden emprender en la realización de libros de textos de esta naturaleza.

Por lo general, este tipo de proyectos se conciben no solo para producir un solo texto, sino para un nivel completo, esto quiere decir que parte de la propuesta editorial es ofrecer textos en un área específica pero para varios años lectivos de enseñanza, de manera que se complete lo que se denomina una serie, por ejemplo de segundo a séptimo años, de octavo de décimos años, de primero a tercero de bachillerato.

Segundo, tenemos la cooptación de profesionales por parte de las editoriales, las que incorporan a los autores bajo la modalidad de servicios profesionales, esto significa que les ofrecen un trabajo conocido en el medio como *free lance*, pues, por un lado es de interés de las editoriales que sus autores no se desvinculen de su labor docente, por tratarse de un trabajo temporal que no va más allá de los tres meses por libro, y por otro

lado constituye una manera de no engrosar la planta de trabajadores de la editorial, con todo lo que esto significa desde el punto de vista económico para la empresa.

Según lo que manifestaron las directoras entrevistadas de dos de las editoriales con presencia nacional, la elección del autor parte de un proceso riguroso que se hace a partir de un sistema de referencias, es decir de recomendaciones hasta llegar a una institución de prestigio donde existe un “maestro exitoso” que tiene experiencia en el aula y conoce no solo la especialidad por la que es requerido sino las características de sus estudiantes.

Aunque la incorporación de este tipo de profesionales es importante, se acepta por parte de las directoras que estos autores están preparados para enseñar, pero muchas veces no para escribir, motivo por el cual son capacitados dentro de las editoriales para producir el material, pero no lo hacen solos, estos autores trabajan conjuntamente con un editor del área asignado como contraparte de la empresa, que se encarga de validar los conocimientos y procedimientos del libro de texto, así como de certificar que el material desarrollado esté bajo una estructura previamente concebida por la directora o el equipo editorial que posea la empresa, y que este material no solo que se ajuste a los parámetros diseñados por la editorial para continuar con el proceso de edición que es el diseño del texto, sino que posea los estándares de calidad que maneja la institución, lo cual constituye la tercera parte del proceso, es decir la producción o escritura del texto.

Como vemos, el profesional buscado para desarrollar el libro de texto ya no es el enunciador-autor del escenario anterior con todas sus capacidades y facultades de quitar, poner, cambiar lo que considere apropiado, por cuanto ni la propuesta metodológica ni los contenidos fueron propuestos exclusivamente por él, sino que estos responden a una planificación conjunta que reduce su margen de acción al punto de operativizar su trabajo; de allí que algunas editoriales del mercado no reconozcan el crédito de autoría dentro de sus textos, por considerarlos producto de un equipo de trabajo, es decir de varios enunciadores-autores, aunque en la práctica no se lo presente de esa manera y se conserve la manera tradicional de exponer el trabajo.

Una cuarta etapa constituye el diseño del material, donde se incorporan las correcciones necesarias y se revisan pruebas. Dentro de este proceso participan y se alistan los artes digitales para enviarlos a imprenta, con lo cual se inicia la última etapa que es la comercialización del material, para lo cual la editoriales poseen departamentos de promoción nutridos con promotores y distribuidores que se encargan de comercializar el texto bajo distintos y variados acuerdos de negociación donde el descuento es solo uno de ellos, con lo cual vemos un punto en común con el escenario anterior, esto es que los libros de texto constituyen mercancías que se comercializan como cualquier otro producto dentro de la sociedad de consumo, con lo cual podemos entender de mejor manera lo que afirmamos anteriormente alrededor de la obsolescencia de los libros de texto y el rasgo de juvenalización que han adquirido.

CAPÍTULO III

Análisis del discurso en los libros de texto para bachillerato

Para la teoría social, los libros de texto ofrecen un espacio de análisis único que ha merecido estudios minuciosos para determinar las visiones que en ellos se filtran acerca de temas como la identidad, la nacionalidad o el género, abordados, por lo general, desde una visión sincrónica que permite entender determinadas nociones de estas categorías en un estado específico de tiempo.

Por otro lado, estos análisis se han centrado alrededor de libros de texto correspondientes a los primeros años de escolarización, dejando de lado una parte importante de la producción editorial pedagógica, dirigida a los jóvenes, probablemente porque los insumos necesarios para el análisis debían provenir de una rama de la teoría social que permita “especificar tan claramente como sea posible un conjunto de ideas que afecta a un fenómeno o conjunto de fenómenos particulares” (Ragin, 2007:62) como es el de la juventud, para lo cual era necesario hacerlo desde una línea de investigación que ofrezca una mirada integral al tema de la juventud y no solamente desde posiciones parciales como las que se ofrecen desde lo psicológico o lo biológico, ambas con mucha fuerza, pues han ocupado gran parte del discurso en relación a los jóvenes, interpeándolos desde un lenguaje axiomático, propio de cada especialidad, al punto que, actualmente, se acepta que joven, púber, adolescente, muchacho, entre otros términos son sinónimos para representar o referirnos a una etapa de transición que creemos es la juventud, cuando hemos visto que, en realidad, la juventud es una forma de estar en la sociedad, un estado.

3.1 La representación de juventud en los libros de texto

Cuando hablamos de representación, lo hacemos en el sentido heredado por Hall, es decir como un verdadero sistema que construye y naturaliza la producción de sentido a través del lenguaje, alrededor de objetos o conceptos: organizándolos, clasificándolos, relacionándolos e intercambiándolos entre los miembros de una cultura (Cfr. Hall, 2003:15-21), o campo, deberíamos añadir, en la medida en que, para nuestro caso

particular de estudio, es en el campo educativo en el que circulan los libros de texto, que constituyen dispositivos capaces de realizar precisamente todo lo que señala Hall; con lo cual, se asegura la reproducción del sentido asignado a uno o varios objetos o conceptos, como el de la juventud, que puede estar presente dentro de un libro de texto, pues en estos materiales se organizan y se clasifican no solo contenidos científicos o aprendizajes cognitivos, sino también discursos, ideas, nociones de la realidad; al tiempo que se los legitima, no de otra forma se entiende el hecho de que, una vez representadas estas nociones de la realidad, sea posible relacionarlas con otras y puestas en circulación a través de los libros de texto hacia los estudiantes.

Es esta noción de representación la que nos interesa desarrollar, pues a partir de ella podemos entender la manera en que se construye la juventud a partir de los libros de texto para bachillerato, de esta manera:

Con la representación se origina la producción de sentido que “nos da significado a nuestra propia identidad, a quiénes somos y a quienes pertenecemos²¹” (Hall, 2003:3), y si esta producción de sentido está enmarcada dentro de un objeto cuya legitimidad se refuerza con la que le traslada el estado a través de los programas oficiales, el autor o la editorial con su capital simbólico, la institución y el docente con su análisis y posterior selección y los padres de familia con la adquisición material del producto, entonces vemos porque dichas representaciones son asumidas como ciertas o válidas.

A diferencia de otros espacios o formatos en los que las representaciones de juventud suelen ser más explícitas, como las que ofrece el marketing en la televisión, por ejemplo, las que encontramos en los libros de texto son, en la mayoría de veces, más veladas, por cuanto las mismas se originan de un conjunto de elementos que conforman el discurso pedagógico y económico-político al interior de un libro de texto para bachillerato.

²¹La traducción fue hecha para este trabajo y el texto original en inglés dice: Meaning is what gives us a sense of our own identity, of who we are and with whom we belong.

Dentro de estos elementos podemos mencionar el lenguaje empleado para interpelar a los estudiantes, el diseño editorial utilizado, el modelo pedagógico que articula tanto la exposición de conocimientos como la realización de actividades evaluativas, entre los más importantes, que nos darían una visión de la representación de juventud al interior de un libro de texto para bachillerato, atravesada, como ya dijimos, por criterios psicológicos y biológicos sobre todo, y en escasa medida desde el punto de vista cultural, tal como veremos más adelante en los análisis a diferentes libros de texto.

Esto significa que las representaciones de juventud, socialmente, no están asociadas con formas discriminatorias, estereotipadas o paradigmáticas, por cuanto se asume, como ya hemos señalado, que la juventud es una etapa de tránsito entre la niñez y la adultez, con lo cual estarían justificadas y permitidas ciertas expresiones de la juventud, por considerarse transitorias o pasajeras.

En este sentido, las representaciones de juventud que encontramos en los libros de textos provienen de dos polos, el primero del currículo oficial, que determina tanto los perfiles de salida de los jóvenes, como un grupo de conocimientos si del bachillerato en ciencias hablamos, o competencias semilaborales si se trata de un bachillerato técnico o en artes.

El segundo polo de algo que podríamos llamar un margen de movilidad y reproductibilidad que tienen los enunciadores-autores y anunciadores-editores y editoriales al elaborar los textos, considerando el currículo oficial, en otras palabras la manera en que son abordados los conocimientos oficiales.

El siguiente punto que debemos considerar es el aspecto visual o icónico, que en la actualidad, muchos textos recogen y presentan como una fortaleza e incluso como un rasgo pedagógico si se quiere, puesto que permite a los y las estudiantes identificarse con el texto y manejarlo de mejor manera; en este sentido, es conveniente señalar que algunos de los textos analizados, que ejemplificaremos con los textos H1 y H2, cuya codificación consta dentro de los anexos, están diseñados tal si fueran una página web, con hipervínculos, ventanas representadas a partir de cuadros de texto correspondientes

a diferentes secciones fijas del texto en las cuales se condensa los conocimientos al máximo, llegando incluso a conseguir el relativismo epistémico visto páginas más arriba; es decir, confundiendo información con lo que es conocimiento, pues la reducción de la carga cognitiva que tienen estas secciones devela un desajuste entre lo editado y difundido con los presupuestos del antiguo bachillerato, así por ejemplo el bachillerato en ciencias consideraba que los estudiantes debían tener una formación sólida y abundante desde el punto de vista conceptual, no obstante encontramos de manera general que están manejados desde el enciclopedismo, es decir privilegiando la información sobre la conceptualización; por otro lado es característico de estas secciones su inmediatez, su principio de ubicuidad, podríamos decir, puesto que aparecen a lo largo del texto, y conseguirían este efecto, tal como señala Carbone.

En los libros de texto aparecen también cruces de transposiciones: las de los géneros, objeto de las prácticas, y las de los soportes de los medios que vehiculizan la información. Es así que los conocimientos que antes aparecían en cuadros sinópticos, tablas o diversas formas gráficas de síntesis hoy aparecen en páginas diseñadas para simular una base de datos en la pantalla de una computadora. (Carbone, 2003:127)

3.2 El currículo oficial y los libros de texto

Mencionamos anteriormente que son tres los tipos de bachillerato que existen en la actualidad en nuestro país, el bachillerato en ciencias, el bachillerato técnico y el bachillerato en artes, cada uno de ellos con la idea de cumplir ciertos parámetros o propósitos exclusivos para los que fueron creados y cada uno de ellos, por supuesto, con un perfil de salida particular que mantiene puntos en común con los otros bachilleratos, sobre todo en las competencias de tipo instrumental y de desarrollo personal y social, que vemos presentes en los tres tipos de bachillerato y que representan no más del veinte por ciento de los planes de estudio, mientras que las diferencias sustanciales las encontramos en las competencias de tipo científico o técnico profesionales.

Esto nos lleva a pensar que, desde la perspectiva del Estado existiría al menos una noción de que las juventudes son diferentes, y para ello el sistema educativo ofrece la opción de la especialización de acuerdo a los intereses que tendría cada joven en función de cómo mire su futuro inmediato o mediato; pero lo cierto es que esto es una ilusión, pues la distinción parte de un principio socio-económico que apunta a satisfacer de alguna manera las demandas laborales que se generarían posteriormente, cuando, cultural y políticamente hablando, estas juventudes son vistas de la misma manera, lo cual se explica al analizar los ámbitos de formación instrumental y de desarrollo personal y social, que plantea las mismas competencias para todos²².

Así, dentro de las competencias instrumentales, tenemos en común prácticamente todas y son las siguientes:

Utiliza las funciones del lenguaje materno, en todas sus expresiones.

Utiliza socialmente una segunda lengua de uso generalizado.

Utiliza la computación como tecnología de apoyo a sus demandas educativas y sociales.

Y dentro de las competencias de desarrollo personal y social son coincidentes:

Posee desarrollo de las actitudes necesarias para la convivencia pacífica en una sociedad de diversidades, sustentable y en democracia.

Posee desarrollo de sus aptitudes y las orienta según sus inclinaciones

Posee desarrollo físico general acorde con su edad y específico relacionado con su especialidad de estudio y su desarrollo futuro.

Sin mencionar otras que son comunes para el bachillerato en ciencias con el bachillerato técnico, y otras entre el bachillerato técnico y el bachillerato en artes.

Esta consideración de las juventudes como algo homogéneo desde el punto de vista de las competencias instrumentales y del desarrollo personal y social, se consideraría con

²² Estas competencias fueron tomadas de la página web <http://www.uasb.edu.ec/reforma/>

mayor fuerza en la propuesta del Nuevo Bachillerato General Unificado que se está aplicando de forma progresiva²³, pues el mismo plantea ahora un tronco común de asignaturas que en primero y segundo de bachillerato representa un 87% de la carga horaria, mientras que en tercero de bachillerato representa el 50%, así lo señala el gerente del proyecto cuando al consultarle acerca de la manera en que el nuevo bachillerato incorpora una visión de juventudes dijo²⁴:

es cierto que hay culturas juveniles pero en la práctica los jóvenes son casi todos iguales.

Como vemos, desde la visión oficial se configura ya una juventud paradigmática, una juventud que gira alrededor del mundo estudiantil en lo que denominamos anteriormente como “jóvenes incorporados”, lo cual tendría su razón de ser, pues se precisa otorgarles a todos las mismas herramientas de forma que cuenten, en teoría, con las mismas posibilidades de desarrollarse en la sociedad.

Esto justifica, aunque no explica, la existencia de materiales dirigidos para diferentes bachilleratos, y que tienen un tratamiento idéntico de los contenidos y de las actividades evaluativas.

Así por ejemplo, se encontró, sobre todo para el área de literatura, que los materiales eran reciclados hasta en un 75%, esto incluye tratamiento de contenidos, actividades evaluativas y selección de fragmentos de textos literarios, pues los libros parecen ser elaborados en función de un programa más amplio como el del bachillerato en ciencias, con especialidad en ciencias sociales, ya que los libros tienen un paginado que varía entre 222 y 280 páginas, de las cuales sale un nuevo libro, es el caso del texto codificado como L3, que posee 280 páginas del cual se produjo un nuevo libro, el L15 con 218 páginas dirigido para el sector del bachillerato técnico.

²³ La aplicación del Nuevo bachillerato Ecuatoriano está concebida por fases, en el ciclo sierra 2011-2012 y costa 2012-2013, y se inicia con el primero de bachillerato; la reforma se irá aplicando en los siguientes años de bachillerato según los estudiantes de primero de bachillerato vayan avanzando en su proceso.

²⁴ Entrevista realizada a Freddy Peñafiel, Gerente del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano, el 28 de diciembre de 2010.

En el anexo podemos ver que tanto la imagen 1, correspondiente a la página 101 del texto L3 para el bachillerato en ciencias con especialidad en ciencias sociales, como la imagen 2, correspondiente a la página 13 del texto L15 dirigido al bachillerato técnico, presentan un tratamiento idéntico de las actividades de evaluación y por tanto el diseño editorial es el mismo; esto deja entrever que, en términos de juventudes, el enunciador autor consideraría ambos grupos iguales, con el mismo acervo cultural alrededor de lo conocido y desconocido en términos del lenguaje y de los conocimientos adquiridos.

Este hecho lejos de ser aislado parece responder a una práctica editorial habitual, pues también se detectó en el libro L4, dirigido para el bachillerato en ciencias, y cuyo tratamiento en cuanto a contenidos y selección de fragmentos literarios, no así en actividades de evaluación, que lo encontramos en el libro L14 en un 35%, que también está dirigido para el sector del bachillerato técnico; esto tendría su razón de ser y la encontramos en la presentación del texto L14: “este libro-manual dedicado a estudiantes de colegios técnicos no pretende obligarles a realizar análisis profundos de textos literarios. En su lugar nos preocuparemos de que estos alumnos puedan ponerse en contacto con la creación literaria”.

Así lo demuestran las imágenes 3 y 4 que encontramos en el anexo, correspondientes a la página 24 del texto L4 y la página 15 del texto L14, respectivamente, muestran que el tratamiento de contenidos es el mismo, pero las actividades de evaluación diferentes, lo que demostraría una conciencia por parte del enunciador-autor de que ambos bachilleratos son diferentes, pues el refuerzo del aprendizaje que se consigue con la inclusión de actividades evaluativas, se centra en diferente puntos.

Hay que destacar que tanto el texto L3 como L4 están dirigidos al bachillerato en ciencias con especialidad en ciencias sociales, en donde la literatura aparte de ser un área instrumental, es además del ámbito de formación científica, por tanto ni el tratamiento, ni las actividades evaluativas deberían ser iguales, no obstante en la práctica vemos que sucede lo contrario, ante lo cual deberíamos pensar en función de lo que Apple señala alrededor de la producción editorial: “se hace muchas veces hincapié

en la comercialización de un libro de texto de contenido estándar; que con revisiones y un poco de suerte será utilizado durante muchos años”. (Apple, 1999: 604)

Este reciclaje de contenidos que acabamos de ver lo encontramos también presente desde un punto de vista diacrónico, pues dentro de las propuestas que existen en el mercado, se pudo demostrar, aunque referido a la producción editorial, que “el uso que suele hacerse de muchas dinámicas, tecnologías y medios en las aulas no pasa de ser un gesto modernizador sin cambios pedagógicos ni comunicacionales profundos”. (Kaplún, 2008:17)

Lo prueban los textos codificados como E1 y E2, sobre Elementos de economía para tercero de bachillerato, que se presenta en dos ediciones diferentes, una sin fechar, pero a raíz de una lectura de los datos referenciales que posee, como los acontecimientos históricos o las estadísticas poblacionales, correspondería no menos de 1993; y la otra del 2003.

Ambos textos presentan diferencias importantes en lo que tiene que ver a la forma, mas no a los contenidos y a la manera de interpelar a los estudiantes, puesto que presentan párrafos idénticos en un 40% del texto, y el trabajo que se realizó en la segunda edición es otorgarle al libro un rasgo de juvenalización, es decir hacerlo más actual incorporándole ilustraciones, color y organizadores cognitivos, tal como se puede constatar en las imágenes 5 y 6, la primera tomada del texto E1 y la segunda del texto E2.

No está demás mencionar que, junto a esto, existiría una subestimación del bachillerato técnico y una consideración, además, a ofrecer materiales que si bien no se ajustan completamente a lo que estos estudiantes requieren, tampoco les hará daño, por cuanto, en teoría los libros tendrían más de lo que deben tener, es decir, la lógica sería que si esto funciona para el bachillerato en ciencias que es más ‘complejo’, lo hará también para el bachillerato técnico que es más ‘simple’.

En lo que se refiere a la forma en que los libros de texto desarrollan el currículo oficial, hay que señalar que si bien existen ciertos temas que abordan la juventud, lo cierto es que no podemos pensar que es el currículo oficial el que determina exclusivamente una visión particular de la juventud, sino que son los enunciadores-autores o enunciadores-editores, mediante el enfoque con que desarrollan cada libro, quienes construyen la representación de la juventud, a su vez construida en sus sistemas de representación.

Pero hay que agregar que no lo hacen solos, pues la representación es un proceso parecido a un circuito en el que tanto los enunciadores-autores como los destinatarios-docentes y destinatarios-estudiantes, constituyen actores sociales “que usan los sistemas conceptuales de su cultura y los sistemas lingüísticos y los demás sistemas representacionales para construir sentido, para hacer del mundo algo significativo, y para comunicarse con otros, con sentido, sobre ese mundo”. (Hall, 2003:25), tal como vimos en el capítulo primero con las representaciones de juventud en los anuncios comerciales para televisión.

3.2.1 Representación de la juventud en los libros de literatura

Para el área de literatura existen obras de enunciadores-autores que abordan específicamente la juventud, mientras que otros lo plantean como un tema secundario, no obstante en varios de los libros de texto que se recopilieron para este estudio, se incorporan pasajes de dichas obras en los que la confrontación juventud-vejez parece ser de especial interés para los enunciadores-autores.

Recordemos que para el área de literatura no existen contenidos explícitos alrededor de la juventud que deban aprenderse, pues se trata de un pensum que gira alrededor de autores y obras específicas, antes que temas, por ello, desde el punto de vista del programa curricular, los temas que hagan relación a la juventud equivalen a no más del 5% en estos materiales, motivo por el cual, los fragmentos que hemos rescatado para el análisis, fueron encontrados en diferentes secciones de los textos, ya sea en fragmentos de obras literarias escogidas por los enunciadores-autores, como en actividades evaluativas desarrolladas por ellos, son los únicos que hacen referencia a la juventud.

Es aquí cuando aparece el margen de movilidad y reproductibilidad que mencionamos anteriormente, esto significa que, por ejemplo, dentro de los conocimientos mínimos que deben tener los estudiantes de primero de bachillerato en ciencias está el estudio de la obra de Fernando de Rojas, *La Celestina*, pues todo el programa se desarrolla alrededor de la literatura española, como señalamos en el primer capítulo.

Y precisamente el estudio de esta obra aparece en dos de los textos que conforman nuestro archivo: en L5 el tratamiento parte de una contextualización de la época y del teatro español medieval, seguido de una biografía del autor, luego un fragmento de la obra que narra la agonía de Melibea en manos de su padre, continúa con un análisis estructural de la misma y termina con las actividades de evaluación que se centran en indagar las posiciones de los estudiantes alrededor del suicidio y el amor.

Mientras que en el texto L1 inicia con una contextualización de la obra que se desarrolla a la par de un fragmento de la novela en donde *La Celestina* entabla un diálogo con Melibea y le explica en qué consiste el mal de la vejez, contraponiéndolo a expresiones como:

Dios le dexee gozar su noble juventud e florida mocedad, que es el tiempo en que más plazer es y mayores deleites se alcanzaran.

Seguido a este fragmento encontramos las actividades de evaluación propuestas, que para este libro serían de tipo deterministas psico-biológico de la juventud, es decir que tienen la facultad de fijar en los estudiantes nociones con respecto a la juventud reducidas al campo psicológico y biológico sin ser previamente analizadas, en este caso se les pide a los estudiantes identificar las expresiones con que *La Celestina* define a la vejez, que según el texto serían:

mesón de enfermedades, posada de pensamientos, amiga de rencillas, llaga incurable, mancilla de lo pasado, pena de lo presente, vecina de la muerte.

Continuando con el análisis, para segundo de bachillerato en ciencias le corresponde el estudio de la literatura universal, cuyo recorrido comienza con las obras de Homero y termina con autores contemporáneos de occidente.

En este camino los estudiantes deben conocer la obra lírica de Horacio, para el efecto los textos L2, L4 y L9 proponen hacerlo desde diferentes poemas. Mientras en L2 se incluye la oda “Que el invierno es el tiempo de los placeres”, en L4 y L9 el poema escogido es “A la vida del campo”.

El primer poema, “Que el invierno es el tiempo de los placeres”, tiene 24 versos y es una serie de consejos que da el poeta como el siguiente:

*Mientras que joven eres,
no desdeñes amar, y al baile asiste,
mientras lejos está la vejez triste.*

Estos versos muestran una representación de la juventud como un estado ideal, lleno de oportunidades afectivas y sociales, lo cual se ve reforzado al contraponer esta imagen con el estado de vejez, que merece el calificativo de triste.

Y para reforzar aún más esta representación, las actividades de evaluación que propone el texto, como habíamos señalado anteriormente, también están a un nivel determinista, pues pide a los estudiantes extraer dos consejos que el autor manifiesta en su oda, uno de ellos podría ser éste relacionado con la juventud; y con seguridad lo será, pues en el resto del poema los versos incluyen expresiones más complicadas, sumado a que se emplea el recurso del hipérbaton, que consiste en alterar el orden lógico de las palabras proponiendo una estructura sintáctica particular, que configura un lenguaje más críptico que el que se muestra en los versos precedentes.

Otras actividades son completar un diagrama de T con los rasgos que caracterizan a la juventud y a la vejez, o escribir tres recomendaciones para emplear bien el tiempo, sin

duda con una idea detrás de que los jóvenes poseen este plus de tiempo que ya hemos analizado, pero que no lo saben invertir.

Esta imagen de juventud es ya una constante en este tipo de materiales, y si lo pensamos bien, no es arbitrario, por cuanto al estar dirigidos los libros a “jóvenes incorporados” se precisa transmitirles una representación que refuerce su identidad y su faceta de estudiantes.

Por ello, esta construcción de sentido alrededor de la juventud “funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinan sus comportamientos o sus prácticas” (Abric, 2001: 13) lo que significa que los jóvenes al verse representados como estudiantes, no solo que se sienten como estudiantes, sino que les impediría identificarse como algo más. Ese algo más serían los rasgos anómicos que se le atribuyen a la juventud.

Ahora bien, con respecto a los contenidos de los textos L4 y en L9, el poema escogido no hace alusión al tema que nos interesa, no obstante llama la atención el tratamiento que se le da a las actividades evaluativas, pues en ambos textos son las mismas. Este aspecto se repite a lo largo de ambos libros y ratifica este proceso que empieza a convertirse casi en un principio, un principio de reciclaje de contenidos que mencionamos anteriormente, y devela esta vez la forma en que funciona y se ordena el discurso pedagógico de autor en la producción editorial.

Para explicarlo mejor debemos remitirnos a Foucault, quien identifica varios tipos de mecanismos de ordenación del discurso, recogeremos el que se refiere al autor, pues lo que acontece en los textos L4 y L9 rebelaría que no solamente en los campos de la literatura, de la filosofía o de la ciencia es necesario un autor que legitime la producción de un discurso (Cfr. Foucault, 2005:31), sino también en el de la producción editorial de libros de texto, pues dentro del campo educativo la atribución de un discurso pedagógico a un autor que tenga un capital simbólico considerable, parece ser determinante al momento de comercializar los libros de texto.

Esto explicaría por qué en la actualidad se siguen vendiendo libros de texto de enunciadores-autores ya fallecidos hace más de diez años, por ejemplo, tal es el caso de los textos L5, L6, L7, E1 y E2, que han tenido revisiones, actualizaciones y en algunos casos como en los textos L10, L11 y L12, una reforma integral a cargo de otras personas, pero manteniendo el nombre de los enunciadores-autores originales, sin duda, como una estrategia de marketing.

Adicionalmente a estos ejemplos, recordemos el análisis que hicimos sobre los textos E1 y E2, pero consideremos además que se trata de un texto que lleva cerca de veinte años en el mercado, y se sigue comercializando con el nombre del mismo autor, aunque las revisiones hayan implicado reformular un 60% de su obra a cargo de otras personas, a criterio de la editorial, el capital simbólico del autor constituiría más que un aval de la calidad de los contenidos, una garantía en la comercialización.

Para tercero de bachillerato en el área de literatura se debe estudiar lo que corresponde a literatura hispanoamericana y ecuatoriana sobre todo, empezando desde la literatura precolombina hasta la actualidad.

Específicamente, uno de los temas que se debe aprender es la denominada “Generación decapitada” que abarca un grupo de cuatro poetas ecuatorianos modernistas de la década de 1920 y que recibe este calificativo por haberse suicidado en su juventud. Los libros de texto que existen en nuestro archivo para este año son el L3, L7 y L8.

Probablemente el poeta más conocido de esta generación es Medardo Ángel Silva, que aparece en los tres libros; en L3 y en L8 con el poema “Aniversario”, mientras que en L7 con el poema “El alma en los labios”.

El poema “Aniversario” tiene 67 versos y es un texto bastante elocuente alrededor de lo que significa la juventud para el poeta, y lo expresa de la siguiente forma desde los primeros versos:

*¡Hoy cumpliré veinte años: amargura sin nombre
de dejar de ser niño y empezar a ser hombre
de razonar con lógica y proceder según
los sanchos profesores del sentido común!*

*¡Me son duros mis años y apenas si son veinte;
ahora se envejece tan prematuramente,
se vive tan de prisa, pronto se va tan lejos,
que repentinamente nos encontramos viejos,
enfrente de las sombras, de espaldas a la aurora,
y solos con la esfinge siempre interrogadora!*

Por un lado refuerza la idea de la juventud como una etapa de la vida que irremediablemente se acaba y que estaría entre la niñez y la adultez; ante lo cual, la voz poética asume una actitud de profundo dolor, al tener que adquirir los rasgos de una persona adulta y asumir las responsabilidades que esto significa.

La representación de juventud en este poema es la de un joven evasivo, melancólico e irresponsable, que elude los compromisos, rechaza y extraña la falta de tiempo para dedicarlos a actividades que serían propias de la juventud, que se contrapone a una imagen de vejez oscura, próxima a la muerte.

Esta representación de la juventud, lejos de ser discutida y analizada en los libros de texto, es ratificada en los análisis del poema con una visión positivista de la juventud, es decir como una cosa dada y natural, así como en las actividades de evaluación propuestas.

El texto L8 propone cuatro actividades de tipo argumentativo, la última de ellas pide a los estudiantes escribir algo acerca de los veinte años, pero con una actitud distinta a la de Medardo Ángel Silva, pero destacando otros aspectos propios de esa edad; es decir que, ciertamente se intuye que la representación de juventud en el poema no es la actual o la más apropiada, sino una que sería conocimiento socialmente aceptado y que todos los estudiantes saben o deberían saber por ser obvia.

Por su parte el texto L7 dijimos que no propone el poema “Aniversario” sino otro de tipo amoroso denominado “El alma en los labios”, que no hace mención a la juventud; no obstante, dentro de las actividades se pide a los estudiantes que opinen y propongan ejemplos acerca de cómo se puede estimular a la juventud para que participe más en actividades de beneficio colectivo, con lo cual vemos que está presente, otra vez, el tema alrededor del tiempo libre de los jóvenes, detrás del cual estaría su falta de criticidad, su exceso de anomia, pues en el fondo habría, por un lado una creencia a que las actividades que realizan los jóvenes no son productivas ni aportarían en nada positivo a la sociedad, y por otro a valorar espacios como la escuela, la familia, la comunidad, algo que seguramente solo pueden hacer quienes se ajusten al paradigma de joven estudiante y respetuoso de las normas.

3.2.2 Representación de la juventud en los libros de estudios sociales

Para el área de estudios sociales los libros de texto que conforman el archivo de esta investigación pertenecen a las áreas de cívica o también llamada educación para la democracia, realidad nacional e historia.

Como mencionamos anteriormente, la representación de la juventud en los libros de texto es difícil de identificar por cuanto el pensum de estudios determina temáticas que no se prestarían del todo para relacionarlo con las maneras de ser joven, motivo por el cual la estrategia al abordar estos materiales fue diferente: buscar rasgos de juvenalización que nos den una pista de la noción de juventud implícita en ellos.

Para lo cual, se precisa determinar lo que entendemos por juvenalización, esta vez no tanto de la manera cómo lo expusimos al inicio de este trabajo, en palabras de Pérez Tornero, sino desde Margulis y Urresti, así: “juvenalización señala a un complejo articulado de signos que atraviesan el contexto cultural de la actualidad; en él confluyen dos series de acontecimientos: por una parte el avance de la cultura de la imagen y, además, el encubrimiento de lo juvenil fetichizado por los lenguajes hegemónicos de la sociedad de consumo” (Margulis y Urresti, 2002:15), que serían los lenguajes

audiovisuales de la televisión o el cine e interactivos de la Internet, evidentes en el diseño editorial de los materiales y que nos diga cómo están representadas las juventudes.

En lo que respecta a los contenidos conceptuales, es de interés el de cívica y el de realidad nacional, por cuanto en ambas asignaturas se propone un pensum idéntico para los tres tipos de bachillerato, en el cual, los temas más apropiados para analizar las maneras de ser joven o las culturas juveniles serían en cívica las ‘Dimensiones de la diversidad en el Ecuador’ y ‘Diversidad de pensamiento y creencias’, mientras que en realidad nacional tendríamos ‘La realidad sociocultural del Ecuador’.

Al respecto, los textos codificados como C1, C2 y C3 del área de cívica presentan distintos abordajes.

El texto C1 constituye un caso particular, pues propone un conjunto de contenidos que el currículo oficial no contempla, alrededor de preceptos filosóficos acerca de la moral, la ética, la libertad, la familia, entre otros, abordados desde lo que podríamos llamar un positivismo determinista que, aunque parezca reiterativo, pretende mostrar un enfoque híper positivista de la realidad, y solamente un 30% del libro recoge los lineamientos oficiales en cuanto a la forma de organización del Estado ecuatoriano.

Por este motivo, los temas que mencionamos anteriormente, en los que se debe abordar las maneras de ser joven, no aparecen en este texto, sin embargo la representación de juventud la encontramos en otros lugares, como el que consta en la página tres, en donde el enunciador-autor afirma que el propósito sustancial del texto se orienta hacia “la consecución de cambios concretos en las maneras de pensar, de sentir y de actuar de los estudiantes”, lo que por supuesto nos dice que desde el lugar de enunciación se piensa que los jóvenes serían una amalgama de conocimientos, sentires y experiencias equivocados, algo que está mal hecho y se debe corregir, lo que devela una visión conductista o “directa” (Macedo y Katzkowicz, 2002:38) del abordaje metodológico del texto, como lo vimos en el primer capítulo.

Otra entrada dentro de este mismo texto para encontrar la noción de juventud, tal como muestra la imagen 7, correspondiente a la página 93, que desarrolla el tema “la responsabilidad como valor” a través de dos subtemas, uno de ellos denominado “el alumno responsable” donde podemos leer lo siguiente:

L@s alumn@s responsables son dignos de todo reconocimiento²⁵, pues, se esfuerzan por hacerlo todo bien, sin necesidad de tener control, recibir promesas ni ser objeto de amenazas.

L@s alumn@s responsables son amig@s de lo óptimo y enemig@s de la mediocridad o la ociosidad, pues, la meta del alumno/a responsable es la perfección.

*Entonces la **responsabilidad es la capacidad para cumplir un deber** para la fecha y hora indicadas. Presenta en forma impecable sus tareas y cualquier documento y no permite ninguna clase de error.*

Lo primero que llama la atención al leer este texto es el carácter criterial que posee, con un abordaje maniqueísta, donde el enunciador-autor claramente toma una posición alrededor de lo que serían los alumnos de una institución cualquiera.

La representación de juventud, nuevamente, se reduce al ámbito educativo, en donde esta vez, y por un efecto de exclusión de lo que son los alumnos responsables, aparece la figura de quienes, siendo jóvenes incorporados, son también ‘amigos de la mediocridad o la ociosidad’, esto significa que tendríamos dos tipos de jóvenes: los responsables, también llamados ‘perfectos’ y los irresponsables que por ende serían ‘imperfectos’.

Está presente en esta visión, además, la necesidad de control hacia los alumnos, que para nuestro caso serían los jóvenes de bachillerato por ser los destinatarios del discurso

²⁵ Las negrillas constan en el original y tienen la finalidad, según el diseño editorial pedagógico, de remarcar una palabra o expresión que ayude al estudiante a fijar un conocimiento nuevo, es decir a recordarlo. También ayuda a identificar lo más importante de dicho párrafo.

que promueve este libro, tal como si fueran presidiarios encerrados en una cárcel que sería la escuela.

Adicionalmente, la representación de juventud tendría, según el enunciador-autor, rasgos anómicos y hasta peligrosos que requieren un mecanismo efectivo de control y autorregulación, donde cada estudiante discipline su comportamiento en función de la norma, y específicamente en función de un efecto de panoptismo que constituye la asignación de apelativos alrededor de la conducta estudiantil, esto es como responsable e irresponsable, así lo explica Foucault:

de manera general todas las instancias de control individual, funcionan de doble modo: el de la división binaria y la marcación (loco-no loco; peligroso-inofensivo; normal-anormal); y el de la asignación coercitiva, de la distribución diferencial (quién es; dónde debe estar; por qué caracterizarlo, cómo reconocerlo; cómo ejercer sobre él, de manera individual, una vigilancia constante, etc.) (Foucault, 2003:120)

Que es justamente lo que hace el enunciador-autor, nos presenta una descripción o caracterización de cómo identificar al alumno responsable con la finalidad que este efecto de panoptismo constituya un mecanismo de vigilancia efectivo, según dice “sin necesidad del control”, entiéndase la figura que personifica ese control; es decir el docente, ya que “El esquema panóptico, sin anularse ni perder ninguna de sus propiedades, está destinado a difundirse en el cuerpo social; su vocación es volverse en él una función generalizada” (Foucault, 2003:125), lo que precisamente busca el enunciador-autor.

Por otra parte, la visión del alumno responsable promueve al mismo tiempo una cultura de violencia, ya que el alumno responsable y el alumno irresponsable serían antagonistas uno del otro, estarían enfrentados constantemente desde posiciones irreconciliables, sin la posibilidad de encontrarse en un espacio de convivencia cívica y democrática, lo que paradójicamente constituye el propósito del texto, según lo declara el enunciador-autor en la página tres del libro.

Con estos precedentes, aceptar una definición poco ortodoxa, por decirlo de alguna manera, de la responsabilidad, no representaría un inconveniente para los destinatarios-estudiantes, pues es coherente con lo que se espera de ellos, con el paradigma de un joven perfecto.

Avanzando con el análisis del segundo libro de esta área, el texto codificado como C2 sí desarrolla los temas ‘Dimensiones de la diversidad en el Ecuador’ y ‘Diversidad de pensamiento y creencias’, que aparecen en el texto bajo títulos como ‘La riqueza de la diversidad’, ‘El Ecuador de todos’ y ‘La identidad del Ecuador’ en los que se desarrolla la diversidad cultural del país, pero desde una visión étnica.

Esto significa que no se hace mención a los jóvenes dentro de este desarrollo de contenidos, pero el texto incluye una sección denominada taller en la se establecen las pautas para conformar un gobierno estudiantil.

Fuera de esto, no existe otra referencia a las maneras de ser joven, salvo la que encontramos en el tratamiento gráfico del texto, en donde los jóvenes aparecen representados en un veinte por ciento del libro a partir de imágenes que reproducen el paradigma de juventud que hemos mencionado en varias ocasiones, es decir el de una juventud estudiante.

Hay que destacar que a este veinte por ciento se llega contabilizando imágenes que, de alguna manera, representarían a los jóvenes por tratarse de lenguajes audiovisuales como el cine, el cual se promueve a lo largo del texto a partir de la recomendación de cines foro sobre los temas estudiados.

Finalmente, el texto C3 desarrolla también los temas curriculares de ‘Dimensiones de la diversidad en el Ecuador’ y ‘Diversidad de pensamiento y creencias’, y lo hace exactamente con esos títulos, en donde la juventud, a diferencia de los materiales anteriores, no aparece representada en el entorno educativo sino en espacios alternativos, muy relacionados con las maneras de ser joven, como conciertos, parques,

manifestaciones pacíficas, en un reconocimiento claro de que la juventud, lejos de enmarcarse exclusivamente al campo escolar, encuentra otros espacios culturales que aportan a su manera de entender el mundo, tal como lo señala Díaz Sánchez:

La cultura local y los medios culturales a los que los adolescentes tienen acceso son otra fuente importante de apropiación de significados que abonan la dimensión sociocultural de su identidad. En su búsqueda, los jóvenes van definiendo gustos y preferencias, al identificarse con ciertos tipos de música, programas televisivos, películas y pasatiempos. En este proceso tiene una gran influencia tanto la cultura global, que les llega a través de los medios electrónicos, principalmente la televisión, como la cultura local y las propias condiciones socioeconómicas y culturales de la familia, la comunidad y la región donde se desarrollan. (Díaz Sánchez, 2006:444)

En el texto, es de especial interés un artículo de la página 84 alrededor de los derechos de los jóvenes, donde se reflexiona acerca de la necesidad de atravesar los derechos humanos con una perspectiva de juventud que permita desarrollar políticas de salud, de educación dirigidas a los jóvenes y concluye aclarando que la juventud es un sector social con capacidades y potencialidades diferentes, no un etapa de transición, lo cual por supuesto constituye un avance importante en la forma en que enseñamos y representamos a la juventud.

Cabe destacar que este texto no cuenta con actividades de evaluación, en esa medida constituye un dispositivo especial, pues a pesar de desarrollar temas curriculares propios del bachillerato, según lo que el enunciador-autor destaca en la presentación “se la ha escrito para ser leída por el público en general”, es decir además de texto de enseñanza tendría la función de ser un libro de consulta, lo cual explicaría la ausencia de actividades de evaluación.

Por otro lado, hay que señalar que este texto constituye una reedición del texto C4, lograda justamente a partir de darle un rasgo de juvenalización²⁶ al material, es decir que la actualización se centra básicamente en el aspecto gráfico del texto, cambiándole el formato de presentación, de un libro en A5 a un texto convencional en A4, incorporando imágenes, ilustraciones, infografías, mientras que los contenidos son prácticamente los mismos, pues la actualización del material fue realizada en temas puntuales y no supera el diez por ciento del texto, tal como lo comprobamos al ver las imágenes 8 y 9 de los anexos, que muestran el mismo tratamiento cognitivo, lo que nos permite corroborar la lógica con que funciona la producción editorial: desarrollar un libro de texto estándar, que pueda ser utilizado por diferentes tipos de usuarios de forma que la comercialización esté asegurada por muchos años, en el caso de los textos C3 y C4, alrededor de ocho años.

En lo que se refiere, en cambio, al área de realidad nacional, para esta investigación se lograron recopilar tres libros codificados como R1, R2 y R3, que se encuentran actualmente en circulación.

Como vimos, el tema pertinente en esta área, para desarrollar lo que son las culturas juveniles es ‘La realidad sociocultural del Ecuador’, que en el texto R1 aparece con este mismo título y propuesto en dos capítulos, el primero acerca de la diversidad étnica y sociocultural del Ecuador y el segundo, que es el que nos interesa, el de las culturas juveniles y el género.

Al respecto, el tratamiento que se hace del tema consiste en explicar los estereotipos que existen alrededor de la juventud y la manera en que surgieron las manifestaciones juveniles, con un breve recorrido histórico que empieza en la década del sesenta hasta la actualidad, cuando cobra fuerza una mirada social alrededor de lo juvenil como un problema social y como responsables de la violencia en la ciudad.

²⁶ Entendida desde Pérez Tornero como “un fenómeno de amplificación y de extensión de determinados valores (presuntamente propios) de los jóvenes en el universo de la cultura masiva” (Pérez Tornero, 2002:264),

En este proceso se reconoce las diferentes culturas juveniles que existen, no como algo homogéneo sino múltiples, lo cual se ve reforzado en las actividades de evaluación propuestas donde se pide al estudiante caracterizar las culturas juveniles mencionadas y nombrar las que no fueron consideradas dentro del estudio.

Todas estas actividades, están propuestas dentro de lo que sería un nivel argumentativo de trabajo, con consignas redactadas a partir de un verbo enunciado en modo imperativo que corresponde a la función apelativa del lenguaje, con lo cual se estaría buscando un acercamiento más personal hacia los estudiantes, tratando de transmitirles un ambiente de familiaridad y confianza, así las consignas que podemos encontrar son: “plantea tu criterio..., toma una posición y analiza..., reflexiona acerca de...”.

Esta forma de interpelar a los estudiantes, además de lo que acabamos de señalar, alrededor de establecer una relación más familiar, u horizontal en realidad, entre los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos muestra que la representación de la juventud, por parte del enunciador-autor, es la de “jóvenes incorporados”, pues se trata de actividades académicas-investigativas, en las que se considera al estudiante con un criterio propio, con destrezas desarrolladas alrededor del principio que la Reforma Curricular reconoce como “aprender a conocer”, es decir “al placer de comprender, conocer, descubrir, apreciar las bondades del conocimiento en sí y de la investigación individual. Aprender a conocer significa aprender a aprender” (Ministerio de Educación, UASB, 2003).

En lo que se refiere al tratamiento gráfico del texto, la proporción texto/imagen es de tres a uno; y en esta proporción la representación de la juventud es diversa, la encontramos en diferentes escenarios como en conciertos, parques y en el mundo del trabajo, así como en roles diversos que van desde padres de familia hasta empleados; también los encontramos en culturas diferentes como los skaters, los punkeros, los rockeros, los reggaetoneros, entre otros, y llama la atención que la representación de jóvenes en el campo educativo no fue considerada.

El siguiente texto de nuestro archivo es el R2, que también fue actualizado a partir del texto R4 a fin de que adquiriera características de juvenalización.

Son exactamente dos las referencias explícitas que existen en el texto alrededor de la juventud, ya que el libro desarrolla un pensum alternativo donde tiene mucho peso las condiciones políticas y económicas del país, antes que las diversidades culturales, que sí son tratadas pero desde el punto de vista étnico y religioso.

La primera referencia la encontramos en el prólogo del libro, donde el enunciador-autor explica que la metodología empleada pretende “despertar la sensibilidad y el compromiso a las diferentes necesidades sociales” lo cual nos deja ver que desde el lugar de enunciación se está pensando en una juventud en primer lugar insensible, habituada a los problemas, una juventud pasiva, desinteresada e indolente, quememeimportista de las necesidades de su entorno. Nuevamente, detrás de esto vemos que el exceso de tiempo libre que en teoría tendrían los jóvenes es reclamado hacia la realización de actividades más productivas.

El segundo referente lo tenemos en la página 38 a partir de una lectura denominada ‘La juventud y la política’ de tipo panfletario, pues en ella se realiza una exhortación a que la juventud participe más en la política como la única manera de ‘construir un mundo mejor’. En esta medida, el enunciador-autor propone un conjunto de cinco actividades que refuerzan el sentido de la lectura, pues las preguntas son cerradas, dentro de un nivel interpretativo solamente, con una única respuesta, que se encuentra explicitada en alguna de las líneas del texto, develando el uso de la teoría directa de enseñanza, pues recordemos que uno de sus rasgos es un aprendizaje reproductivo (Macedo y Katzkowicz, 2002:38); así por ejemplo, las que se proponen son:

*¿Qué deben enfrentar los jóvenes para ser protagonistas en la política del país?
¿Cuál es el principal reto de la juventud? ¿Qué pasaría con nuestro país después de diez años si los jóvenes de hoy no se interesan en la política? ¿Qué deben hacer los jóvenes?*

La representación de juventud detrás de esta página es claro y confirma lo que dijimos acerca de la primera referencia, el enunciador-autor está pensando en jóvenes además de pasivos, desocupados, desinteresados e indiferentes, en jóvenes sin una ideología o de una postura frente a la vida, en jóvenes desorganizados y sobre todo responsables o ‘garantes’, dice el texto, de un futuro mejor, que no es sino mirar a la juventud desde uno de los estereotipos más tradicionales que tiene, es decir como el ‘futuro de la patria’.

En lo que comprende a las referencias implícitas acerca de la juventud, en este texto se emplea también la función apelativa del lenguaje y la forma de interpelar a los estudiantes es desde la función apelativa, empleando verbos del modo imperativo, además de preguntas abiertas donde se emplea un lenguaje más coloquial, así por ejemplo en la página 90 encontramos “¿Qué representa la pobreza para ti?” o en la página 168 “¿Cómo te imaginas al Ecuador del mañana?”. Esto nos muestra que desde el lugar de enunciación existe la intención de transmitir no tanto un nivel de familiaridad y horizontalidad, propio de la teoría constructivista donde el docente es un mediador del aprendizaje, antes que un transmisor, sino de minimizar el efecto que tendrían las actividades de tipo reproductivo que vimos anteriormente.

Otro aspecto que hay que destacar del espacio destinado a las actividades, además de la interpelación que acabamos de mencionar, es la inclusión de actividades consideradas ‘lúdicas’ que en ninguno de los materiales del archivo utilizado para esta investigación se encontró, pues se consideran más apropiadas para un nivel educativo bastante más inferior que el del bachillerato.

Estas actividades, como la que muestra la imagen 10, correspondiente a la página 16, por ejemplo, del libro R2, que también es consecuencia del reciclaje de contenidos del libro R4 en la página 15, son sopas de letras, mensajes crípticos, rompecabezas y crucigramas, que claramente nos proporcionan un nuevo elemento de representación, esto es el de una juventud más cercana al nivel infantil que al de la adultez.

Finalmente, el texto R3, maneja un currículo independiente al que propone el Ministerio de Educación, lo cual, a criterio del enunciador-autor, se debe a la ausencia de un pensum de estudios de esta asignatura, esto llama la atención pues la edición que circula actualmente es el año 2008, cuando ya existía la propuesta desarrollada por el Ministerio de Educación junto a la Universidad Andina para los tres bachilleratos.

En este sentido, los temas que desarrolla el texto están más relacionados al ámbito político y económico del país, antes que al social, donde el tema de ‘La realidad sociocultural del Ecuador’, propuesto en el currículo tiene cabida.

En consecuencia, la representación de juventud a lo largo del texto es nula, tanto en tratamiento de contenidos como en imágenes explícitas, por lo cual es preciso hacer un rastreo más minucioso a partir del lenguaje con que se interpela a los estudiantes con la propuesta gráfica que maneja.

Desde el punto de vista del lenguaje, la representación de juventud es la de jóvenes estudiantes en proceso de formación, por ello las actividades evaluativas están estructuradas siempre alrededor de cinco aspectos que combinan procesos interpretativos alrededor de preguntas objetivas, argumentativos con preguntas abiertas e investigativos con la conformación de grupos de trabajo, para lo cual la redacción de consignas se genera a partir de verbos operativos, escritos en modo imperativo, estos son: escribe, contesta y reflexiona, con los cuales se busca establecer una relación de horizontalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de igual forma como lo vimos en el primer texto analizado.

Desde la propuesta gráfica, las imágenes que incluye el texto representan un cincuenta por ciento de las páginas, esto incluye fotografías con un carácter menos cognitivo que informativo, y bastante menos informativo que decorativo, sin pies de foto que permitan establecer un vínculo y sobre todo una justificación de la necesidad de un lenguaje gráfico dentro del libro.

Este cincuenta por ciento contempla, además, la inclusión periódica de organizadores cognitivos como mapas conceptuales, cuadros estadísticos e infografías sobre todo, lo que nos muestra que se estaría emulando recursos interactivos propios de la internet, pensando en una juventud que aprende más a través de lo visual que desde las formas tradicionales que ofrecen los textos, de allí que, con respecto a la diagramación se proponga “una nueva fisonomía asociada a las tecnologías. Fundamentalmente tiene que ver con los componentes lingüísticos y gráficos”. (Carbone, 2003:125)

3.3 Conclusiones del análisis de los libros

Hemos visto que los libros de texto son dispositivos con la capacidad de construir y naturalizar la producción y reproducción de sentido alrededor de la juventud, pues organizan, clasifican, relacionan, validan y difunden no solo conceptos sino nociones socialmente aceptadas como ciertas gracias a todo un sistema de legitimación simbólico que garantiza la calidad del material, pues está relacionada con el prestigio del autor-enunciador o editorial-enunciadora, prestigio, además, logrado a través de muchos años de producir libros de texto.

Integra también este sistema de legitimación el criterio técnico y profesional con el que se seleccionan los materiales por parte de los docentes y autoridades, quienes al introducir el texto dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje lo que hacen es otorgar un nivel de autoridad y fiabilidad al libro de texto, considerándolo como válido y mejor que otros, tanto en la forma de abordar los conocimientos como en la metodología empleada para desarrollar las destrezas y competencias que los estudiantes requieren en el siguiente nivel educativo o en el mundo del trabajo.

Otro aspecto que completa el sistema de legitimación es el económico, pues al estar dentro de un proceso de comercialización al que los padres de familia tienen acceso, como el resto de personas, el libro de texto es una mercancía más, con un valor de cambio determinado que vale por lo que cuesta.

Todo esto no hace sino blindar el dispositivo libro de texto, con diferentes envolturas o capas, en realidad, que se sujetan unas con otras de manera que si alguna de ellas es cuestionada, no podrá ser retirada por la presión que ejerzan las otras, logrando de esta manera continuidad a través del tiempo tanto en los conceptos como en determinadas representaciones.

Una de estas representaciones es la de juventud, que, como vimos, provienen tanto del currículo oficial como de las representaciones que a su vez tienen los autores enunciadores y reproducen dentro de los libros de texto.

Al respecto, si bien es cierto que desde el currículo oficial existe una cierta predisposición a designar autores o temas de estudio propensos a continuar la visión paradigmática de la juventud, lo cierto es que este enfoque se consolida gracias a los autores-enunciadores, pues son ellos quienes escogen tanto los temas a desarrollar como los enfoques de análisis y aspectos particulares que les resulta de interés difundir, concretamente el una juventud paradójica, por un lado como un estado ideal de la condición humana, en oposición con la vejez, y por otro como un estado de anomia.

El análisis de los libros de literatura realizado develó una subestimación del bachillerato técnico sobre el bachillerato en ciencias, pues a través del reciclaje de contenidos y actividades se encontró que los materiales dirigidos para los estudiantes del bachillerato técnico eran los mismos que los del bachillerato en ciencias, en cuanto a actividades, enfoques, diseño editorial, tratamiento conceptual, y que la diferencia de páginas entre los materiales dirigidos a ambos sectores está en que en el bachillerato en ciencias existen autores adicionales que son estudiados y en el bachillerato técnico no.

En el análisis de contenido realizado a los materiales del área de estudios sociales se encontró que solamente el 28% de ellos tienen una visión de la juventud desde lo cultural. Esto significa un avance en la manera de representar a la juventud, pero aún existe una mayoría de textos donde se insiste en mirar a la juventud desde criterios psicológicos y biológicos, es decir como un estado y no como una forma de estar en la sociedad, al punto de encontrar en estos libros de textos representaciones deterministas

de la juventud, y en uno de ellos, el C1, un abordaje lejano a una cultura de paz y una educación para la democracia.

Finalmente, a través de un análisis de las actividades propuestas en todos los libros pudimos dar cuenta que las mismas tienden a fijar en los estudiantes nociones con respecto a la juventud reducidas nuevamente al campo psicológico y biológico. En estas nociones se evidencia una preeminencia de la teoría directa y en pocos casos la teoría interpretativa y constructiva tiene cabida, tan solo en el 16% de los materiales analizados, donde la representación de la juventud es diversa, amplia y no se reduce a un cuestionamiento continuo, sistemático casi, acerca del plus de tiempo que tendrían los jóvenes y que no saben aprovecharlo adecuadamente; así se justifica que la sobrerrepresentación de los jóvenes dentro de los libros de texto se reduzca al ámbito escolar, pues con ello se pretende que se vean a sí mismos no desde lo que son, sino desde lo que la mirada adulta les conviene que sean, es decir jóvenes disciplinados, normados y lejos de la anomia.

CAPÍTULO IV

Estudio de recepción de los libros de texto. *Focus group* en dos colegios de la ciudad de Quito

Antes de iniciar el capítulo conviene recordar que el estudio se hizo en estudiantes de dos colegios de la ciudad de Quito, uno el Manuela Cañizares, de naturaleza fiscal, o también conocido como del sector oficial, ubicado en el centro norte de la ciudad, y conformado por un estudiantado mixto y masivo de nivel socioeconómico bajo y medio; mientras que el segundo colegio, llamado El Sauce, es de naturaleza particular, con un estudiantado reducido y está ubicado en uno de los valles aledaños a la ciudad de Quito, donde se concentra la población de un nivel socio económico medio y alto, justamente al que pertenecen los estudiantes de este colegio.

A efectos de contextualizar aún más el trabajo, debemos señalar las diferencias entre ambas instituciones, las mismas que no se reducen a cuestiones de tipo económico, sino a aspectos filosóficos y pedagógicos que cada uno de estos planteles ofrece dentro del sector educativo.

Mientras el colegio particular asigna una pensión mensual que cada estudiante debe cancelar por los servicios que el plantel ofrece, el colegio fiscal es gratuito, llegando incluso a ofrecer los materiales educativos necesarios para las actividades escolares, como los libros de texto por ejemplo, que el gobierno nacional entrega a todos los estudiantes de primero a décimo años, en calidad de préstamo, al inicio del año lectivo.

En lo que se refiere a los presupuestos filosóficos y metodológicos, el colegio particular, por lo general, se declara seguidor de una tendencia educativa que se considere innovadora en la concepción del aprendizaje, en la relación con los estudiantes, en los entornos de aprendizajes, en la finalidad de la educación, en el papel de la familia, de la religión por ejemplo, que operan en cierto margen de independencia de las políticas educativas dictadas por el Ministerio de Educación, lo cual no sucede en los colegios fiscales, en donde el único presupuesto filosófico que se practica es el laicismo.

Notemos que no se mencionaron los conocimientos a ser impartidos, lo mismo que las destrezas a ser desarrolladas, pues estos elementos son comunes para ambos sectores, ya que los mismos están regulados por el Estado, a través del Ministerio de Educación.

Una idea más clara de lo que cada institución busca en sus presupuestos filosóficos y pedagógicos lo tenemos a través de la misión de cada plantel, así, la misión del colegio El Sauce es: “formar personas que desarrollen actitudes positivas frente al aprendizaje y habilidades necesarias para resolver problemas, tomar decisiones, vivir en armonía y ser protagonistas de una sociedad incluyente”²⁷, mientras que la misión del colegio Manuela Cañizares es “formar seres humanos responsables, críticos y solidarios, aptos para el acceso a la educación superior, el emprendimiento y la inserción en el mundo laboral”²⁸ con lo cual vemos que las formas de entender la educación desde ambos planteles es diferente, por lo cual fueron seleccionadas ambas instituciones, pues contribuye a tener una mayor representatividad dentro del campo.

4.1 En el campo de estudio

El primer *focus group* con los estudiantes del colegio Manuela Cañizares estuvo conformado por nueve estudiantes de primero de bachillerato, tres hombres y seis mujeres, cuyas edades estaban entre los quince y los diecisiete años, mientras que el segundo *focus group* con los estudiantes del colegio El Sauce estuvo conformado por siete estudiantes de segundo de bachillerato, cuatro hombres y tres mujeres, cuyas edades estaban entre los diecisiete y los dieciocho años; es decir, se trabajó completamente con lo que Reguillo llama “jóvenes incorporados”, cuya finalidad al otorgárseles la voz en esta parte de la investigación fue cerrar el proceso de manera que sepamos la manera en que estos sujetos del enunciado perciben la representación que se hace de ellos desde el sujeto de la enunciación, para lo cual aparecerán en este segmento no solo las voces de quienes están detrás de la producción de un libro de texto, sino también la de los docentes, por ser ellos quienes escogen los libros de texto con el que trabajarán sus estudiantes.

²⁷ Tomado de <http://www.colegioelsauce.com/Quienes-Somos/nuestra-mision.php>. Acceso 20-09-2011

²⁸ Tomado de <http://www.uemanuelac.edu.ec/ec/index.php/mision>. Acceso 20-09-2011

Cada *focus group* se desarrolló con la modalidad de un taller, con una duración de una hora con veinte minutos, y estuvo dividido en dos partes, la primera un conversatorio con los estudiantes alrededor de un banco de preguntas previamente elaboradas, que permitieron a cada estudiante la oportunidad de expresar voluntariamente su opinión. La segunda parte del taller fue la más extensa, se trató de un análisis de un total de diez libros escogidos para el efecto, cuatro de literatura, tres al área de cívica, también llamada educación para la democracia y tres al área de realidad nacional; pero todos estos libros provenientes de editoriales y enunciadores-autores diferentes.

Para el efecto, la distribución del aula como una mesa redonda resultó apropiada, pues se pidió a los estudiantes que revisen los libros en parejas por un determinado tiempo y que luego pasen el texto hacia su izquierda, a la siguiente pareja, de modo que nadie se quede sin actividad, centrando su atención cada vez, en un aspecto que se les indicó previamente, que fueron los siguientes: la propuesta gráfica de los textos, que incluía la organización de contenidos y aspectos icónicos propios del diseño; el lenguaje empleado en las diferentes secciones que posee el texto o la forma de interpelar a los estudiantes en dichas secciones, y finalmente en las actividades y la manera en que fueron concebidas.

Luego de esto se procedió a realizar el análisis conjunto en base a lo que pudieron percibir en los textos, para poder determinar consensos o disensos alrededor de un tema.

El primer *focus group* se desarrolló en un buen ambiente, la participación de los chicos y chicas fue espontánea y se percibió el interés que cada uno tenía por el tema que estábamos discutiendo y por participar y dar a conocer su opinión. De los nueve estudiantes que asistieron tres fueron dominantes, con participaciones constantes que apoyaban, complementaban o refutaban lo que los demás decían, cuatro tuvieron una participación activa y dos tuvieron una actitud que podríamos calificar como pasiva por ser esporádica, aunque siempre estuvieron atentos a lo que cada uno de sus compañeros y compañeras tenía que decir.

Al finalizar el taller se les pagó a los estudiantes el dinero que se les había ofrecido.

El segundo taller, aunque dentro de la misma técnica, tuvo una organización y un tratamiento diferente, pues no arrancó a la hora prevista debido a que el grupo no estaba completo aún, pues previamente se había confirmado la presencia de doce estudiantes, pero al final solamente asistieron siete, que llegaron, como se señaló anteriormente, por sus propios medios.

Cuando el grupo tuvo un número de participantes que permitió justificar la técnica que se iba a emplear, esto es de “seis a doce” (Pettracci: 2004:78) arrancó el trabajo explicándoles cuál era el propósito de esta investigación y qué era lo que se esperaba de ellos; no obstante, llamó la atención que el grupo tuvo interés en conocer otros aspectos como cuánto tiempo nos demoraríamos, pues tres de ellos afirmaron que debían hacer otras actividades, y además querían saber cómo sería el pago del incentivo que se les había ofrecido.

Explicados estos aspectos comenzó el taller con una participación esporádica por parte de los estudiantes. La intervención de tres de ellos fue relativamente activa, y los cuatro restantes fue necesario interpelarlos para conocer su opinión, pues su participación no era espontánea; sumado a esto, cuando se intentó abrir la discusión alrededor de lo que alguno de ellos había dicho fue necesario repetir la pregunta y muchas veces las respuestas eran lacónicas como “no lo sé” o “si estoy de acuerdo” sin justificar dichas respuestas, motivo por el cual en este grupo la primera parte del taller duró menos tiempo que con el grupo anterior, y se le dio más peso al análisis de los libros.

Hay que destacar un aspecto interesante, de los siete estudiantes presentes, cinco de ellos tenían el celular sobre la mesa, y su participación dentro del taller era combinada con el uso de este artefacto que se presentó como una suerte de “tecnología comunicativa” que favorece la ubicuidad de sus usuarios (Cfr. Urresti, 2008:44) pues de esta manera una persona puede estar en contacto en tiempo real con otras sin distanciarse de su celular o de su computador, lo cual fue constatado pues el uso que hacían del celular les permitía, en teoría, atender varias cosas a la vez.

4.1.1 Análisis de los focus group

Con respecto a los resultados de la investigación, al consultarles acerca de ¿qué aspectos consideran que su maestro o maestra toma en cuenta al momento de elegir un libro de texto para sus estudiantes? Ambos grupos coincidieron en mencionar que sea un libro dinámico y “que no sea aburrido”, lo cual, para ellos significa que sea didáctico, que tenga organizadores cognitivos como mapas conceptuales (este tema fue una constante durante todo el taller y al analizar los textos ponían especial atención a si existían o no estos elementos), que las actividades sean diferentes y variadas, no obstante los estudiantes del primer taller coincidieron en que los libros de texto no estaban pensados para ellos sino que en realidad era una herramienta de trabajo para los docentes, lo cual nos ofrece una primera pauta de entendimiento entre la relación sujetos de la enunciación-sujetos del enunciado, y esta es que los jóvenes, al no verse representados en los libros de texto para bachillerato, consideran que no están diseñados para ellos sino para sus docentes, y lo expresaron de la siguiente forma:

Estudiante 1:

Yo creo que los maestros, al escoger un libro, solo piensan en ellos, no lo que nos satisfaga a nosotros; este libro sintetiza lo que yo quiero que ellos vean en este año, pero ellos no ven lo que nosotros queremos saber.

Estudiante 2:

Hay licenciados que nos imponen (acentúa esta palabra) un libro, otros nos ponen el libro que se escoge en el área. Los licenciados necesitan un libro que les ayude a ellos también, no solo que nos ayude a nosotros, porque hay temas que son difíciles para el profesor.

Lo cual sería concomitante con la respuesta que nos dieron las profesoras de ambos colegios al preguntarles si ¿creen que los libros de texto para bachillerato están dirigidos al docente o al estudiante?, respondieron:

Maestra del M. Cañizares:

Con el que trabajamos está diseñado pensando en el maestro, esto nos damos cuenta porque los talleres son para el maestro, le ayuda a calificar, las recapitulaciones están pensadas para el maestro, porque los cuestionarios que manejan estos libros de texto te hacen preguntas específicas y con una cantidad fija de preguntas para asignar dos puntos a cada una y sumar veinte, y son preguntas específicas que no promueven el desarrollo del pensamiento del estudiante. Los cuestionamientos son sobre puntos específicos que dice el libro, no sobre el análisis de estudiantes. En esta medida, estos materiales son más operativos de la labor docente pero en el desarrollo del estudiante no.

Maestra de El Sauce:

Están dirigidos al docente en cuanto a facilitarle la actividad docente, pero están dirigidos a los jóvenes como potencial comprador.

Con lo cual comprobaríamos lo que señalamos anteriormente, esto es que los libros de texto, están inmersos dentro de las leyes del mercado y su uso funciona bajo la lógica de una mercancía como cualquier otra.

Además, estos materiales, efectivamente, antes de ser una herramienta de aprendizaje para los estudiantes constituirían un instrumento de enseñanza, lo cual, aparentemente, es lo mismo, pues tendrían, en definitiva, el mismo objetivo, esto es buscar que los estudiantes aprendan; no obstante, la diferencia es enorme y los objetivos distintos, pues como herramienta de aprendizaje el texto constituiría un elemento útil para el estudiante, pues media el conocimiento y la adquisición de destrezas; mientras que, como instrumento de enseñanza tendría un valor instrumental casi irrelevante, desde el punto de vista de un estudiante, pues sería lo mismo que el marcador negro para escribir o el puntero laser para señalar, y su objetivo, antes que ser un apoyo a la labor docente sería la de constituirse en un dispositivo de control y ordenación del discurso pedagógico, al cual tienen acceso no solo los padres de familia que compraron el texto, sino las autoridades y el propio Estado.

Cuando en el *focus group* se les preguntó si ¿creen que los libros de texto que utilizan están pensados en función de sus intereses y necesidades y por qué?, en ambos grupos hubieron respuestas similares que ejemplificamos en estas expresiones:

Estudiante 1 M. Cañizares:

No porque los autores de los libros no hacen el libro pensando en los estudiantes, entre más largo el libro, entre más ejercicios, más contenido piensan que el libro es mejor, y a nosotros nos choca y ya no le ponemos empeño, pero si fuera más sintetizado sería mejor.

Estudiante 2 M. Cañizares:

Lo ven desde el punto de vista económico, porque mientras más grande sea el libro más dinero tienen por la impresión.

Estudiante 1 El Sauce:

No porque es aburrido porque se repite y se repite.

Estudiante 2 El Sauce:

No porque debe ser más interactivo, debe relacionarse con televisión, con sonido con Internet.

Estas expresiones develan otra de las constantes en la que los estudiantes fueron especialmente recurrentes, esto es afirmar que los textos no están pensados para ellos, pues la exposición de contenidos no ha sido previamente sintetizada o resumida, lo cual parece estar relacionado por un lado con una concreción de los conocimientos a ser adquiridos en la medida en que los reclaman tal y como si fueran objetos de consumo y de uso cotidiano, es decir una especie de conocimientos desechables con un valor instrumental.

Además, se pone de manifiesto que, estos jóvenes, a diferencia de generaciones anteriores que “se emancipaban a través del trabajo, el estudio y el matrimonio. Ahora, las vías preferentes son la conectividad y el consumo” (Canclini, 2008:10), es decir que no son ingenuos, conocen, o intuyen al menos los mecanismos de funcionamiento de la sociedad capitalista y reclaman estímulos acordes a su manera de ver y estar en el mundo.

Otra de las preguntas cuyas respuestas son interesantes de analizar, pues hubo coincidencia entre ambos grupos fue: ¿cómo crees que imaginan los autores de los libros de texto a los jóvenes a quienes están dirigidos los libros que ellos escriben?

Estudiante 1 M. Cañizares:

Un prototipo de jóvenes perfectos que van a coger el libro y pasa, repasa, repasa, repasa.

Estudiante 1 El Sauce:

Más que tradicionales, chicos que están bastante enfocados en los libros, que no hacen mucho, que están full enfocados en el colegio y no se salen de eso cuadro.

Estudiante 2 M. Cañizares:

Como se ve al joven es con libros, mochila, calculadora

Es decir que la representación de juventud que habría en los libros de texto, a criterio de los estudiantes, hace referencia a la noción de “jóvenes incorporados” de Reguillo, pero con un adicional, y es que estos jóvenes que imaginan los enunciadores-autores estarían sobrerrepresentados en su faceta de estudiantes, absorbidos por completo por el campo educativo y negados, por tanto, a conocer o a habitar diferentes espacios.

Esta representación de juventud, a criterio de los jóvenes, sería lejana a su realidad, pues si bien es cierto está presente el estereotipo del joven con un excedente de tiempo como hemos señalado antes, no es el joven que no sabe en qué invertir dicho tiempo; en estas

expresiones existe una defensa de otros espacios en los que ellos habitan, diferentes al espacio educativo.

Esta sobrerrepresentación de “jóvenes incorporados”, que ahora vemos como recurrente, consigue el efecto de subrayar sospechosamente lo que se quiere representar, por ello vemos que desde el sujeto de la enunciación, esta preocupación por representar a los jóvenes exclusivamente como estudiantes pretende ocultar otras maneras de ser joven y estar en la sociedad, oculta el temor de que estos jóvenes inviertan el plus de tiempo que se piensa que tienen en actividades anómicas ligadas tal vez a las culturas juveniles.

Por otro lado, lo hasta aquí analizado es ratificado Y de esto están conscientes los productores de libros de texto, así lo podemos ver en la respuesta que dio la directora editorial de Grupo Editorial Norma al consultarle si ¿los libros de texto cumplirían un papel secundario con respecto a la formación que requieren lo jóvenes? dijo:

Más que secundario complementario, porque otro libro de texto, con otro lenguaje es la televisión, por ejemplo, es la vida misma. Lo que se aprende en la escuela es un 40%, el resto se aprende en la escuela no institucionalizada.

Esto comprobaría lo que afirma Martín Barbero al decir que existe: “una reorganización profunda en los modelos de socialización: ni los padres constituyen el patrón eje de las conductas, ni las escuelas son el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura”. (Martín Barbero, 2002:29)

En lo que se refiere a la segunda parte del taller, esta se desarrolló con un análisis de diez textos, cuatro de literatura, tres de cívica y tres de realidad nacional.

Al observar estos materiales, fue evidente el interés de los estudiantes de ambas instituciones, pues pudieron comparar entre uno y otro los materiales, siendo lo más importante el aspecto visual que se destacó en cada uno de los grupos focales, no solo a través de las imágenes que tenían los libros o el manejo del espacio en blanco que se

hacía en ellos, sino a través de la búsqueda de “mapas conceptuales”, nombrando así a todos los organizadores cognitivos, sean estos mapas conceptuales o no, como una garantía de que el material estaba pensado para ellos, al punto de que un estudiante del colegio El Sauce afirmó:

Las imágenes permiten relacionar el contenido y recordarlo mejor.

Es destacable además que ambos grupos hicieron énfasis en la carga cognitiva de los materiales analizados y la necesidad que estos propongan síntesis, extractos o resúmenes de los conocimientos que el libro de texto desarrolla, así lo manifestó uno de ellos, estudiante del colegio Manuela Cañizares:

Solo nos da una definición inmensa (acentúa esta palabra), conclusiones inmensas (acentúa esta palabra) pero no en sí lo esencial, a nosotros no nos va a servir

En estas palabras podemos advertir ya la presencia o influencia de otro medio de aprendizaje que los jóvenes consideran importante, debido a que estuvo referido constantemente durante todo el taller, se trata de la Internet, a la cual perciben mucho más efectiva, amigable y fácil de acceder, donde el nivel de interactividad puede capturar su atención sin el esfuerzo que implica la lectura plana de un texto, y sin las extensas explicaciones y divagaciones que sienten con fuerza en estos libros, y lo reconocen de la siguiente manera:

Estudiante 1 El Sauce:

Los jóvenes son más activos hoy en día, usan la tecnología

Estudiante 1 M. Cañizares:

Uno va a la Internet y busca y nos vale si la información es correcta o algo, pero si estuviera sintetizado en un libro no tendríamos esa necesidad porque esa es la facilidad que da el Internet... porque si estuviera sintetizado sería más fácil

Este distanciamiento que provoca el material, producido a primera vista por parte de los jóvenes está en estrecha relación con el aspecto visual de estos materiales, con seguridad porque “la imagen se ha convertido en la clave de la actual semiosfera contemporánea y ha llegado a sacralizar una ecuación de enormes consecuencias: solo cuenta lo que se percibe por la vista, lo que se ve” (Pérez Tornero, 2002:267), y lo pudimos constatar en el trabajo realizado en ambos *focus group*, en la manera de calificar a los libros analizados, partiendo de la portada que cada uno de ellos presentaba, aún cuando eran conscientes que aquello no contribuía ni mermaba la calidad pedagógica del texto.

En otro punto, no se dio una coincidencia entre ambos grupos, ni tampoco se pudo establecer un consenso al interior de cada uno de ellos cuando se analizó el lenguaje que cada texto desarrollaba, pues en general hubieron dos posiciones en ambos grupos, la primera que afirmaba la necesidad de que los contenidos tengan un lenguaje accesible a ellos, de fácil entendimiento, y la segunda en la que se reconocía que la única manera de aprender algo nuevo era a través de un vocabulario especializado, propio de cada asignatura, así lo dejó expresado uno de ellos del colegio El Sauce:

El lenguaje de un libro debe ser formal, sino parece de chiste

Añadiendo además que si bien es cierto que el lenguaje debe ser apropiado, tampoco se puede llegar a proponer lo que el texto C1 hace, es decir una especie de diccionario, sin elementos pedagógicos presentes.

En cuanto a la forma de interpelación que en cada libro de texto había, llamó la atención a los estudiantes el hecho de encontrar textos en donde el enunciador-autor, a través del enunciador-docente, se interesaba por la opinión que tenían con respecto a un tema determinado al punto de afirmar que en los textos tradicionales:

Las actividades son muy cerradas, tienen una sola respuesta y no les importa la opinión de los estudiantes.

Al respecto existieron dos posiciones encontradas y sobre las cuales no existió un consenso, por una parte aparece la observación, reclamo casi, de que en estos materiales no hay un real interés por conocer su manera particular de ver el mundo, no se propende a la reflexión, al debate, a la discusión, a consolidar un espacio en definitiva donde puedan encontrarse con el otro y conocerlo; mientras que en otro extremo, manifiestan su apatía cuando son interpelados como sujetos con un criterio formado y son exigidos a desarrollar un argumento en espacios amplios de respuesta, ante lo cual, piensan que el material tiene esas características con la finalidad de llenar las páginas, y su manera de reaccionar es como nos lo cuenta esta estudiante del colegio Manuela Cañizares:

Lleno las actividades con canciones o cualquier cosa porque no revisan

Mostrándonos los profundos desfases que existen no solo en los dispositivos analizados, sino en el proceso mismo de enseñanza aprendizaje, pues por un lado los materiales se prestarían, al no tener un diseño pedagógico apropiado, a que los estudiantes vean con irreverencia el proceso y deslegitimen no solo el material que utilizan, sino el docente con el que trabajan y el espacio en el que se educan; en cambio los docentes ven imposible, dado la cantidad de estudiantes que tendrían, el control cualitativo de las actividades y el desarrollo de destrezas o competencias que los estudiantes deben desarrollar, reduciendo su accionar a una evaluación meramente cuantitativa.

4.2 Conclusiones de los *focus group* realizados

Las instituciones seleccionadas para la realización de los *focus group* corresponden a dos segmentos poblacionales diferentes, una correspondiente a un colegio fiscal de la ciudad de Quito, y otra a un colegio particular ubicado en uno de los valles de esta ciudad, con la idea de tener una mayor representatividad en el campo de estudio y de que no existan sesgos al momento de la investigación.

Ambos grupos ofrecieron su apoyo desde su propia experiencia de aprendizaje y de los conocimientos empíricos que tenían con respecto a los libros de texto, motivo por el cual, aunque el primer grupo se mostró más activo con la técnica de investigación

empleada que el segundo, los resultados obtenidos nos ofrecen una visión más cercana para responder a la segunda parte de la pregunta de investigación con que se inició este trabajo: ¿Cómo están representados los jóvenes que cursan el nivel educativo del bachillerato en los libros de texto desarrollados para este nivel de enseñanza y la manera en que estos jóvenes perciben dicha representación?

Y es que la manera en que perciben los jóvenes la representación de ellos mismos en los libros de texto para bachillerato es, como dijo uno de ellos, jóvenes perfectos, estereotipados, paradigmáticos según lo que hemos ya mencionado, cuyo mundo gira alrededor de la escuela y sus actividades se reducen solamente a participar en labores académicas, negándoles espacios alternativos de ser y estar en la sociedad que, ellos mismos, descubrieron hace tiempo.

De allí que uno de los aspectos coincidentes entre ambos grupos fue pensar que los materiales analizados no estaban pensados para ellos, sino que en realidad constituyen una herramienta de trabajo para los docentes, pues allí constan los contenidos que los docentes deben saber y las actividades que ellos deben saber plantear, no obstante los estudiantes consideran que es apropiado un punto medio, es decir que el libro de texto sirva tanto para estudiantes como para docentes, aunque los materiales que ellos emplean afirman no consiguen este cometido.

De forma general, aunque si bien existe una percepción por parte de los jóvenes con los que se participó a que los libros de texto promueven una imagen ajena a ellos, y al expresarlo las reacciones son de molestia, no existe un cuestionamiento explícito a los mecanismos con que esto se opera, ni tampoco se muestran propensos a realizarla, probablemente porque entienden que dichos mecanismos están fuera de su competencia, aún en los estudiantes del colegio particular, en donde la participación de los padres de familia dentro de los aspectos académicos de la institución suelen ser más considerados que en el del colegio fiscal.

Además devela que los libros de texto seleccionados por los docentes no responden siempre a un análisis minucioso de las bondades que cada texto ofrece, así como las

limitaciones que estos tendrían al ser utilizados por los diferentes segmentos de estudiantes, pues detrás existen políticas de comercialización diseñadas para saltarse este proceso, y que los estudiantes ignoran, no así los docentes, quienes reconocen que la utilización de un libro de texto no depende muchas veces de ellos sino de una decisión de todos los docentes que conforman el área, o de los directivos del plantel, quienes, deciden qué texto utilizar.

En esta medida la selección de un libro de texto específico, en ambos planteles es diferente, el caso del colegio Manuela Cañizares, pasa por un aspecto de tradición, es decir usar el mismo libro de texto por varios años garantiza un mejor manejo del material por parte de los docentes, una mayor familiaridad con el texto, con la metodología, con el conocimiento del programa que el texto desarrolla y las actividades que propone, mientras que en el colegio El Sauce, es preponderante la innovación del material año tras año, su nivel de actualización y de profundidad, lo que pocas veces existiría, motivo por el cual, el uso del libro de texto no es preponderante.

Se confirma que la teoría de aprendizaje desarrollada los libros de texto es la teoría directa, pues no promueven el desarrollo del pensamiento sino la reproductibilidad de algunos temas considerados más importantes que otros para ser evaluados, a pesar de que ambos grupos insistieron en que los conocimientos debían estar más sintetizados, sin duda en clara alusión a la manera cómo reciben la información a través de tecnologías como la Internet o la televisión, y en un rechazo, sobre todo por parte de los estudiantes del primer *focus group* a lo que ellos identificaron como políticas de comercialización pensadas para beneficiar al autor-enunciador.

Finalmente, la manera en que el grupo de jóvenes con el que se trabajó percibe la representación que se hace de ellos en los libros de texto dirigidos para el bachillerato de dos maneras, en primera instancia como usuarios y potenciales consumidores del objeto libro, de allí que los jóvenes con quienes se trabajó reconozcan ciertas características de los libros de texto como resultado de ser un producto más que funciona de acuerdo a las lógicas del mercado, bajo estrategias de comercialización y promoción que faciliten su adquisición; en segunda instancia, la percepción que tienen

los jóvenes con quienes se trabaja, acerca de la forma cómo están representados en los libros de texto para bachillerato es la de jóvenes incorporados, pero sin una clara conciencia que esta representación es en verdad una sobrerrepresentación de ellos, pues se los muestra absorbidos por del campo educativo al que pertenecen, como si no existieran otros espacios de estar en la sociedad que no fuera el de la escuela, lo cual devela que desde el sujeto de la enunciación se mira a los jóvenes como inseguros, manipulables, sin criterio propio, incapaces de administrar su tiempo, motivo por el cual se precisa encasillarlos dentro del campo educativo, ante el riesgo inminente de que conozcan siquiera las diferentes juventudes por las que podrían optar, las mismas que aparecen representadas mínimamente dentro del discurso pedagógico oficial, y de manera nula a partir del margen de movilidad y reproductibilidad que tienen los enunciadores-autores, lo cual lejos de ser una actitud protectora se configura como un rasgo de temor y rechazo hacia las diferentes juventudes que existen.

Conclusiones generales

Detrás de un libro de texto existe un verdadero sistema de legitimación que contribuye a blindar el libro de texto como un dispositivo con la capacidad de “capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes”. (Agamben, 2005:29), es decir hablamos de un complejo sistema de acciones que puede, en definitiva, naturalizar la forma en que percibimos la representación de determinados objetos, conceptos o categorías tales como la juventud, que tradicionalmente ha sido representada en estos dispositivos desde los criterios biológico de pubertad y psicológico de adolescencia, al punto de considerar que estos términos de juventud, pubertad y adolescencia son sinónimos para designar un etapa de la vida por la que todas las personas debemos atravesar, sin considerar aspectos culturales más apropiados que representan a la juventud como una forma de pertenecer y estar en el entorno social.

El libro de texto es además un potente dispositivo de control, pues en él se halla un “código de seguridad”, que marca lo que se debe estudiar, lo que se debe trabajar, cuando debe hacerse, de qué forma lograrlo, al punto que si un padre de familia o una autoridad de un plantel quiere saber cómo está avanzado un docente con los temas que debe enseñar según el currículo oficial, basta mirar la secuenciación de contenidos del libro de texto, para saber si va retrasado, si las destrezas fueron desarrolladas o si está cumpliendo con la planificación microcurricular elaborada; por ese motivo, además de dispositivo de control puede considerarse al libro de texto además como un “potente dispositivo de desautorización intelectual, cultural y profesional del sujeto docente” (Martínez Bonafé, 2002:31), pues a ojos de un estudiante minimiza la capacidad de acción de su docente, al orientarlo no solo en temas que desconoce sino en la manera en que debe dar su clase, tal como lo señaló un estudiante de uno de los *focus group* realizados.

La representación que existe en los libros de texto acerca de la juventud es la de “jóvenes incorporados” (Reguillo, 2003:106), inmersos dentro del sistema educativo; jóvenes con una estructura familiar consolidada y estable que los libera de

responsabilidades y les permite tener un abundante tiempo libre que no saben cómo emplear, que lo malgastan en actividades banales o poco significativas debido a una falta de criterio y responsabilidad hacia aspectos sociales considerados más importantes o productivos, jóvenes en definitiva quemehimportistas, apáticos e indolentes que requieren un direccionamiento más conductual, lo que justificaría el hecho de que la teoría pedagógica más utilizada en los materiales analizado fue la teoría directa.

La representación de “juventudes incorporadas” dentro de los libros de texto, “sobre-representación” (Pérez Tornero, 2002:266) en realidad, no es gratuita, y la manera de mirarla como el único camino posible de estar en la sociedad tiene como finalidad oponerla a estas juventudes marginales relacionadas con la anomia, con el desorden, el caos, la violencia y la irresponsabilidad *per sé* de sus actores, de allí la preocupación de los autores-enunciadores por acentuar esta dicotomía, e interpelarlos explícita e implícitamente por lo que la mirada adulta cree que son y les conviene que sean, pues refleja el temor de nuestra sociedad hacia las maneras de ser joven.

Detrás de esto existiría una preocupación por la vigilancia y el control de las juventudes, así lo explica Foucault, cuando nos explica que el mecanismo de control individual funciona a partir de la interpelación, “marcación” afirma él, junto con la representación paradójica que hemos mencionado, “división binaria” dirá Foucault: “loco-no loco; peligroso-inofensivo; normal-anormal” (Foucault, 2003:120), a lo que nosotros agregaríamos incorporado-anómico, como una manera de reconocerlos dentro del campo educativo, y de ejercer sobre ellos un mecanismo de vigilancia y control constante.

Los libros de texto, lo mismo que cualquier otro producto cultural, están supeditados a las leyes del mercado, por tanto se les ha dado características propias de la sociedad de consumo, esto es que han adquirido un rasgo de juvenalización con la finalidad de verse más modernos y atractivos, más obsoletos también y fungibles con la finalidad de que no funcione en ellos la lógica del reciclaje o reutilización de estos materiales, es decir que no se conviertan en textos de consulta que puedan ser heredados o utilizados por diferentes estudiantes, con lo cual se fomenta y se justifica la industria editorial.

A raíz del análisis del discurso efectuado a los libros de texto de literatura y estudios sociales se pudo determinar que existe una práctica habitual dentro de la producción editorial de reciclar contenidos a fin de producir nuevos materiales para otros segmentos de estudiantes a partir de otros ya elaborados, lo cual develó una subestimación de las competencias y perfiles de salida del bachillerato técnico, pues dos de las tres propuestas editoriales en el área de literatura, hacían uso de este recurso, es decir, los libros eran el resultado de otro más amplio dirigido para el bachillerato en ciencias, lo cual proviene también desde el currículo oficial, ya que a nivel instrumental se comprobó que los perfiles de salida y las competencias en el área de estudios sociales, en materias como cívica o realidad nacional, entre los diferentes bachilleratos, eran los mismos, lo que significa que desde el lugar de enunciación se considera que los jóvenes no son tan diferentes en cuanto a sus maneras de ver el mundo, tal como nos lo dijo el gerente del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano en la entrevista realizada.

En función de los rasgos de “juvenalización” (Pérez Tornero, 2002:264) de los libros de texto que pudimos constatar en el análisis del discurso realizado, podemos determinar que existe una práctica editorial habitual que consiste en otorgar a los libros de texto una suerte de maquillaje empleando elementos visuales, como imágenes, infografías, color, organizadores cognitivos, entre otros, a fin de conseguir una diagramación moderna, muchas veces semejante al diseño propuesto en páginas electrónicas, todo esto en función de un gesto modernizador de estos materiales, buscando sin duda reflejar las características que se le atribuyen a los jóvenes, pero sin cambios trascendentales en la manera como se enseñan y se imparten los conocimientos.

Por otro lado, a partir del mismo análisis, se determinó que desde el punto de vista de la juvenalización que se otorgaría a los libros de texto, de un archivo conformado por veinte y tres libros de texto entre literatura y estudios sociales, eso es sin contar las ediciones descontinuadas empleadas en este estudio para realizar un análisis comparativo, el 43% posee rasgos de juvenalización, es decir incorpora elementos que se considerarían propios de la juventud solo por hacer referencia a lenguaje visuales propios de la cultura de masas, mientras que desde el punto de vista cultural, y tomando en cuenta un archivo de veinte libros, tres menos que el anterior, pues no se

contabilizaron los dos libros de historia y uno de elementos de economía por considerar que las temáticas que desarrollan estos textos tendrán menos que ver con la juventud que los otros, el 15% de ellos aborda explícitamente la juventud con propiedad, refiriéndose a ella como una forma de estar en la sociedad y no como un estado o etapa vital, lo cual constituye un avance, en la forma en que se ha representado a la juventud tradicionalmente, no obstante aún es todavía poco en relación a la representación que se hace de la juventud en el resto de textos.

Hay que considerar, por otra parte, que la representación de la juventud en los libros de texto proviene de dos vertientes, la primera a partir del currículo oficial que diseña y define los conocimientos mínimos que los estudiantes deben saber, en el caso del área de literatura a través de autores y obras literarias determinadas, en el caso del área de estudios sociales con acontecimientos o políticas, pero en ambos casos con algunas temáticas que si bien es cierto tienen cierta propensión a abordarlas desde la representación de una juventud paradójica, como hemos señalado, lo cierto es que la construcción de una representación ya sea paradigmática o anómica se consolida con lo que hemos denominado “margen de movilidad y reproductibilidad” que tienen los enunciadore-autores y anunciadore-editores de las editoriales, pues son ellos quienes construirán una representación de la juventud a partir de ciertos temas de estudios, en virtud de la representación que ellos a su vez poseen y que es resultado de un proceso de reproducción anterior y constante a través de la propia educación, después de todo, los enunciadore están inmersos o son el resultado de un sistema de enseñanza que “debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales”. (Bourdieu, Passeron, 1996:95)

De los libros de texto analizados, y considerando lo que manifestaron las directoras editoriales entrevistadas podemos concluir que no existe un modelo pedagógico o teoría del aprendizaje propio para los jóvenes, pues cada enunciadore-autor plantea una propuesta metodológica diferente, aunque podemos decir en términos generales que la teoría directa es la que mayor presencia tiene dentro de estos dispositivos, la

encontramos en un 84% de los libros de texto, y solamente en un 16% para la teoría interpretativa y la teoría constructiva.

La manera en que los jóvenes con quienes se realizó los *focus group* perciben la representación que de ellos existe en los libros de texto dirigidos para el bachillerato es desde un distanciamiento provocado, por un lado, desde la propuesta editorial, ya que los libros más que estar dirigidos a los estudiantes estarían diseñados para los docentes y para ayudarlos a organizar las horas de clase y los procesos evaluativos, por otro lado desde una propuesta pedagógica en la que tiene mucho peso si el material es interactivo o no, si ha sido desarrollado con explicaciones concisas, resumidas, a través de organizadores cognitivos y en un lenguaje accesible para ellos, sin que esto signifique restar la formalidad a las diferentes disciplinas, y finalmente desde una propuesta de consumo, donde los estudiantes del primer *focus group* consideran un factor determinante la cantidad de páginas que tiene un libro de texto, pues ello se traduce en el precio que deben pagar por el material.

Por tanto, la percepción que tienen los jóvenes acerca de la representación que de ellos existe al interior de un libro de texto se confirma con lo que encontramos en el análisis del discurso realizado a los materiales de bachillerato seleccionados, esto es, como dijo uno de ellos, jóvenes perfectos, jóvenes que no hacen mucho, y cuya vida se reduce al ámbito escolar, y cuyos únicos intereses son el estudio, en definitiva jóvenes estereotipados, paradigmáticos que no saben cómo emplear el plus de tiempo que estos dispositivos les atribuyen, opuestos a los jóvenes representados desde la anomia que existiría en la culturas juveniles, motivo por el cual, es lógico pensar que la ordenación del discurso y la construcción de sentido alrededor de la representación de la juventud en estos materiales se reduzca a los criterios psicológico y biológico, tradicionalmente aceptados, pues con ello se les niega la posibilidad de verse a sí mismos desde su intereses y su manera que querer estar en la sociedad, para adoptar los rasgos que la mirada adulta quiere que tengan, como otro mecanismo más de control.

Bibliografía

- Abric, Jean Claude (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacan.
- Agamben, Giorgio (2005). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires, Argentina: Editorial Milena Caserola.
- Alzate, María (1999). *El texto escolar como instrumento pedagógico: Partidarios y detractores*. Revista Ciencias humana, N°.21. Colombia
<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/alzate.htm>. Acceso (02-2011)
- Apple, Michael (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós/ M.E.C
- _____(1999). *Economía política de la publicación de los libros de texto*. En *Sociología de la Educación*. ed. Mariano F. Enguita. Barcelona, España: Editorial Ariel. S. A
- Baeza, Jorge (2005). *Ser alumn@ de educación secundaria en América latina: Conocimiento Sociológico presente en Internet*. En *Educación secundaria en la región: ¿dónde estamos y hacia dónde vamos?* ed. Beatriz Macedo, Raquel Katzkowicz UNESCO/ OREALC
- _____(2005). *Estudiantes de educación media: ni mejores ni peores, solo diferentes*. Revista Calidad en educación N° 23, segundo semestre. Consejo Nacional de Educación de Chile.
- Bernstein, Basil (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid, España: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico* (1991). Barcelona, España: Taurus
- _____ *La juventud no es más que una palabra* en *Sociología y cultura* (2002). México: Editorial Grijalbo
- _____, Passeron, Jean Claude (1996). *La reproducción*. Barcelona, España: Distribuciones Fontamara S.A.

- Brito, Roberto (1998). *Hacia una Sociología de la Juventud, Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la educación*. Viña del mar, Chile: Revista Última década N° 9.
- Carbone, Graciela (2003). *Libros escolares. Una instrucción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cerbino, Mauro (2005). *Organizaciones juveniles en dos ciudades del Ecuador: Quito y Guayaquil*. Revista Electrónica Latinoamericana de Estudios sobre Juventud. N° 2.
- _____(2006). *La violencia juvenil en los medios de comunicación*. Barcelona, España: Revista Cuadernos de pedagogía N° 359
- Cendales, Lola(1996). *El curriculum para una educación de jóvenes y adultos - elementos para el debate-*. En Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultos. Comp Osorio, Jorge y Rivero, José. Lima, Perú: UNESCO/CEAL/TABEA.
- CEPAL, Consumos Culturales y sensibilidades Juveniles, Participación y Ciudadanía en *La Juventud en Iberoamérica*.
- Cifuentes, Mario (2005). *El bachillerato técnico. Propuesta curricular con enfoque polivalente*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Díaz Sánchez, Josefina (2006). *Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional*. Revista Mexicana de Investigación Educativa N° 29, vol. 11 de abril-junio.
- Di Franco, Graciela; Siderac, Silvia; Di Franco, Norma(2006). *Del currículum enseñado al currículum editado*. Revista Praxis Educativa N° 10. Facultad de Ciencias Humanas UNLPam.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2001). *Chicos en banda*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Escolano, Benito (2001). *El libro escolar como espacio de memoria*. En *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Ed. Ossenbach, Gabriel y Somoza, Miguel. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Fernández Rueda, Sonia (1999). *El laberinto icónico. Textos escolares en imágenes*. Revista Procesos, N° 13. II semestre de 1998- I semestre de 1999. Universidad Andina simón Bolívar/ Tehis/ Corporación Editora Nacional. Quito, Ecuador.
- Foucault, Michael (2003). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI Editores. <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/592.pdf> (Acceso: 06:2011)
- _____(2005). *El orden del discurso*. Barcelona, España: Tusquest editores.
- García Canclini, Néstor (2008). *Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente?* Revista Pensamiento Iberoamericano, N° 3. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo/ Fundación Carolina. <http://www.pensamientoiberoamericano.org/articulos/3/75/2/los-jovenes-no-se-ven-como-el-futuro-seran-el-presente.html>. Acceso (01-2011)
- Gutiérrez, Alicia (2005). *Las prácticas sociales. Una aproximación a Pierre Bourdieu*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Ferreyra.
- Guberns, Roman (2000). *El eros electrónico*. Madrid, España: Editorial Taurus S. A
- Guber, Rosana (2004) *EI salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós, Primera edición.
- Hall, Stuart. (2003) *Representation: Cultural Representations and Signifying practices*. Londres, Inglaterra: Sage Publications.
- Kaplún, Gabriel (2008). *Educación, ¿ya fue? Culturas juveniles y educación*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República de Uruguay/ Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.
- Krauskopf, Dina(2001). *Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil*. En *Adolescencia y juventud en América Latina*. Comp. Donas, Solum. Costa Rica: LUR ediciones. http://www.red-ler.org/nuevos__juvenil.pdf Acceso (01-2011)

- Macedo, Beatriz y Katzkowicz, Raquel (2002). *Qué educación secundaria para el siglo XXI?* Santiago, Chile: UNESCO/OREALC
- _____; Adriazola, Francisco; Salgado, Carol y Katzkowicz, Raquel(2005). Educación secundaria en la región: ¿dónde estamos y hacia dónde vamos? UNESCO/ OREALC
- Margulis, Mario; Urresti, Marcelo (2002). *La construcción social de la condición de juventud en Viviendo a toda* (2002). Bogotá, Colombia: Siglo del hombre editores.
- Martínez, Silvia y Quiroz, Rafael(2007). *Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa N° 32 (enero-marzo)
- Martín Barbero, Jesús (2002). *Jóvenes, des-orden cultural y palimpsestos de identidad*. en *Viviendo a toda* (2002). Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Martínez Bonafé, Jaime (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, España: Ediciones Morata
- _____(2003). *La ciudadanía democrática en la escuela. Memoria de una investigación. En Ciudadanía, poder y educación*. Martínez Bonafé, coord. Barcelona, España: Editorial Grao, biblioteca de aula.
- _____(2008). *Los libros de texto como práctica discursiva*. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. N°. 1 enero.
- Merani, Alberto (1979). *Diccionario de psicología*. México: Enciclopedia de psicología. Editorial Grijalvo.
- Merton, Robert. *Teoría y estructura sociales*. (2002). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación de Ecuador. Plan decenal de educación
http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/Ecuador_Hacia_Plan_Decenal.pdf Acceso (02-2011)
- _____(2010) Nueva reforma del bachillerato. Disponible en <http://bachillerato.educacion.gob.ec/portal/> Acceso (02-2011)

- _____, Universidad Andina Simón Bolívar. Programa de reforma del Bachillerato. <http://www.uasb.edu.ec/reforma/Aceso> (06-2011)
- Morales, Gladys; Kiss, Diana; Guarda, Alicia(2006). *El libro de texto escolar como interventor socio cultural en la construcción de la identidad cultural*. <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp42art02.pdf> Acceso (01-2011)
- Moreno, Tiburcio (2010). *Competencias en educación. Una mirada crítica*. Reseña del libro Educar por competencias de Gimeno Sacristán. Revista de Consejo Mexicano de Investigación Educativa. N° 44, (enero- marzo).
- Pérez Tornero, José Manuel (2002). *El ansia de identidad juvenil y la educación en Viviendo a toda* (2002). Bogotá, Colombia: Siglo del hombre editores.
- Petracci, Mónica (2004). *La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal*. En Kornblit, Ana Lía. Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos
- Pozo Juan Ignacio, Elena Martín, M^a Puy Pérez Echeverría (2002). *La Educación Secundaria para todos: Una nueva frontera educativa*. En *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI? Comp.* Macedo, Beatriz y Katzkowicz, Raquel. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- Ragin, Charles (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.
- Reguillo, Rossana (2003). *Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión*. Revista Brasileira de Educación N°.23. Río de Janeiro May/Aug. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a07.pdf>. Acceso (02-2010)
- Sacristán, Gimeno (1997). *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid, España: Ediciones Morata
- Sacristán, Gimeno (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata

- Sáenz Ozaetta, Roberto (2008). *La población económicamente activa del Ecuador*. Inec. <http://www.inec.gov.ec>. Acceso (01-2010)
- Saintout, Florencia (2007). *Jóvenes e incertidumbre. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Tesis doctoral en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina.
- Tenti Fanfani, Emilia (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al seminario “Escola Jovem: un novoolhar sobre o ensinomédio”, organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília, Brasil del 7 al 9 de junio de 2000.
www.iipebuenosaires.org.ar/pdfs/seminario_internacional/panel4_fanfani.pdf
Acceso (01-2011)
- Torres, Jurjo (2005). *El currículum oculto*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Valenzuela, Juan Manuel (2002). *Identidades juveniles*. en *Viviendo a toda* (2002). Bogotá, Colombia: Siglo del hombre editores.
- Urresti, Marcelo (2008). *Ciberculturas juveniles*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía Ediciones.
- Verón, Eliseo (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona, España: Gedisa editorial
- Weber, Max (1977). *Sociología de la dominación*. Editorial Fondo de Cultura Económica. Bogotá, Colombia.

Anexos

Codificación del archivo de libros de texto

Código	Área	Editorial	Nombre	Año de edición	Bachillerato dirigido	Año de bach.
L1	Literatura	Edipcentro/ Manuel Freire	Lengua y Literatura española	2008	Ciencias con especialidad en sociales	1°
L2			Lengua y Literatura universal			2°
L3			Lengua y literatura ecuatoriana			3°
L4	Literatura	Triana/Jorge Becerra	Estudios literarios universales	-	Ciencias	2°
L5	Literatura	Edinun/Raquel Verdesoto	Literatura española	2005	Ciencias con especialidad en sociales	1°
L6			Literatura universal			2°
L7			Literatura ecuatoriana			3°
L8	Literatura	LNS	Literatura ecuatoriana e hispanoamericana	-	Ciencias con especialidad en sociales	3°
L9	Literatura	Radmandy	Selecciones literarias universales	2003	Ciencias	2°
L10	Literatura	Edinun	Literatura maravillosa	2006	Técnico	1°
L11						2°
L12						3°
L13	Literatura	Jorge Becerra	Literatura universal	1987	Ciencias con especiales en sociales	2°
L14	Literatura	Jorge Becerra	Literatura, lenguaje y comunicación	2000	Técnico	2°
L15	Literatura	Edipcentro/ Manuel Freire	Literatura talleres	2003	Técnico	3°
C1	Cívica	Abraham Gutiérrez	Educación para la democracia	2009	Ciencias y técnico	-
C2	Cívica	Edinun	Ecuador cívico	2009	Ciencias y técnico	-
C3	Cívica	Enrique Ayala Mora	Ecuador, patria de todos	2009	Ciencias y técnico	-
C4	Cívica			2004	Ciencias y técnico	-
R1	Realidad nacional	Edinun	Ecuador real	2009	Ciencias y técnico	-
R2	Realidad nacional	Rubén Holguín	Realidad nacional	2009	Ciencias y técnico	-
R3	Realidad nacional	José y Washington Robles	Realidad nacional	2008	Ciencias y técnico	-
R4	Realidad nacional	Rubén Holguín	Realidad nacional	2003	Ciencias y técnico	-
H1	Historia	Santillana	Historia antigua y media	2008	Ciencias	1°
H2			Historia moderna y contemporánea			2°
E1	Elementos de economía	Alejandro Martínez Estrada	Elementos de economía	1994	Ciencias	3°
E2				2003		

Imagen 1 correspondiente a la página 101 del texto L3 para el bachillerato en ciencias con especialidad en ciencias sociales

Taller

ANÁLISIS FONOLÓGICO

- Todo relato está escrito en prosa. Numera y anota el número de párrafos del fragmento.
- Algunos párrafos inician con raya o guión largo (-). ¿Qué indica este signo?
- Lectura dialogada: En la narración de este episodio intervienen varios personajes. Identifícalos con uno de ellos y realiza con tus compañeros su lectura.
- En el texto aparecen varias oraciones interrogativas y admirativas. Transcribe algunas de ellas:

Interrogativas	Admirativas
_____	_____
_____	_____
- ¿Qué exigen del lector los signos con los que van precedidas las oraciones anteriores?
- Transcribe, descomponiendo en sílabas, las palabras que, a tu juicio, son de difícil pronunciación.

ANÁLISIS DENOTATIVO

a) Completa el gráfico con los elementos explícitos que aparecen en el fragmento.

A. C.

a) ¿Cuál de estos enunciados contiene el tema del fragmento?

- Relata las tradiciones de la época
- El dominio de los padres sobre los hijos
- La rebelión de una hija acosada por su padre
- La división de clases sociales de la época

Narrativa 101

Imagen 3, correspondiente a la página 24 del texto L4 dirigido al bachillerato en ciencias

Explica el valor histórico y literario de La Eneida de Virgilio. Refiérete a la forma de narrar los sucesos, al lenguaje empleado. Descubre y comenta sobre el uso de recursos de estilo.

Competencias cognitivas: el estudiante conoce y valora la obra de Dante Alighieri

Dante Alighieri



El autor y su obra

Poeta, prosista, teórico de la literatura, filósofo y pensador político italiano. Está considerado como una de las figuras más sobresalientes de la literatura universal, admirado por su espiritualidad y por su profundidad intelectual.

Dante nació en Florencia, en los últimos días de mayo o los primeros de junio del año 1265, en el seno de una familia que pertenecía a la pequeña nobleza. Su madre murió cuando todavía era pequeño, y su padre al cumplir los 18 años. El acontecimiento más importante de la juventud de Dante Alighieri, según su propio testimonio, fue conocer, en el año 1274, a Beatriz, la mujer a quien amó y a la que exaltó como símbolo supremo de la gracia divina, primero en la *Vida nueva* y, más

La Divina Comedia

Cada una de las secciones incluye 33 cantos, excepto la primera, que incluye uno más y sirve como introducción. Este extenso poema está escrito en terza rima, una estructura rimada cuya distribución es la siguiente: ABA BCB CDC... La intención de Dante al componer este poema era llegar al mayor número posible de lectores, y por ello lo escribió en italiano, y no en latín. Lo tituló **Comedia** porque tiene un final feliz, en el Paraíso, al que llega al final de su viaje. El poeta puede por fin contemplar a Dios y siente cómo su propia voluntad se funde con la divina. Este adjetivo, divina, no apareció en el título hasta la edición de 1555, llevada a cabo por Ludovico Dolce.

La obra, que constituye un catálogo del pensamiento político, científico y filosófico de su tiempo, puede interpretarse en cuatro niveles: el **literal**, el **alegórico**, el **moral** y el **místico**. Ciertamente, es una impresionante dramatización de toda la teología cristiana medieval, pero, más allá de esta consideración, el viaje imaginario de Dante puede ser interpretado como una

24

Imagen 4, correspondiente a la página 15 del texto L14 dirigido al bachillerato técnico

Comenta sobre la importancia histórica y literaria de la obra poética de Homero y su influencia en la literatura universal.

Escribe un comentario sobre el estilo narrativo de Homero en su obra La Odisea.



Competencias cognitivas: conocer y valorar la obra de Dante Alighieri

LA DIVINA COMEDIA

Cada una de las secciones incluye 33 cantos, excepto la primera, que incluye uno más y sirve como introducción. Este extenso poema está escrito en terza rima, una estructura rimada cuya distribución es la siguiente: ABA BCB CDC... La intención de Dante al componer este poema era llegar al mayor número posible de lectores, y por ello lo escribió en italiano, y no en latín. Lo tituló **Comedia** porque tiene un final feliz, en el Paraíso, al que llega al final de su viaje. El poeta puede por fin contemplar a Dios y siente cómo su propia voluntad se funde con la divina. Este adjetivo, divina, no apareció en el título hasta la edición de 1555, llevada a cabo por Ludovico Dolce.

La obra, que constituye un catálogo del pensamiento político, científico y filosófico de su tiempo, puede interpretarse en cuatro niveles: el **literal**, el **alegórico**, el **moral** y el **místico**. Ciertamente, es una impresionante dramatización de toda la teología cristiana medieval, pero, más allá de esta consideración, el viaje imaginario de Dante puede ser interpretado como una alegoría de la purificación del alma y de la consecución de la paz bajo la guía de la razón y el amor.

La Divina Comedia es un poema alegórico basado en la cosmogonía cristiana medieval. El poeta tiene 35 años, inicia su viaje el Viernes Santo para concluirlo el Domingo de Pascua. La selva oscura es el pecado y el monte, la virtud. Dante escoge como guía a Virgilio por considerarlo el poeta más excelso de la literatura clásica.

Además de **La Divina Comedia**, Dante escribió **La vida nueva**, para expresar su profundo amor a Beatriz; **El convivio**, **De vulgar elocuencia** y **La Monarquía**.

Dante Alighieri

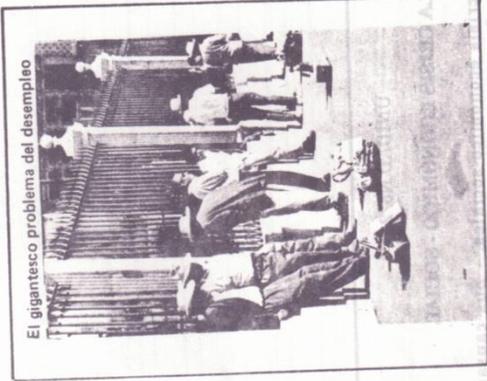
El autor y su obra

Poeta, prosista, teórico de la literatura, filósofo y pensador político italiano. Está considerado como una de las figuras más sobresalientes de la literatura universal, admirado por su espiritualidad y por su profundidad intelectual.

Dante nació en Florencia, en los últimos días de mayo o los primeros de junio del año 1265, en el seno de una familia que pertenecía a la pequeña nobleza. Su madre murió cuando todavía era pequeño, y su padre, al cumplir los dieciocho años. El acontecimiento más importante de la juventud de Dante Alighieri, según su propio testimonio, fue conocer, en el año 1274, a Beatriz, la mujer a quien amó y a la que exaltó como símbolo supremo de la gracia divina, primero en la Vida nueva y, más tarde, en su obra maestra, la Divina Comedia. Los especialistas han identificado a Bice di Folco como la noble florentina Bice di Folco Portinari, que murió en 1290, con apenas 20 años. Dante sólo la vio en tres ocasio-

15

Imagen 5, correspondiente al texto E1 dirigido al bachillerato en ciencias



El gigantesco problema del desempleo

Un aspecto determinante en la misma, de hecho, al entrar ésta en crisis, todos los demás aspectos de la vida social también lo hacen.

SUS CAUSAS.- Las crisis económico-sociales no son hechos casuales, pues en la vida social los hechos económicos así como los sucesos históricos no son espontáneos son partes de un proceso, sujeto a leyes sociales que nos explican el rumbo de dichos acontecimientos; razonamiento que nos lleva a deducir que las crisis se explican de acuerdo a determinadas leyes económicas. (Las crisis económico-sociales acontecen al madurar las contradicciones y antagonismos ya tratados en el sumario anterior y que al agravarse se llega a la situación crítica de la crisis. Veamos como ocurre:

- 1) La inversión de capital deja crecientes ganancias a las empresas.
- 2) Los inversionistas piensan fundamentalmente en sus ganancias antes que en el servicio social.
- 3) La producción capitalista de bienes de consumo tiene en los inversionistas la finalidad individual de riqueza mientras que las necesidades sociales aumentan, es decir, existe una contradicción entre el beneficio individual de la producción y el carácter social de la misma.
- 4) La producción, debido a sus condiciones de libre empresa, es anárquica y frecuentemente mal planificada por lo que el crecimiento empresarial y aumento de la producción lleva finalmente al estado de superproducción, pues se llega a una situación en la que no es posible aumentar el volumen de ventas o de vender más.

Una sociedad es una formación económico-social; esto involucra la vida material y la espiritual. Debemos recordar que el aspecto económico o material está constituido por los medios de producción o fuentes de riqueza, las fuerzas productivas o clase trabajadora y las relaciones de producción o conjunto de relaciones económicas que se forjan entre las personas a través del proceso de la producción. Estos tres aspectos, como ya se ha dicho, conforman la base económica de la sociedad. En cambio lo social se relaciona con lo ideológico o espiritual e involucra la política, derecho, moral, religión, ciencia, filosofía y arte. Estos aspectos hacen la superestructura. Se ha enseñado y demostrado la relación e influencia mutua que existe entre la estructura y la superestructura, o sea lo económico y social.

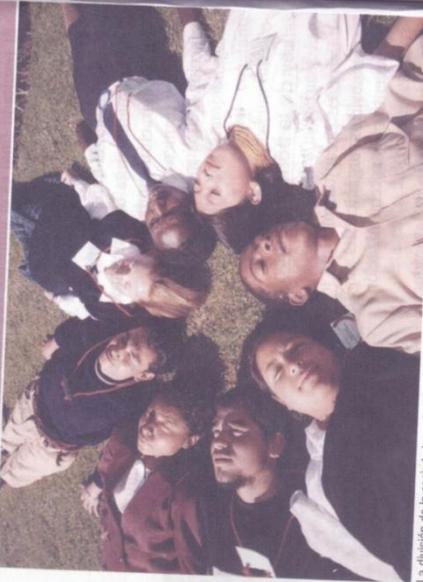
CONCEPTO DE CRISIS ECONOMICO - SOCIALES.- Una crisis es un momento tenso y caótico de interrupción y anomalía por la que atraviesa una organización determinada. Por lo tanto al mencionar una crisis económico-social estamos haciendo referencia integralmente a toda la sociedad. Esto se debe a que si la estructura económica de la sociedad

LA CRISIS ECONOMICO-SOCIALES

Imagen 6, correspondiente al texto E2 dirigido al bachillerato en ciencias

UNIDAD 1: EL DESARROLLO CAPITALISTA

2
Las crisis económicas



La división de la sociedad en clases con diferente estructura crea conflictos y momentos de crisis.

La estructura económico-social es la organización económica de la sociedad y clases sociales que en ella se originan. Se caracteriza por la base económica (medios de producción, fuerzas productivas y relaciones de producción) y la superestructura (ideas, instituciones y organizaciones) que le corresponde. El capitalismo al ser una sociedad dividida en clases con diferentes ideas y estructuras crea en determinado momento conflictos que darán lugar a crisis.

Concepto de crisis económica

Una crisis es un momento tenso y caótico de interrupción y anormalidad por la cual atraviesa una organización determinada, si está dirigida al fondo de la estructura afecta al conjunto de la organización económico-social de un país. Si se refiere al aspecto económico, es una fase del ciclo capitalista en lo que algunas em-

LAS CRISIS ECONÓMICAS

2
tema

presas cierran o reducen su producción por lo cual aumenta la desocupación. Incluso se desequilibran las relaciones monetario-crediticias por lo que quiebran además de empresas industriales algunas instituciones financieras y comerciales.

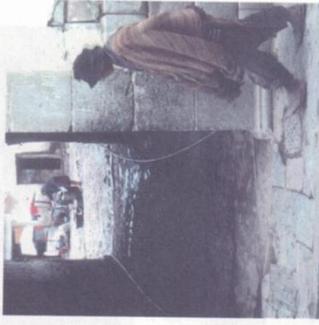
CAUSAS DE LAS CRISIS

Las crisis económicas no son hechos casuales ni espontáneos sino que son parte de un proceso sujeto a leyes que explican el rumbo de dichos acontecimientos.

Las crisis acontecen al madurar las contradicciones y antagonismos, luego de presentarse los siguientes hechos:

1. La inversión de capital deja crecientes ganancias a las empresas.
2. Los inversionistas piensan fundamentalmente en sus ganancias antes que en el servicio social.
3. La producción capitalista de bienes de consumo tiene en los(as) inversionistas la finalidad individual de riqueza, mientras que las necesidades sociales aumentan, es decir, existe una contradicción entre el beneficio individual de la producción (propiedad privada) y el carácter social de la misma.
4. La producción debido a sus condiciones de libre empresa es anárquica y frecuentemente mal planificada por lo que el crecimiento empresarial y aumento de la producción lleva finalmente al estado de superproducción, llegando a una situación en la que no es posible aumentar el volumen de ventas o de vender más.

La mendicidad surge como producto de las crisis económicas en el capitalismo.



18
19

Imagen 7, correspondiente a la página 93 del texto C1 dirigido al bachillerato en ciencias y técnico

1. LA RESPONSABILIDAD COMO VALOR

El concepto de responsabilidad

El término **responsabilidad** deriva del latín **respondere**, responder, responder en justicia, ser proporcionado a algo, estar a la altura de algo o de alguien.

La **responsabilidad** es la **capacidad de sentirse obligado** a dar una **respuesta** o a **cumplir un trabajo** sin presión externa alguna.

Expresa la obligación que tenemos de responder moralmente de nuestros actos. La **responsabilidad moral** se identifica con una responsabilidad de conciencia, esto es, del deber que nosotros mismos tenemos de justificar moralmente nuestros actos.

El alumno responsable

L@s alumn@s responsables son dignos de todo reconocimiento, pues, se esfuerza por hacerlo todo bien, sin necesidad de tener control, recibir promesas ni ser objeto de amenazas.

L@s alumn@s responsables son amig@s de lo óptimo y enemig@s de la mediocridad o la ociosidad, pues, la meta del alumno/a responsable es la perfección.

Entonces la **responsabilidad es la capacidad para cumplir un deber** para la fecha y hora indicadas. Presenta en forma impecable sus tareas y cualquier documento y no permite ninguna clase de error.

Interacción valorativa de la responsabilidad

Interacción contravalorativa de la responsabilidad

ALUMN@S RESPONSABLES

- *L@s alumn@s responsables son dign@s de todo reconocimiento.*
- *L@s alumn@s responsables se esfuerzan por hacerlo todo bien, sin necesidad de recibir promesas ni ser objeto de amenazas.*
- *L@s alumn@s responsables son amig@s de la excelencia y enemig@s de la mediocridad o de la ociosidad.*
- *L@s alumn@s responsables se esfuerzan por cumplir correctamente con sus tareas.*
- *L@s alumn@s responsables cumplen de la mejor manera con todos los compromisos asumidos.*

2. LA SINCERIDAD COMO VALOR

El concepto de sinceridad

La **sinceridad significa expresarse sin fingimiento**, con veracidad y sencillez; es lo contrario de la hipocresía y de la simulación. La sinceridad se proyecta hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la sociedad en general.

La **sinceridad es necesaria para gozar de una óptima salud mental**, pues, cuando la persona miente, se siente mal consigo misma.

La **sinceridad es necesaria** para establecer **buenas relaciones interpersonales** con la familia, en la escuela, con la sociedad en general.

La **sinceridad es necesaria para vivir en un mundo justo**. Las personas sinceras contribuyen a solucionar cuestiones problemáticas desde las más simples hasta las más complejas.

93

Imagen 8 correspondiente al texto C3 de Cívica

Primera parte • País rico, pueblo pobre

45

Pero el empobrecimiento general de los ecuatorianos ha tenido, como contraparte, una mayor concentración de la riqueza en pocas manos. Mientras en 1990 el 20% más pobre recibía el 4,6%, en 1995 esa participación se redujo a 4,1%, y en 1999 bajó al 2,46%. De otro lado, el 20% más rico de la población acumulaba el 52% en 1990, el 54,9% en 1995, y el 61,2% en 1999. A mediados de la década de 1990, seis mil personas controlaban el 90% de las compañías mercantiles del país, y no más de doscientas personas dominaban todo el sistema bancario privado.¹⁴⁴ En 1995 la proporción a nivel nacional entre los ingresos del 10% más rico y el 10% más pobre de la población era de 38 a 1.¹⁴⁵ En los últimos años, la situación se ha polarizado aún más con la crisis del sistema finan-

ciero, cuyas consecuencias fueron el despojo de los ahorros de amplios sectores de la población por la congelación de depósitos, decretada por el gobierno, la inflación galopante y la liquidación de varios bancos privados, cuyos propietarios perjudicaron a los ahorristas, en gran mayoría pequeños y medianos, y lograron que se les entregaran grandes cantidades de dinero público, que no ha sido recuperado.

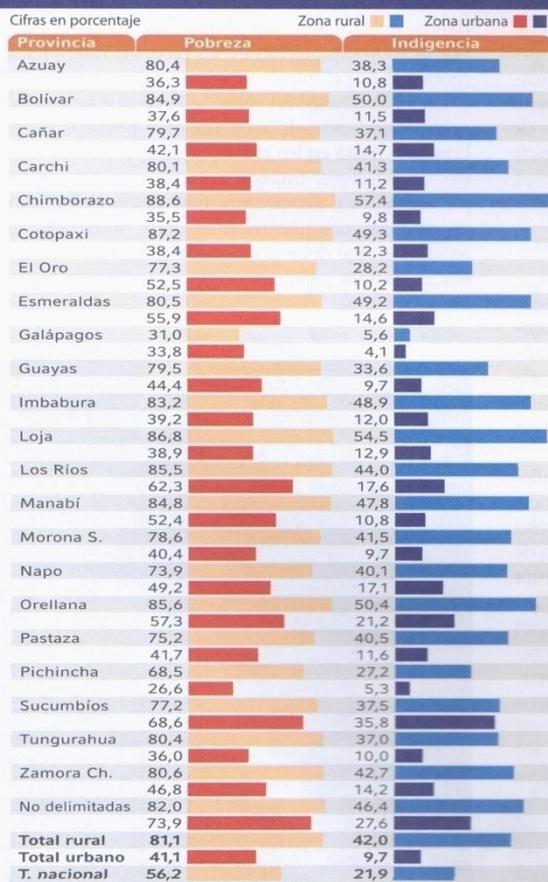
En las pasadas décadas la inversión social disminuyó. Entre 1981 y 1994 los egresos públicos destinados a educación y cultura bajaron del 5,5% a menos del 3% del producto interno bruto. Los correspondientes a salud, seguridad y asistencia social descendieron en proporción parecida. A inicios del decenio de 1980, el monto destinado a educación y cultura

bordeaba el 30% del Presupuesto General del Estado. A mediados de los años noventa esa relación había caído a menos de la mitad (11,98% en 2003). Por años, los valores destinados en el presupuesto, al pago de la deuda pública, superaron en un 30% al monto total del gasto social.¹⁴⁶

Durante mucho tiempo el Ecuador realizó renegociaciones de su abultada deuda externa, que bordea los diecisiete mil millones de dólares. Pero, más que una reducción, el resultado ha sido el crecimiento de ella y el destino cada vez mayor de recursos para el pago de sus intereses y capital. Nuestro país es uno de los más endeudados del continente, en comparación con su población. Desde 1982 se ha asignado una creciente parte del presupuesto del Estado al pago de la deuda pública. Del presupuesto de 2001, el 55% se empleó al pago de la deuda pública. De esa proporción, el 33% fue para la deuda externa. A ella se destina un valor cercano a la mitad de todas las exportaciones.¹⁴⁷ Aunque el porcentaje ha bajado en los últimos años, la verdad es que ningún país puede desarrollarse con ese nivel de egresos públicos destinados a la deuda. Ahora ya los expertos de todas las tendencias políticas admiten que la deuda externa de los países del tercer mundo es impagable y que la situación de la economía mundial demanda su radical replanteamiento.

En años recientes, algunos de los rasgos de la crisis económica han sido revertidos. Los niveles de empobrecimiento ya no son tan elevados como en el año 2000, ha subido el empleo y los ingresos de algunos sectores se han incrementado. Por otra parte, el Estado ha detenido la co-

Pobreza e indigencia por provincias, 2001



Fuente: Censo de Población, 2001, Encuesta de condiciones de vida, 1998.

144 Alberto Acosta, *Breve historia económica del Ecuador*, p. 197.145 Manuel Salgado Tamayo, *¿Globalización neoliberal o desarrollo sustentable?*, Quito, La Tierra, 2001, p. 170.146 Marco A. Guzmán, *Pobreza, modernización del Estado y privatización en el Ecuador*, p. 53.147 Alberto Acosta, *Breve historia económica del Ecuador*, p. 198.

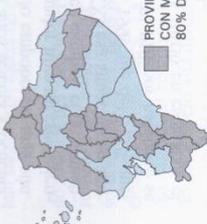
Imagen 9 correspondiente al texto C4 de Cívica

ECUADOR: PATRIA DE TODOS

POBREZA E INDIGENCIA POR PROVINCIAS • 2001			
PROVINCIA	ÁREA	POBREZA	INDIGENCIA
AZUAY	Rural	80,4	38,3
	Urbano	36,3	10,8
BOLIVAR	Rural	84,9	50,0
	Urbano	37,6	11,5
CAÑAR	Rural	79,7	37,1
	Urbano	42,1	14,7
CARCHI	Rural	80,1	41,3
	Urbano	38,4	11,2
CHIMBORAZO	Rural	88,6	57,4
	Urbano	35,5	9,8
COTOPAXI	Rural	87,2	49,3
	Urbano	38,4	12,3
EL ORO	Rural	77,3	28,2
	Urbano	52,5	10,2
ESMERALDAS	Rural	80,5	49,2
	Urbano	59,9	14,6
GALÁPAGOS	Rural	31,0	5,6
	Urbano	33,8	4,1
GUAYAS	Rural	79,5	33,6
	Urbano	44,4	9,7
IMBABURA	Rural	83,2	48,9
	Urbano	39,2	12,0
LOJA	Rural	86,8	54,5
	Urbano	38,9	12,9
LOS RÍOS	Rural	85,5	44,0
	Urbano	62,3	17,6
MANABÍ	Rural	84,8	47,8
	Urbano	52,4	10,8
MORONA SANTIAGO	Rural	78,6	41,5
	Urbano	40,4	9,7
NAPO	Rural	73,9	40,1
	Urbano	49,2	17,1
ORELLANA	Rural	85,6	50,4
	Urbano	57,3	21,2
PASTAZA	Rural	75,2	40,5
	Urbano	41,7	11,6
PICHINCHA	Rural	68,5	27,2
	Urbano	26,6	5,3
SUCUMBIOS	Rural	77,2	37,5
	Urbano	68,6	35,8
TUNGURAHUA	Rural	80,4	37,0
	Urbano	36,0	10,0
ZAMORA CHINCHIPE	Rural	80,6	42,7
	Urbano	46,8	14,2
No delimitadas	Rural	82,0	46,4
	Urbano	73,9	27,6
Total Rural		81,1	42,0
Total Urbano		41,1	9,7
TOTAL NACIONAL		56,2	21,9

PROVINCIA	POBREZA	INDIGENCIA
PROVINCIAS CON MÁS DEL 80% DE POBREZA	80,4	38,3

Fuente: Censo de población, 2001. Encuestas de condiciones de vida, 1998. Elaboración: Centro Latinoamericano, I-CIESA-CIAT.



campo. Nuestras urbes albergan grandes cantidades de pobres, pero en el sector rural la situación es más grave. Mientras en Guayaquil el 4,6% y en Quito el 3% de las residencias carecen de servicio higiénico de cualquier tipo, eso sucede en un 75% de las viviendas rurales de Colimes en Guayas, y un 73% de Cayambe en Pichincha. En lugares de Costa, Sierra y Oriente el porcentaje se acerca al 100%.¹⁴⁰

Si las desproporciones ciudad-campo son significativas, también lo son las que se dan en grupos vulnerables de la población, como niños y ancianos. La tasa de mortalidad infantil del Ecuador es 58 por mil nacidos vivos,

140. Marco Antonio Guzmán, *Pobreza, Modernización del Estado y Privatización en el Ecuador*, Cuenca, Universidad del Azuay, 1996, p. 79.

PAÍS RICO, PUEBLO POBRE

más alta que la de muchos países de Latinoamérica. La tasa de desnutrición infantil alcanza aquí un 54%, mientras que en Colombia es 12%, y en Perú 13%. En lo que a los ancianos se refiere la situación es también grave. De 728 000 contabilizados, solo el 18% está cubierto por seguridad social. El resto depende de sus familias, instituciones de caridad o buena voluntad de la gente. En todo el país apenas hay 5 000 en hogares de ancianos.¹⁴¹

Podríamos seguir citando cifras de empobrecimiento acelerado, pero quizá el signo más duro de la crisis es el incremento del desempleo. A fines de 1999, sobre una población económicamente activa de 3 773 972, había 2 147 390 subempleados y 543 452 desempleados. Un 56,9% y 14,4% respectivamente. Esto quiere decir que entonces había 1 083 130 ocupados plenos, solo el 28,7%, alrededor de una escasa cuarta parte de los ecuatorianos y ecuatorianas en edad de trabajar. Entre 1998 y 1999 el desempleo había crecido en un 32,8%.¹⁴² Desde ese año difícil el desempleo ha descendido algunos puntos. Esta sería buena noticia si una de las causas de ese descenso no fuera la acelerada migración al exterior. La falta de trabajo y seguridad económica ha hecho que miles de ecuatorianos y ecuatorianas salgan al exterior a buscar empleo. Se estima que el número de migrantes ha superado el medio millón en años recientes.

Para muchos, la migración parece una solución no solo para numerosas familias ecuatorianas sino para toda la economía nacional, puesto que el monto de dinero que viene del exterior por esa vía es muy significativo. Pero la migración, aunque tiene algunas consecuencias positivas, es un gran problema nacional. Ya estamos sintiendo los resultados de la pérdida de mano de obra calificada, del desarraigo de las personas, de la ruptura de las familias y del despoblamiento de amplios sectores del país.

Pero solo hemos visto una cara de la crisis. El empobrecimiento general de los ecuatorianos ha tenido como contraparte una mayor concentración de la riqueza en pocas manos. Mientras en 1990 el 20% más pobre recibía el 4,6%, en 1995 esa participación se redujo a 4,1%, y en 1999 bajó al 2,46%. De otro lado, el 20% más rico de la población acumulaba el 52% en 1990, el 54,9% en 1995, y el 61,2% en 1999. A mediados de la década de 1990, seis mil personas controlaban el 90% de las compañías mercantiles del país, y no más de docenas personas dominaban todo el sistema bancario privado.¹⁴³ En 1995 la proporción a nivel nacional entre los ingre-

141. *Ibid.*, p. 66.
142. Gonzalo Ortiz Crespo, *Historia Económica del Ecuador*, p. 85.
143. Alberto Acosta, *Breve Historia Económica del Ecuador*, p. 197.

Imagen 10 correspondiente al texto R2 de Realidad Nacional

Aprendo Haciendo

1. Escribe una diferencia entre política y politiquería.

2. Descubre el siguiente mensaje reemplazando el color de la vocal y luego emite tu opinión.

L A S P A R T I D O S P O L Í T I C O S C O N T R A T A N S H A N S U F R I D O
 E N G R A N D E S G O S T O L H A B E R S T R A N S F O R M A D O S
 G R U P O S Q U E P E R S E G U E N E L P O D O R S I N S U S T E N O R
 E N C L A R I D A D L O G I C A Y E N P R O G R A M A S C A N C I A S D E
 G O B I E R N O S D O M I N A N C I A S C O N T R A D I R I G I D A S P O R
 C O D I L L A S S I N E X I S T E N C I A S P R A C T I C A S D E M O C R Á T I C A S
 E N T O R A R D E L A S M I S M A S P O R S U T R A G L I C I A N.

Clave:

= A
 = E
 = I
 = O
 = U

Mensaje:

Mi Opinión:

16