

Un Libro Cuestionado, un Sistema Cuestionable

LORETO FONTAINE C.

- El texto escolar "Comprensión de la sociedad 6" de ediciones Edebé entregado este año por el Ministerio de Educación a todos los alumnos de 6º básico de la educación subvencionada (aproximadamente 250.000 alumnos) pone en la palestra algunos vicios de nuestro sistema educacional.
- Estos tienen que ver con la influencia excesiva que tienen los programas del Ministerio de Educación en el desarrollo de textos en un contexto de libertad de programas y con fallas en el proceso de selección de textos que realiza el Ministerio.
- Más allá de las visiones parciales que pueda contener el libro y que han sido fuertemente criticadas, son alarmantes los importantes problemas de calidad pedagógica que se detectan. Hay errores informativos en varios temas, carece de ejercitación, es poco motivador, no se orienta a los objetivos y habilidades transversales de la asignatura.
- Libros de estas características son el resultado de una serie de factores del proceso de licitación del Ministerio que juegan en contra de la posibilidad de elegir un producto de calidad: un sistema de evaluación poco explícito y muy blando, falta de incentivos para que las editoriales desarrollen un producto de calidad, plazos demasiado breves, falta de continuidad y de coherencia de un año a otro.
- El programa de estudios diseñado por el Ministerio de Educación no es obligatorio. Sólo lo son los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos (OFCM). Pero el Ministerio ha diseñado también un programa más detallado, que pone a disposición de los colegios que deseen usarlo. Sin embargo, al seleccionar textos de estudio para distribuir gratuitamente a todas las escuelas, sólo escoge aquellos que sigan este programa, con lo cual se dificulta el que las escuelas desarrollen programas propios.
- Se cuestiona el diseño general de este programa y también de los OFCM, que no consideran historia universal ni geografía antes de este curso y por lo tanto no proporcionan al alumno una base completa de conocimientos sobre la cual se pueda analizar la realidad. Esto, dada además la edad de los alumnos de 6º, facilita las sobresimplificaciones y explicaciones unilaterales, lo cual a su vez impedirá que los alumnos obtengan una perspectiva real.
- Se propone un conjunto de modificaciones que contribuirían a un mejoramiento de la calidad de los textos, respetando, de paso, la libertad de elección: un sistema de bonos o, alternativamente, que el Ministerio fije un precio y entregue su aprobación a varios libros por nivel, entre los cuales los colegios podrían optar. Esta aprobación debiera hacerse con exigencias más altas, lo que probablemente subiría los costos. Adicionalmente se propone aumentar los incentivos para las editoriales y perfeccionar el sistema, de modo que se establezcan claramente las responsabilidades (*accountability*).

LORETO FONTAINE C., Master en Educación (M. S.), se ha desempeñado como profesora de enseñanza básica, en programas de rehabilitación de problemas de aprendizaje y como coordinadora académica en los colegios Los Andes y Tabancura. Ha asesorado proyectos de biblioteca y lectura de la Sociedad de Instrucción Primaria (Escuelas Matte) y Fundación Los Nogales. Ha publicado antologías de cuentos infantiles. Investigadora del Centro de Estudios Públicos.

Puntos de Referencia es editado por el Centro de Estudios Públicos. Director responsable: Arturo Fontaine Talavera. Dirección: Monseñor Sótero Sanz 175, Providencia, Santiago de Chile. Fono 231 5324 - Fax 233 5253.

Cada artículo es responsabilidad de su autor y no refleja necesariamente la opinión del CEP. Esta institución es una fundación de derecho privado, sin fines de lucro, cuyo objetivo es el análisis y difusión de los valores, principios e instituciones que sirven de base a una sociedad libre.

Un libro cuestionado

El texto escolar "Comprensión de la sociedad 6" de Ediciones Edebé entregado este año por el Ministerio de Educación a todos los alumnos de 6º básico de la educación subvencionada (aproximadamente 250.000 alumnos) ha despertado reacciones encontradas debido a la visión que presenta sobre los sucesos históricos de las tres últimas décadas en nuestro país. Sus detractores sostienen que el libro realiza una selección sesgada de los hechos y que es una representación inexacta de la interpretación que un sector importante de chilenos hace de esos hechos¹. En temas históricos es común encontrarse con dos o más visiones y el papel de un texto educacional es darlas a conocer todas. Al tratarse de temas recientes o coyunturales es esperable que una dosis de sentimientos se agregue también y permee estas visiones. Mayor razón entonces para que la presentación de estas visiones a los niños se entregue en un marco de objetividad y respeto, dando a conocer cada perspectiva de modo que quienes la sostienen sientan que sus ideas han sido interpretadas con exactitud.

Desde el punto de vista educacional, esta polémica no es un problema menor pues cabe imaginar que una proporción de los usuarios se resistirán a usar el texto. Sin embargo, la controversia puede ser provechosa como oportunidad para poner en la palestra algunos vicios de nuestro sistema educacional que tienen implicancias de peso sobre la calidad de la educación que recibe la mayoría de los niños chilenos. Estos tienen que ver con la influencia excesiva de los programas del Ministerio de Educación en el desarrollo de textos en un contexto de libertad de programas y con fallas en

el proceso de selección de textos que realiza el Ministerio. Ambas realidades tienen la capacidad de frenar iniciativas innovadoras y creativas en el campo educacional.

Es más, el libro en cuestión y el descontento que genera entre sus potenciales usuarios no son más que un resultado lógico y esperable de estas falencias que analizaremos a continuación.

1. El sistema de licitación actual no logra seleccionar textos de calidad suficiente

Un texto de discutible calidad pedagógica

Sabemos que la utilización masiva de textos escolares contribuye al aumento de los aprendizajes, como sabemos también que existen ciertos requisitos para que un texto funcione como tal. Un texto escolar puede ser concebido de varias maneras, pero las más comunes hoy en día se clasifican en dos patrones bien característicos: el primero es un compendio de una materia que contiene una visión general, ordenada y esquematizada del saber actual de esa disciplina. Ejemplos típicos serían un manual de gramática, un texto de historia universal, la biología de *Villee* o la de *Curtis*. El segundo se caracteriza como un diseño "pedagógico", es decir, un manual de clases que, además de la materia, propone la secuencia y la metodología que seguirá el profesor. Prácticamente todos los textos que licita el Ministerio de Educación son del segundo tipo, es decir, de diseño pedagógico, aunque el primero es perfectamente aceptable, sobre todo para alumnos de enseñanza media. Probablemente el diseño pedagógico tiene mayor aceptación porque se le considera una ayuda más eficiente para el profesor, por cuanto teóricamente le evita el trabajo de planificar y organizar la materia en el tiempo e inventar ejercicios y preguntas. Se le considera además un buen vehículo para reentrenar profesores en nuevas metodologías y para comunicar objetivos transver-

¹ Al respecto véase *Declaración Pública*, Informe N° 1 y *Declaración Pública* Informe N° 2, Comisión de Educación y Cultura Fundación Jaime Guzmán, mayo 2000; Además, artículo editorial "Textos históricos" *El Mercurio*, 19 de mayo 2000, p. 3; artículo editorial "Textos de historia" *La Segunda*, 19 de mayo, 2000, p. 12.

sales. Por otra parte, tratándose de historia u otra disciplina sobre la que hay visiones diferentes, este diseño puede cumplir mejor la función de entregar una visión completa.

El texto que nos ocupa se inscribe también en este modelo, pero presenta deficiencias preocupantes, como texto de enseñanza, además de los eventuales aspectos de sesgo que han sido públicamente cuestionados. Requisitos básicos de este tipo de textos son que ofrezcan las condiciones para que el proceso educacional sea exitoso: buena información y explicaciones claras, posibilidad de práctica o ejercitación, retroalimentación y motivación. Se dice que estas cuatro condiciones deben estar presentes para que se dé una verdadera oportunidad de aprender².

Se puede aducir que no es indispensable la presencia de todos estos elementos en un texto, ya que algunos de ellos pueden considerarse de responsabilidad del profesor. Se podría esperar, por ejemplo, que la motivación se dejara como tarea para el profesor y así, que fuera su papel el provocar el interés de los alumnos por conocer, comprender y asimilar los contenidos del libro, usando cualquier medio que le parezca conveniente. Ese sería el caso, por lo demás, si se usara el modelo "compendio".

Una buena información

Pero si hay uno de estos elementos que sí debemos exigirle a un texto escolar, cualquiera sea el modelo que se escoja, es el primero de ellos, es decir que proporcione **clara y completa información, adecuada a la edad**. En una realidad educacional como la nuestra en que los alumnos por lo general no tienen acceso a otros textos fuera del libro oficial y en que los profesores tienen poco tiempo para consultar otras fuentes el papel del texto como fuente de datos es irremplazable.

² Véase al respecto la "teoría 1 del aprendizaje" definida por Perkins, D. en *Smart schools*, Free Press, Nueva York, 1995.

En este sentido, el texto Edebé es claramente insuficiente. Tiene falencias de claridad y de exactitud respecto de la historia de nuestro país en general y de los otros temas, como economía, educación cívica y geografía, tratados en otros capítulos.

Ejemplos:³

Ejemplo 1: En un cuadro sinóptico de los hitos históricos de dos últimos siglos en Chile, se enumeran así los 10 hitos más importantes de los siglos XIX y XX:

HITOS HISTORICOS

SIGLO XIX

- 1810: Formación de la Primera Junta Nacional de Gobierno
- 1818: Proclamación de la Independencia de Chile
- 1862: Inicio de la ocupación de los territorios mapuches
- 1879-1883: Guerra del Pacífico
- 1881: Tratado de límites entre Chile y Argentina
- 1891: Guerra Civil

SIGLO XX

- 1920: Candidatura presidencial de Arturo Alessandri
- 1939: Creación de la Corfo
- 1945: Premio Nobel a Gabriela Mistral
- 1968: Reforma Educacional
- 1970: Triunfo de la candidatura de Salvador Allende
- 1971: Ley de nacionalización del cobre
- 1973: Golpe militar y formación de una junta de gobierno

³ Todos los ejemplos citados a continuación han sido tomados del libro *Comprensión de la sociedad 6*, 6º básico 2000, Ediciones Edebé Edición 2000, Copyright 1999, Santiago, distribuido gratuitamente por el Ministerio de Educación. Estos ejemplos no son aislados sino escogidos de un conjunto mucho más amplio.

- 1988: *Triunfo del No en el plebiscito convocado por el Presidente Augusto Pinochet*
- 1997: *Reforma educacional*

En la columna siguiente, titulada "Política", figuran otros hitos, a saber:

- 1891-1924: *República parlamentaria*
- 1925: *Constitución Política*
- *Década del 30: Se formó el Frente Popular*
- *Década del 60: Se formó la Unidad Popular*
- *Década del 70: Consolidación de tres proyectos políticos excluyentes, de derecha, centro e izquierda*
- 1980 *Constitución Política*
- 1989 *Elecciones presidenciales democráticas. Triunfo del candidato Patricio Aylwin*
- *Década del 90: Transición política y reconstrucción democrática.* (p. 65)

La última columna, que contiene una caracterización económica de cada período, describe la última década como "1990-2000: *crecimiento con equidad*", lo cual se asemeja más a un slogan político o la expresión de un deseo que a una descripción de la realidad histórica.

Muchos son los puntos discutibles de esta página. Entre ellos, la curiosa clasificación: ¿qué hace que unos hechos, también políticos, como "candidatura de Arturo Alessandri", quede en la categoría de "hito", pero no en la categoría "política"? Nadie puede sostener con seriedad que los alumnos van a adquirir una visión clara ni menos objetiva ante una enumeración de hitos clasificados de una manera tan caprichosa. Y menos, ante la desproporción de otorgar la misma importancia a la formación de la primera Junta de Gobierno o a una guerra que a **dos** reformas educacionales, una de las cuales aún está en marcha y cuyos resultados aún no se han evaluado.

Ejemplo 2: A pesar de que el libro se enfoca claramente a la historia política de nuestro país, con un tratamiento sorprendentemente detallado de la formación e historia de los sucesivos partidos políticos, incluyendo mención de los partidos socialista y comunista, mapu, izquierda cristiana, y alianzas, como el Frente Popular y la Unidad Popular, no hay ninguna mención del marxismo como teoría inspiradora, como tampoco hay mención de la conexión internacional de algunos de estos partidos.

Ejemplo 3: En la unidad de economía se sostiene que "Cuando un producto es muy necesitado o demandado por los consumidores, los fabricantes o comerciantes pueden ofrecer menos cantidad del mismo y, de esa manera, subir los precios". Pero no se hace mención de que esta situación sólo puede darse en casos de monopolio. Para confundir aún más las cosas, a continuación se introduce el ejemplo del alza de precios del pescado durante la Semana Santa, que más bien es un caso de alza por aumento temporal de demanda y no por manipulación de la oferta. Esto no se aclara en el texto (p. 198).

Ejemplo 4: También se sostiene que "Está demostrado que las economías del mundo occidental favorecen la aparición de conductas consumistas, a diferencia de lo que ocurre en el mundo oriental" (p. 188). Esta sorprendente afirmación desconoce la existencia de economías orientales como las de Japón, Corea, Taiwan, Singapur, etc., que son claramente economías de mercado, algunas de ellas con características marcadamente consumistas. Por ejemplo, según estadísticas del Banco Mundial, Japón es el país con más electrodomésticos per cápita del mundo. También ignora el hecho de que los países orientales menos "consumistas" lo son porque son países muy pobres.

Ejemplo 5: Se pide que los niños averigüen "cuántas mujeres senadoras y diputadas existen en el gobierno actual en Chile", sin con-

siderar que diputadas y senadoras pertenecen al Poder Legislativo y no al gobierno. No se puede sostener que sean errores aislados o sin importancia. Ejemplos como éste abundan y éste último fue citado junto a otros cuarenta casos de información errónea observados en el informe de la Fundación Jaime Guzmán⁴. Todo profesor experimentado sabe los preciosos minutos que se pierden clarificando cualquiera de estos errores. La exactitud es doblemente importante al tratarse de un texto de estudio y más aún de un texto distribuido por el Estado, es decir, "oficial".

Ejemplo 6: Se describen los ríos de Chile, refiriéndose a su régimen de alimentación (*pluvial, nival o mixto*), y a las formas de escurrimiento (*áreas endorreicas, arreicas y exorreicas*); sin embargo, fuera del Calle-Calle, que aparece en un pie de foto, no se nombra ningún otro río chileno, ni siquiera para ejemplificar las categorías dadas.

Examinemos qué características tiene este texto en cuanto a los otros componentes deseables para producir una situación de aprendizaje:

Posibilidad de práctica

El libro entrega una cantidad sorprendente de conceptos abstractos, nuevos para un niño de 6º básico. Es un libro ambicioso en cuanto a la cantidad de nuevos conocimientos que pretende entregar y también en cuanto a la madurez necesaria para comprenderlos. Como botón de muestra baste decir que algunos de estos conocimientos se entregaban en el programa anterior en 8º básico y otros entre 2º y 3º medio⁵. Cada uno de ellos requeriría, para asegurar su comprensión y por lo tanto su asimilación, en este nivel de edad, de un cuidadoso

⁴ *Declaración Pública*, Informe N° 1 y *Declaración Pública* Informe N° 2, Comisión de Educación y Cultura Fundación Jaime Guzmán, mayo 2000.

⁵ Mineduc, Planes y programas de estudio de la educación media. *Revista de Educación*, N° 94, 1985.

tratamiento paso a paso, con numerosos ejemplos concretos y explicaciones claras. Requeriría además que estos conceptos aparecieran varias veces, aplicados en diferentes situaciones y contextos. No es un libro que ayude al estudiante a construir sus propios significados, pues no parte de lo que el niño sabe o conoce ni le da tiempo para reflexionar acerca de los numerosos y nuevos conceptos e ideas que aborda. La comprensión de un concepto va más allá de la mera definición: podemos hablar de comprensión cuando la persona es capaz de utilizar ese concepto de diferentes maneras y en diferentes situaciones: en ejemplos, en comparaciones, aplicándolo a otros contextos, utilizándolo como evidencia, etc. Pero el libro no hace concesiones y no da tiempo ni espacio para nada de esto. En otras palabras, **no ofrece oportunidades de ejercitar suficientemente los conceptos.**

Ejemplo 7: Entre las páginas 45 y 47 se introducen todos estos conceptos: Estado, nación, nacionalidad, ciudadanía, sufragio, gobierno, poder, soberanía, bien común, Estado unitario, Estado federal. Además en las definiciones y explicaciones se utilizan, dando por descontado que los alumnos los entienden, los siguientes conceptos: centralización, prehistoria, territorio, tradiciones, vínculo jurídico, derechos civiles y políticos, constitución, plebiscito, cargos públicos, partido político, organización política, mundo contemporáneo, institución, políticas sociales, políticas económicas, derecho internacional, negociación política, legitimidad, vida cívica. Ninguno de ellos ha sido explicado en las páginas anteriores. Cualquier profesor sabe, además, que ninguno de ellos forma parte del repertorio de un niño de 6º básico.

Motivación

De la manera de presentar un material depende el que la persona enfoque y mantenga su atención y sienta o no interés o curiosi-

dad por conocer más sobre él. Todo profesor conoce la importancia, para que el aprendizaje se mantenga en el tiempo, de lograr en el niño una motivación intrínseca, es decir que el alumno se movilice por su interés en la cosa misma y no por notas u otro incentivo. Aparentemente, las autoras aspiran movilizar a los alumnos a realizar ciertas actividades de búsqueda y de profundización, pero esto es difícil si el texto mismo no da información interesante. Pero este texto de sexto básico no es un texto motivador: es un libro que el estudiante percibe como difícil y árido, por la excesiva densidad de conceptos abstractos presentados en forma directa (y no por la vía de ejemplos y narraciones). Los episodios históricos, que podrían ser interesantes para un niño, no están bien narrados, sino apenas resumidos, no hay anécdotas, no hay personajes interesantes, no hay buenas ilustraciones ni buenos mapas. Uno se pregunta si los autores del libro tenían conocimiento de primera mano acerca de cómo es, cómo piensa, cómo aprende y qué le interesa a un niño de 11 años. No parece ser un libro para el alumno sino apenas una ayuda memoria para el profesor.

Ejemplo 8: El personaje Manuel Rodríguez, que puede ser una persona muy atrayente para niños de 11 a 12 años, es presentado de esta manera:

“Manuel Rodríguez (1785-1818). Nació en Santiago y se recibió de abogado. Fue un activo patriota y guerrillero durante la independencia chilena. Organizó el escuadrón de los Húsares de la muerte y murió asesinado cerca de Til-Til” (P. 80)⁶

⁶ Los interesados pueden comparar esta pobre versión con el rico anecdotario sobre Manuel Rodríguez en otros textos aptos para la escuela, como *“Historia de mi País”* de Walterio Millar (Ed. Zig-Zag) y *Episodios Nacionales* de Liborio Brieba (Ed. Andrés Bello).

Objetivos transversales

Otra perspectiva útil para analizar un texto escolar es examinar cómo se alinea con las habilidades transversales que se proponen para la asignatura.

Por lo general, estos objetivos transversales se refieren ya sea al ámbito de los valores (busca inducir en el estudiante ciertos valores, actitudes o virtudes), ya sea al ámbito epistémico (busca dar al alumno las herramientas o los métodos con que se adquieren los conocimientos en esa disciplina) o a la incorporación de conceptos globalizadores y que son claves en esa disciplina. Un texto escolar debiera proponer actividades, problemas y ejemplos orientados a estos objetivos y debiera tener consistencia interna en cuanto a los objetivos que se propone. Así, si se desea que los alumnos aprendan a leer en forma crítica, no sirve un texto que sólo exija la reproducción exacta, tipo papagayo, de los hechos de una lectura. Tampoco sirve un texto que sólo una vez propone una lectura crítica y el resto se atiene al modelo papagayo. En el caso que nos ocupa, sorprende que este libro haya sido escogido por el Ministerio, por cuanto están mal resueltos algunos de los requisitos impuestos por el programa. Por ejemplo, entre las habilidades transversales estipuladas en el programa, se encuentra la de “Introducirse a la multicausalidad de los procesos históricos”. Este valioso objetivo es difícil de lograr a esta edad, por el escaso conocimiento que tienen los niños de otros hechos históricos anteriores al tema estudiado y que pudieran ser considerados como causas y también porque aún tienen un concepto de causalidad precario y parcial. Es por lo tanto lógico esperar que este concepto se vaya formando por aproximaciones sucesivas a lo largo de varios años de estudio de diversas etapas históricas. Igual cosa puede decirse respecto otros objetivos del programa como “reconocer la diversidad identificando puntos de vista diferentes” o “reconstruir acontecimientos poniéndose

Conocer grandes etapas e hitos principales de la evolución política y económica de Chile, desde la Guerra del Pacífico hasta el presente

y los contenidos correspondientes son:

"-Evolución republicana en Chile: Guerra del Pacífico, parlamentarismo, régimen presidencial, hitos del Estado chileno hasta el presente. Identificación de elementos de continuidad y cambio en la historia nacional.

-Historia económica de Chile en el siglo XX: comparación entre el modelo de industrialización y sustitución de importaciones y la política de apertura a los mercados internacionales"⁹.

Aunque no nos parece imposible cumplir con estos contenidos mínimos, incluso mencionando los diversos hitos de la historia nacional "hasta el presente" sin necesidad de caer en confrontaciones innecesarias, nos preguntamos si sexto básico, tal como está concebido el nuevo programa, es el mejor momento para hacerlo. El período de enseñanza básica debe concentrarse en aportar a los alumnos, valga la redundancia, una base. Es decir, un conjunto de conocimientos y de destrezas que les permitan adquirir otros conocimientos y una comprensión de la realidad cada vez más completa. El programa actual, como está diseñado, pretende que los alumnos aprendan toda la historia de Chile, pero sin el menor conocimiento previo o paralelo de historia universal ni tampoco de geografía. ¿No sería mejor dedicar algún tiempo a eso? A nuestro juicio, ese es el mayor inconveniente para que el alumno pueda adquirir una perspectiva justa y verdaderamente suya. Si no se tiene una base amplia para el análisis, ¿se pueden a los doce años analizar

hechos tan complejos como lo que sucedió en Chile a partir de los setenta sin caer en simplificaciones?, ¿no será necesario tener algo más de conocimientos de la historia mundial del siglo XX y de épocas anteriores para comprenderlos? Si no se da esta visión más amplia, se corre el riesgo no sólo de que los niños crezcan con la falsa idea de que todo empieza y acaba en Chile. Peor aún, como lo demuestra el caso del libro que analizamos, se corre el riesgo de impartir visiones simplistas, que son lo contrario de comprender la realidad.

Si lo que se desea es sólo una adecuada valoración del sistema democrático, enseñemos directamente eso: características y beneficios del sistema democrático. Si lo que se desea es que el niño adquiera una visión panorámica de la historia de Chile, una sucesión de los hechos principales distribuida a lo largo del tiempo, hasta hoy, también se le puede enseñar directamente eso, y esperar que alcancen mayor madurez y mayores antecedentes para construir sus propias interpretaciones. Pero el programa desarrollado por el Ministerio a partir de estos OFCM va más allá, elaborando, explícitamente actividades de clase que piden a los alumnos "que se informen y reflexionen sobre el golpe de Estado de 1973", que den cuenta "de las distintas interpretaciones que existen en el país sobre las causas y consecuencias de este quiebre democrático" y que "lean y comparen bibliografía con puntos de vista opuestos sobre las causas y consecuencias del golpe de Estado de 1973". Si lo que se desea es, como se colige del documento del programa, que los alumnos empiecen a comprender que hay varias perspectivas para interpretar un hecho histórico y que a raíz de ello se clarifiquen principios éticos, entonces el programa debiera ayudar a dar esa perspectiva más amplia mediante un componente fuerte de historia universal. Es difícil que esto se logre en sexto básico y, por eso, en programas anteriores y en los de otros países, a menudo se espera hasta más tarde para estudiar la historia más

⁹ Ministerio de Educación, *Estudio y comprensión de la sociedad. Programa de estudio sexto año básico*, Santiago, octubre 1999.

reciente¹⁰. Por otra parte, muchos sostienen que la historia más reciente no debe enseñarse en el colegio a ninguna edad porque aún no se ha establecido un adecuado conocimiento científico de ella. Hay áreas que aún no se han investigado suficientemente y no se ha completado el trabajo del historiador. Los actores aún están vivos, hay áreas secretas, no se conocen aún todas las consecuencias de los hechos¹¹. Enseñarla en el colegio lleva obligadamente a que sean los autores de textos escolares quienes escriban la historia, antes de que se haya producido un cuerpo suficiente de investigación. Es un riesgo no despreciable y que merece mayor discusión¹².

En todo caso, si se ha tomado la opción de enseñar la historia reciente (en cualquier edad) es indispensable que se ponga el mayor cuidado en que los materiales distribuidos y respaldados por el Ministerio de Educación sean del todo coherentes con los fines propuestos.

Hemos dicho que el programa del Ministerio no es obligatorio y que cada establecimiento tiene la libertad de desarrollar sus propios programas. ¿Por qué entonces nos preocupa la inclusión o no inclusión de ciertos temas en él? Básicamente por su influencia en el desarrollo de los textos de estudio. Se da una con-

tradición entre la ley, que permite una relativa libertad de programas (siempre que se logren los OFCM) y el hecho de que el Ministerio escoja centralmente los textos que usará el 92% del alumnado. Esto pervierte la competencia entre editoriales (hay un solo comprador) e impide la creación de proyectos editoriales innovadores y de calidad. Como el Ministerio es el gran comprador, a las editoriales no les interesa desarrollar libros para programas alternativos. Esta falta de textos, a su vez, desincentiva a los colegios a desarrollar programas (de los aproximadamente 9.000 colegios, tan sólo 600 habían presentado currículos alternativos hacia fines de 1999)¹³. Gran parte de la discusión que nos ocupa hoy se solucionaría si aquellos grupos que sienten que su visión de la historia reciente no ha sido respetada en el libro distribuido por el Ministerio tuvieran la posibilidad de escoger otro libro. Por otra parte, quizás cuántos currículos interesantes y de calidad podrían crearse si los colegios tuvieran acceso a buenos textos escogidos por ellos de acuerdo a su proyecto propio.

Un sistema mejorable

Al margen de los cuestionamientos que se puedan hacer al programa estatal, que indudablemente merece una prolongada reflexión colectiva, e incluso, tal vez un período de prueba, la pregunta es ¿se podría haber hecho, con ese mismo programa, un libro mejor en lo pedagógico y más satisfactorio desde el punto de vista de la objetividad? Indudablemente sí. De hecho, hay en el mercado libros para este curso que son más satisfactorios que éste en los aspectos que hemos examinado. Entonces, ¿cómo llega a suceder que un texto así, con estas carencias pedagógicas, con estas inexactitudes informativas y que no se orienta a la consecución de los objetivos transversales sea

¹⁰ Es interesante la comparación con otros programas: el Core Curriculum de Hirsch incluye también historia contemporánea, llegando hasta Jimmy Carter en la historia de los Estados Unidos. Pero, para hacerlo se da dos años más (hasta 8º) y lo hace integradamente con la Historia Universal y con amplio tratamiento de la geografía. Algo similar hace el programa británico, pero llegando sólo hasta la Segunda Guerra Mundial, también en 8º básico.

¹¹ Vial G. "Historia reciente". *La Segunda*, p. 9. 16 de mayo, 2000. Véase también Editorial "Textos de historia" *La Segunda*, 19 de mayo, 2000, p. 12, y Couyoumdjian, R. "Industria del odio" *El Mercurio*, p. E 20, 21 de mayo, 2000.

¹² Por lo demás sabemos que, debido a las condiciones actuales del sistema de licitación, las editoriales no están dispuestas a invertir mucho en el desarrollo de los textos escolares, por lo tanto es improbable que logren reclutar, como autores o consultores, a expertos y académicos de alto nivel para las diferentes materias que trata un texto.

¹³ Eyzaguirre, B. Una mirada a la reforma curricular, *Estudios Públicos*, Nº 76, Santiago, 1999.

escogido por el Ministerio de Educación para repartir en todas las escuelas de Chile?

No es un hecho aislado. Ya en 1990 se critica fuertemente desde el CIDE¹⁴ la calidad de los textos escolares de la época, la fuerte injerencia del Ministerio de Educación en sus contenidos y los criterios cuestionables y engorrosos procedimientos burocráticos para su aprobación. En 1997, nuestro estudio *El futuro en riesgo*¹⁵ puso en evidencia profundas deficiencias en todos los textos escolares de castellano y matemáticas, tanto los que circulaban en el mercado como los adquiridos por el Ministerio de Educación. Muchas de estas falencias se observan idénticamente en este texto de ciencias sociales: además de los aspectos ya descritos, este libro evidencia muchos otros descuidos, por ejemplo, carece de un índice temático, que ayude al alumno a ubicar la información deseada; carece de bibliografía, de modo que quedan ignoradas para el lector las fuentes que se utilizaron; desconoce la edad de los alumnos en las actividades y lecturas adicionales propuestas; propone ejercicios y actividades impracticables; falta de continuidad metodológica, etc. En 1999 Covarrubias y Domínguez¹⁶ detectan también una serie de deficiencias en los textos de ciencias naturales respecto de la enseñanza sobre el medio ambiente: éstas tienen que ver con una visión parcial y no actualizada del problema medioambiental, sin la integración y el aporte de todas las materias pertinentes, sin rigurosidad científica, sin conceptos económicos y con una perspectiva anti-desarrollo económico.

Cada año el Ministerio de Educación selecciona para todos los cursos libros de cada una de las materias para ser repartidos gratui-

tamente a los alumnos de la enseñanza subvencionada. Se entrega entre 2 y 4 libros por alumno, lo que reporta un gasto de aproximadamente 4.348 millones de pesos (el 0,36% del presupuesto de educación) para un total de 2.715.000 alumnos. Es decir, el gasto **por alumno** es aproximadamente de 1.600 pesos y no más de un dólar por libro¹⁷. Este proceso de selección y adjudicación mantiene las mismas características de cuando no había libertad de programas, es decir, se selecciona un solo libro, (excepto para el primer nivel, para el cual se seleccionan dos) desarrollado según el programa del Ministerio.

Pero esta selección única, que atenta contra la variedad de ofertas educativas y de textos alternativos, no es el único problema. Si se analizan las condiciones que pone el Ministerio para realizar sus compras masivas de libros de texto, detectamos un conjunto de factores que dificultan una producción más cuidada de los textos. Básicamente hay un control previo de calidad que los textos deben pasar para luego competir en base al precio. Como este control opera de manera ineficiente, terminan participando libros de muy baja calidad y de éstos, se escoge el más barato, (según declaraciones del ejecutivo de Editorial Edebé a *El Mercurio*¹⁸, en este caso se pagó entre 300 y 500 pesos por libro) que muchas veces resulta no ser el mejor. En el control de calidad hay falencias evidentes, como, por ejemplo, poca exigencia en cuanto la coherencia y adecuación de los métodos pedagógicos, a la exactitud y confiabilidad de la información, a los antecedentes y calificación de los autores, a la inclusión de buenos índices, al tamaño y calidad de las ilustraciones, a la inclusión de una bibliografía complementaria, a la descripción detallada de las fuentes utilizadas, etc. Además se conjugan otras características del sistema de licitación que también impiden la creación y desarrollo de libros mejores: plazos demasiado bre-

¹⁴ Ochoa J. *Un saber recortado*, CIDE, Santiago, 1990.

¹⁵ Eyzaguirre B. y Fontaine L. *El futuro en riesgo*, Centro de Estudios Públicos, Santiago, 1997.

¹⁶ Covarrubias A. L. y Domínguez M. T. *Enseñanza del Medio Ambiente en textos de estudio chilenos*, Serie Informe Medio Ambiente N° 5, Instituto Libertad y Desarrollo, 1999.

¹⁷ MINEDUC, *Compendio Estadístico*, Santiago 1998.

¹⁸ *El Mercurio* 18 de mayo, 2000.

ves (en este caso no superó los tres meses entre que se entregó a las editoriales *un borrador del nuevo programa* y la fecha de licitación); falta de continuidad y de coherencia de un año a otro, de modo que libros que han sido adquiridos un año por el Ministerio pueden ser rechazados en esta evaluación previa al año siguiente; sistema de evaluación poco explícito, en que nunca se sabe por qué se escogió o rechazó un determinado libro y quién así lo decidió, etc.

Nuestro estudio de 1997¹⁹ analizó las condiciones del sistema de licitación y concluyó que las siguientes modificaciones del sistema eran posibles de llevar a cabo y contribuirían a un significativo mejoramiento de la calidad de los textos a la vez que se respetaría la libertad de elección:

- un sistema de bonos que permitiría a los colegios seleccionar directamente el texto que les resulte más conveniente de entre un conjunto de textos aprobados o, alternativamente, que el Ministerio fije un precio y entregue su aprobación a varios libros por nivel, entre los cuales los colegios podrían optar
- perfeccionar el sistema de calificación, estableciendo parámetros de calidad más estrictos
- incrementar el gasto destinado a la compra de textos. Posiblemente, al subir las exigencias para la aprobación, subirían los costos. Esto es perfectamente factible, dado que el gasto actual en textos no representa más que el 0,36% del presupuesto anual de educación. Apparentemente los montos comprometidos no funcionan como incentivos suficientes para estimular a las editoriales a incurrir en mayores gastos para desarrollar series de textos de mejor calidad
- seleccionar series para varios años (por ejemplo, para un subciclo o un ciclo com-

¹⁹ Eyzaguirre B. y Fontaine L. *El futuro en riesgo*. Centro de Estudios Públicos, Santiago, 1997.

pleto de la enseñanza) y mantener esta decisión por un período más largo, de modo también de incentivar a las editoriales a mayores inversiones en el proceso de desarrollo de los textos²⁰

- dar mayor tiempo a las editoriales para adaptar sus productos a las bases de licitación
- perfeccionar el sistema en cuanto a *accountability*. En la actualidad persiste la situación de que no hay un responsable de la calificación técnica. Se propuso un esquema similar al Fondecyt en el que un organismo independiente, formado por personas calificadas se hiciera públicamente responsable de la calificación de todos los textos. Utilizaría, como se hace hoy, evaluadores anónimos, para evitar presiones, pero sus pautas y sus conclusiones debieran ser públicas y fundadas. Los libros que pasaran esta valla, serían utilizables por el Ministerio, por varios años, en cualquiera de los dos sistemas de licitación descritos
- como medida adicional, reconociendo que el desarrollo de una buena serie de textos escolares requiere de un esfuerzo grande de investigación y experimentación, se propuso que se estableciera un fondo concursable destinado al desarrollo de textos.

Por otra parte, también se recomendó que las editoriales comprometieran equipos más numerosos e interdisciplinarios en la factura de los libros; que se trabajara con más investigación sobre las materias y probando los textos con grupos de escolares antes de su implementación: que se pusiera a disposición de los autores la investigación de punta y textos escola-

²⁰ Actualmente, no sólo se cambian los libros todos los años, sino que no se mantiene la continuidad. Es decir a un niño le toca estudiar un año con un libro producido por una editorial y al año siguiente con otro de otra serie, con lo cual hay riesgos de lagunas, repeticiones y de incoherencias metodológicas.

res prestigiados en otros países. etc. Naturalmente todo esto sería más factible si las editoriales tuvieran una mayor seguridad de que la selección se hará sobre bases sensatas, de que un libro malo no tiene chance alguna y que un libro bueno puede ser adquirido por varios años consecutivos.

Las consecuencias de un sistema mal diseñado están a la vista: un libro insatisfactorio desde muchos puntos de vista, usuarios descontentos y, probablemente, como balance final, niños ignorantes. El desarrollo y la selección de

buenos textos de estudio no son asuntos banales. En el momento actual, la mayor parte de los padres de los escolares tienen un nivel educacional inferior al que alcanzan sus hijos, por lo tanto les es difícil aportarles información confiable sobre los temas en estudio; por otra parte, los profesores tienen poco tiempo para estudiar sus materias y para seleccionar otras fuentes, por lo tanto es probable que el texto escolar sea un determinante importante de lo que sucede dentro de la sala. No podemos darnos el lujo de la mediocridad. **PR**