Revista Brasileira de Educação em Geografia
ISSN 2236-3904

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCOLARES EN CHILE Y EN BRASIL: relaciones entre currículum, contenidos geográficos y requerimientos técnicos

Nataly Pérez Cisternas [1]
natalyperezc@gmail.com

Resumen
Este artículo desea responder a la inquietud sobre cómo es el proceso de construcción de los textos escolares en Chile y en Brasil, considerando específicamente los contenidos geográficos para el último año de enseñanza media en ambos contextos. De esta forma, se establecen los aspectos generales sobre la producción de textos escolares y políticas educativas y, se señalan las relaciones entre lo que indica el currículum y lo que solicitan los criterios/requerimientos para la elaboración de los textos escolares. Además, de considerar el desarrollo de estos procesos, sus semejanzas y diferencias.

Palabras-clave
Textos escolares, Currículum, Geografía.

A PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO CHILE E NO BRASIL: relações entre currículo, conteúdos geográficos e critérios/requerimentos

Resumo
Este artigo deseja responder à inquietude sobre como é o processo de construção dos livros didáticos no Chile e no Brasil, considerando especificamente os conteúdos geográficos para o último ano do ensino médio em ambos os contextos. Desta forma, estabelecem-se os aspectos gerais sobre a produção dos livros didáticos e políticas educativas e assinalam-se as relações entre o que indica o currículo e o que é solicitado nos critérios/requerimentos para a elaboração desse material. Além de considerar o desenvolvimento desses processos, suas semelhanças e diferenças.

Palavras-chave
Livros didáticos, Currículo, Geografia.

[1] Profesora perteneciente a la carrera de Geografía-Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Profesora de Historia y Ciencias Sociales y Licenciada en Educación-Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Magíster en Geografía-Universidad Federal de Goiás (UFG). Condell 506, Providencia, Santiago, Chile.

Consideraciones Iniciales

Para comprender la producción de los textos escolares es importante no olvidar que existe un cuestionamiento en la mayoría de las investigaciones sobre este tema, el cual se centra en la discusión sobre si el texto en sí mismo es currículum escrito o si el currículum escrito debe ser definido sólo en la práctica. Por otra parte, el texto escolar como un producto de mercado se encuentra involucrado en la gran industria editorial, siendo uno de los productos que está en la base de su consolidación.

El mercado de los textos escolares se encuentra en expansión. Según D'Avila (2008), solamente en el año 2001, la cantidad de estudiantes de enseñanza fundamental en Brasil alcanzó los 33 millones, legando a ese país el octavo lugar en el *ranking* del mercado editorial mundial, ya que el 75% de los libros producidos fueron textos escolares. De la misma manera, esta autora hace referencia a la similitud de condiciones en el mercado editorial chileno.

> No ano de 2001, foram gastos 35 milhões de dólares, aproximadamente, na compra de livros escolares no Chile, e os grandes compradores são, como aqui o governo e os estudantes de colégios particulares - fatia essa do mercado que eles desejam conquistar de mais a mais, pois que mais rentável. (2008, p.105)

En este sentido, es posible percibir cómo el texto escolar se presenta como un producto deseado y rentable, ya que no sólo se constituye como una parte importante de la industria editorial, sino que también, como uno de los recursos más utilizados por los profesores a escala mundial, ya sea porque los docentes acostumbran reproducir extractos completos de esos libros en sus clases o porque los utilizan para planificar las mismas.

Reflexiones sobre las políticas educativas y el mercado de los textos escolares

Los profesores ven aliviada su carga laboral, apoyándose en las ideas y actividades de los textos escolares, y además, este texto escolar llega a los docentes de la enseñanza pública de forma gratuita como parte de una campaña de patrocinio de la mayoría de los gobiernos actuales.

Por otra parte, se considera que por ser un recurso escrito posee cierta validez que lo diferencia de las otras herramientas pedagógicas, tal como postula D'Avila

(2008), el texto escolar por sí mismo tiene autoridad frente al propio profesor, pues ofrece un conocimiento aparentemente incuestionable y verdadero, solamente por presentar su discurso por escrito, permaneciendo, por tanto, en el tiempo. De esta forma, muchas veces los contenidos son abordados en una lógica transmisiva, en la cual el docente es seducido por el texto y cree totalmente en el conocimiento que ese recurso está portando, dificultando el desarrollo de la autonomía y reflexión de los estudiantes, así como del propio docente.

> Se o professor parte da idéia de que o conhecimento que está posto no livro é o que vale, se o que está escrito é o que guia a sua ação, ele empresta sua autoridade, sua autoria a um instrumento que não é ele. O manual escolar fala por através do professor. (D'AVILA, 2008, p.107)

Se destaca la importancia de que el profesor sea criterioso a la hora de escoger el texto escolar que utilizará, además de escoger la forma en que lo usará, considerando que ese es uno de los recursos didácticos de apoyo al desarrollo de las clases y por tanto, un instrumento del proceso educativo escolar. Para Latojolo (1996, p. 4), "a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem".

El papel determinante del texto escolar queda establecido en la importante función que los profesores le atribuyen en general, concibiéndolo no sólo como una guía de apoyo para el aprendizaje, sino que también como el "texto guía" de la enseñanza. Asimismo, se cuestiona esa tan nombrada dependencia del profesor, pues es posible encontrar profesores que no utilizan textos escolares en sus clases o los utilizan solamente para orientar ciertas actividades diseñadas por ellos mismos. En este caso, se puede decir que la importancia del texto escolar no sólo radica en la relevancia que los profesores le atribuyen, sino también en el valor que el estado o gobierno le atribuye.

A partir de esta lógica, se entiende la gran inversión de recursos económicos en los textos escolares, pensando que si el profesor posee una formación inicial deficiente es absolutamente necesario tener un óptimo texto escolar que lo ayude en la solución de ese problema. Mientras, es posible ir más allá con ese cuestionamiento y preguntarse si ese interés del estado o gobierno radica solamente en eso.

Parece ser incuestionable la idea de que el texto escolar es un recurso necesario en la educación, lo que es señalado en una de las tesis de Lopes (2007), que afirma que el texto escolar es visto muchas veces como currículum escrito, o sea,

direcciona tanto el proceder de los docentes como los contenidos que deben ser tratados y evaluados en los diferentes niveles. Así él es mantenido por el estado para cumplir ese papel. Según la autora,

> Coerentemente com a perspectiva de ver o livro didático como fonte de acesso ao saber legitimado, todo esforço parece ser o de tentar garantir que esse saber esteja presente nos livros didáticos escolhidos pelo professor ou que, porventura, as editoras venham a promover alterações nesses livros em função dos comentários apresentados. (2007, p.213)

Entonces, se encuentra frente a la relación existente entre las políticas estatales educativas y el mercado editorial del texto escolar, siendo que uno de los primeros autores que teorizaron sobre este tema, Apple (1999;2002), apunta a los intereses existentes por atrás de la legitimación de ciertos contenidos que formarían el conocimiento válido y oficial que el texto escolar reproduciría.

> Livros-textos não são simplesmente sistemas de entrega de fatos, como a aliança de direita mostrou de forma conclusiva, ao enfatizá-lo repetidamente. Eles são, ao mesmo tempo, os resultados de atividades políticas, econômicas e culturais, de lutas e concessões. Eles são concebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais. (APPLE,1999, p.74)

Considerando el párrafo citado, es posible pensar que los textos escolares poseen un direccionamiento desde sus orígenes, quiere decir, desde los requerimientos técnicos que el proprio Estado propone y determina que necesitan ser cumplidos. Así, como el modelo pedagógico, las temáticas, los contenidos y el posicionamiento epistemológico de cada texto escolar, ya están mediados por la intervención estatal, que posteriormente son incorporadas por las lógicas del mercado editorial, ya sea por la cantidad máxima de palabras por página, los temas y abordajes, el tipo de imágenes a ser utilizadas, la calidad de los materiales que componen el texto escolar, etc.

Apple cuestiona el tipo de conocimiento de los textos escolares y cuáles son los grupos de poder ha los cuales sirven, aludiendo la invisibilidad de los problemas relacionados al género en los conflictos étnico-raciales, de religiones y de clases.

> É importante compreender, então, que as controvérsias sobre o conhecimento oficial, que usualmente se centram no que é incluído ou excluído dos livros didáticos, significam relações e histórias políticas, econômicas e culturais muitos mais profundas. Conflitos envolvendo os livros-textos são frequentemente substitutos para problemas mais amplos de relações de poder. (APPLE, 1999, p.77)

Para el autor, esta situación es grave ya que la selección de conocimiento que se realiza en la elaboración del texto escolar responde por el tipo de conocimiento que el Estado quiere que el estudiante conozca y, por lo tanto, aquel que sería verdadero para el estudiante. Además, no es cualquier tipo de conocimiento el que se reproduce, sino que aquel que ciertos sectores desean o consideran, en ese momento, conveniente de ser reproducido.

A su vez, siendo el texto escolar un recurso curricular, es posible comprender que el paradigma curricular predominante en ese momento también marque las bases de los conocimientos que son válidos y de los requerimientos técnicos que se establecen para su elaboración o reedición del texto escolar, que también debe tener una relación con el currículum predominante de ese momento. Entonces, es posible comprender por qué los textos escolares responden a una lógica homogenizadora, o sea, no contemplan singularidades.

Es claro que no existen textos escolares evaluados y aprobados por el Ministerio de Educación que sean localistas y que consideren el contexto particular de un estudiante particular. Para Apple (1999), la idea del texto escolar es vender una propuesta única que homogenice a los estudiantes y, por consiguiente, venda una idea particular de cultura, que deba ser ampliamente enseñada, aprendida y aceptada por la sociedad.

Para el autor, esta dimensión posee un aspecto preocupante, que tiene que ver con el real interés que poseen los grupos dominantes por mantener "al pueblo" como "analfabetos críticos", o sea, la sociedad aprende un determinado conocimiento que fue aprobado por el Estado y, con eso, "absorbe" un conocimiento oficial que le permite establecer un tipo de pensamiento también oficial y, por lo tanto, no cuestionar lo que sucede en su entorno. Es así como este autor nos ayuda a comprender el gran problema de la mala formación inicial del profesorado, una de las razones del docente para utilizar el texto escolar sin haber realizado un análisis crítico anticipadamente, es por eso que, cree totalmente en lo que el texto escolar plantea y enseña a sus estudiantes de la misma manera. Se forma así, a un grupo de estudiantes bajo la lógica del "analfabetismo crítico". Estudiantes que son capaces de leer y escribir, pero que son incapaces de realizar un análisis crítico de su propia realidad.

Al mismo tiempo, es interesante observar que mientras este recurso se vuelve cada vez más indispensable, en la lógica de que nunca se cuestiona directamente su presencia permanente como recurso curricular, el mercado de los textos escolares

aumenta notablemente. Según Apple (2002), esto no significa que no existan contradicciones dentro de este proceso, porque es posible identificar dentro de este mercado grupos editoriales que no responden a las lógicas tradicionales y que, por lo tanto, abren un mercado que podría ser llamado de "progresista", con autores que rompen con los esquemas tradicionales y que integran el mercado la idea de la competencia.

> Em termos teóricos, irão existir interesses relativamente autônomos por valores culturais específicos dentro dos grupos de autores e de editores que trabalham para as editoras. Estes valores podem ser um pouco mais progressistas do que se poderia imaginar a partir da estrutura de mercado da produção de textos. Certamente que isto irá contra a estandardização e censura totais. (APPLE, 2002, p.74)

Lo que claramente se puede apreciar en el párrafo anterior, es la visión diferenciada dentro del mercado que ofrece una perspectiva de falsa oferta, pues existe la sensación de que es un mercado abierto que posee innovaciones en su oferta. Por eso, en términos económicos, aumentaría la oferta y, seguramente, en un plazo razonable, también la demanda. Sin embargo, claramente esta innovación se desarrolla dentro de un marco estatal que es regulado y que continúa manteniendo el poder de decisión sobre el conocimiento que el texto escolar debe entregar.

En esta lógica, se hace necesario pensar en los elementos vinculados a los textos escolares que no pueden ser ignorados y que por lo tanto, necesitan ser considerados al momento de hablar sobre este tema, por ejemplo:

- El importante crecimiento del mercado editorial de los textos escolares.
- El hecho de que los textos escolares hayan ganado espacio como recurso en la sala de clases.
- Las relaciones existentes entre currículum y el texto escolar.
- Las relaciones entre contenidos y texto escolar.
- La importancia del profesor como mediador crítico.

Así, se podría pensar que estos 5 elementos señalan los puntos relevantes en el análisis de los textos escolares. Existe una idea de subvención estatal y apoyo a la educación que se puede apreciar en la mayoría de los países. De esta forma, nos encontramos con el texto escolar como un medio por el cual, como bien explica Apple (1999;2002), es posible controlar los contenidos y, por lo tanto, los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Ese control permite asegurar que cada estudiante tenga por lo menos un recurso que será de él durante el tiempo de estudio, lo ideal sería que

este recurso sea motivador e instigador por sí mismo. Dicho de otra forma, cuando el estudiante se aproxime al texto escolar por interés propio, debería encontrarse con un texto que lo incentive a seguir investigando, o sea, que sea un recurso atractivo.

Por otra parte, el profesor como mediador crítico generará y escogerá los momentos para incluir el texto escolar en la sala de clases y los momentos en que este recurso será cambiado por otra herramienta, como por ejemplo, películas, documentales, músicas, *slides*, mapas interactivos, etc.

Siguiendo esta perspectiva, el texto escolar se sitúa como una buena herramienta, pues el profesor tendrá la opción de determinar si él es apropiado o no para un tema en específico y, además, tendrá el conocimiento para hacer una selección adecuada entre las opciones que son ofrecidas por el Ministerio de Educación.

Si el trabajo del profesor tiene una orientación crítica, el problema de formar estudiantes reproductores de un orden hegemónico, en cierta medida, sería superado porque los estudiantes estarían siendo incentivados a dialogar, cuestionar y reflexionar frente a las cosas que pasan en su entorno.

En este sentido, es absolutamente imposible que un texto, del tipo que sea, influencie determinantemente en su pensamiento, pues existe una necesidad por conocer e investigar que ya estaría desarrollada en el estudiante. Un profesor que desarrolla el potencial investigativo de sus estudiantes, le presenta a ellos una forma de relacionarse con el mundo, una nueva postura que no acepta verdades absolutas, que desea saber, conocer/informarse y que luego, es capaz de reconocer errores en su propia práctica.

Se considera que el texto escolar es un recurso válido tanto como cualquier otro, es una opción dentro de muchas, es un medio de poder y legitimidad, que siendo reconocido como tal no se constituye en un peligro, sino que puede ser de utilidad al ser percibido como un aparato por medio del cual se pueden conocer las lógicas derivadas del Estado, en un período determinado.

A partir de esto, se presentan las relaciones que se establecen entre el currículum y los requerimientos técnicos que dirigen la elaboración de los textos escolares tanto en Chile como en Brasil.

El texto escolar de Geografía en Chile

En Chile no existe la disciplina de Geografía en la escuela, pues está se encuentra asociada al contenido de Historia y Ciencias Sociales, por tanto a la disciplina

de Historia. A partir de la actualización curricular del año 2009, los contenidos de esa área fueron llamados Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En esa actualización del marco curricular fueron establecidas las bases que la educación geográfica debería desarrollar desde el primer año de enseñanza básica (enseñanza fundamental en Brasil) hasta el cuarto año de enseñanza media (tercer año de enseñanza media en Brasil). Además, está actualización vino acompañada de un nuevo recurso para comprender el desarrollo cognitivo que el estudiante debe desarrollar en cada nivel de enseñanza. Estos fueron llamados *Mapas de Progreso del Aprendizaje* (MPA). En este análisis se trabajará sólo con el MPA de espacio geográfico[2].

Para conocer lo que el currículum chileno propone para el área de la geografía, es importante considerar que uno de los mayores objetivos de esta propuesta curricular es el de favorecer:

> […] que los estudiantes perciban que la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales que componen este sector de aprendizaje, no constituyen un saber lejano y desvinculado de su mundo. Por el contrario, estas disciplina les ofrecen un conjunto de aproximaciones conceptuales y habilidades relevantes que les pueden ayudar a comprender mejor sus vidas, razonar y discernir sus opciones y trazar planes a futuro, a la vez que pueden ayudarles a entender su contexto social y el mundo contemporáneo, reflexionar sobre el curso de los acontecimientos y sentirse motivados a participar activa y responsablemente en diversos niveles en la sociedad. (MINEDUC, 2009b, p.195)

En esta visión conjunta, los objetivos se tornan más amplios y difíciles de conseguir, pues existe la necesidad de nunca desvincular las disciplinas que componen esta área, lo que en términos prácticos significa no solamente dividir horas de aula, sino también objetivos por aula, lo que según el currículum chileno sería en beneficio de una perspectiva integradora.

> Se busca así proporcionar una mirada integradora que considere las perspectivas histórica, geográfica, económica y política para la comprensión de la complejidad de la vida en sociedad. Esto se hace especialmente evidente en los objetivos de formación ciudadana que se vinculan con las múltiples disciplinas que estructuran este sector y que se refuerzan y visibilizan de modo más evidente en el último año de enseñanza, cuando los jóvenes llegan a la mayoría de edad y a convertirse en ciudadanos en plenitud de derechos. (MINEDUC, 2009b, p.196)

Según el párrafo anterior, es posible comprender no sólo la importancia de la vinculación de las disciplinas, sino también las habilidades que se pretender desarrollar por nivel, considerando que las habilidades geográficas que se desean desarrollar, en general son las siguientes:

---

[2] Por ser el único MPA del área de Geografía.

> Las habilidades geográficas tienen como propósito desarrollar en alumnos y alumnas la ubicación espacial y el análisis territorial, en el cual han de poder integrar diversas variables para adquirir una visión dinámica y sistémica del espacio que habitan.(MINEDUC, 2009b, p.197)

Sin embargo, existe un interés en construir una progresión en relación al desarrollo de habilidades, que está ligado a los *Objetivos Fundamentales* (OF) y los *Contenidos Mínimos Obligatorios* (CMO) propuestos por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), que finalmente se explicitan por nivel:

> Las habilidades de ubicación espacial progresan desde primero a quinto básico, en relación a la ubicación y distribución de procesos naturales y sociales. Las habilidades de análisis territorial progresan desde sexto básico hasta cuarto medio, y con ellas se busca que los estudiantes logren integrar variables para explicar la dinámica espacial de distintos procesos en un territorio hasta llegar a una visión sistémica del espacio que habitan, lo que les permitirá comprender que el territorio es una construcción humana posible de modificar en beneficio de la calidad de vida, contribuyendo de esta manera a la formación de ciudadanos capaces de evaluar las implicancias que tiene el desarrollo sustentable para su vida y la humanidad, y actuar responsablemente. (MINEDUC, 2009b, p. 197)

De esta forma, los estudiantes de cuarto año medio deberían ser capaces de localizarse espacialmente y comprender la configuración espacial del lugar que ellos habitan. Asimismo, se considera que la Geografía no es una disciplina específica, por lo que los estudiantes deben ser capaces de integrar sus habilidades geográficas con sus habilidades históricas.

> En cuarto año medio se ponen en juego las habilidades de análisis geográfico e histórico desarrolladas hasta entonces, junto a métodos básicos y conceptos de las ciencias sociales, para poder hacer un diagnóstico social y diseñar alternativas de acción. (MINEDUC, 2009b, p.197)

Se busca así, que el estudiante que termina su formación regular en la escuela, comprenda la influencia que él posee en su entorno y, por lo tanto, reflexione con respecto a sus propias acciones como sujeto histórico. En este sentido, existe una clara visión del paradigma crítico presente en el currículum chileno actual, que es todavía más evidente en la progresión que el MPA de espacio geográfico (Figura 1) señala.



Figura 1: Mapa de progreso del aprendizaje de espacio geográfico - Mapa de Progreso del Aprendizaje de Espacio Geográfico. (MINEDUC, 2009a, p.5)

Los MPA surgen con la actualización curricular del año 2009, y vienen como un complemento de los elementos del currículum, o sea, Marco Curricular, OF, CMO y Programas de estudio. Como es posible apreciar en la figura 1, el MPA de espacio geográfico se encuentra dividido en 7 niveles y cada nivel explicita lo que se espera que los estudiantes hayan aprendido al final de dos años de enseñanza. Esto quiere decir que

el nivel 1 corresponde a 1° y 2° básico, o de la misma forma, a las habilidades conseguidas por los estudiantes que finalizan 2° básico, el nivel 2 corresponde al nivel de habilidades alcanzada por los estudiantes que finalizan 4° básico, el nivel 3 sería el nivel de logro de los estudiantes que terminan 6° básico, el nivel 4 sería el logro de los estudiantes que finalizan 8° básico, el nivel 5 corresponde a las habilidades conseguidas por los estudiantes que finalizan 2 año medio, el nivel 6 sería el nivel de logro que deben cumplir los estudiantes que terminan 4 año medio y, por último, el nivel 7 corresponde a los estudiantes adelantados o destacados.

> El Mapa valora la comprensión integrada de los diversos componentes del espacio geográfico, más que el conocimiento de elementos aislados. También asume que la geografía se construye a través de la observación e interpretación de los procesos geográficos en un territorio determinado y hace extensivo este principio al aprendizaje de la Geografía. Por otra parte, la progresión de aprendizaje descrita releva que los estudiantes comprendan que viven en un espacio geográfico socialmente construido, dinámico e interdependiente, en el cual cada persona tiene responsabilidad en la sustentabilidad ambiental del planeta y en el cuidado de los lugares a los que pertenece. (MINEDUC, 2009a, p. 4)

De esa manera, según el MINEDUC (2009b) el MPA de espacio geográfico se desarrolló en tres dimensiones de aprendizaje:

- Localización espacial y comprensión sistémica del espacio geográfico.
- Habilidades de análisis del espacio geográfico.
- Valoración y actuación responsable en el espacio geográfico.

Estas tres dimensiones, cubren el espectro de habilidades que deben ser conseguidas por los estudiantes que terminan el proceso de educación formal en las escuelas chilenas.

Además es importante aclarar que así como existe un MPA para Geografía, también existe para las otras áreas disciplinares que complementan la disciplina de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Así, se puede encontrar el MPA de Sociedad en Perspectiva Histórica y el MPA de Democracia y Desarrollo. Los cuales están divididos también en 7 niveles que son complementarios a los niveles del MPA de Espacio Geográfico.

Esas nuevas orientaciones se encuentran actualmente en implementación, con un proceso de actualización para los profesores. Además, es importante señalar que los textos escolares actuales están direccionados a partir de estas nuevas bases curriculares, por eso deben cumplir con una visión integradora de la Historia, Geografía

y Ciencias Sociales. Es relevante advertir que es posible visualizar que la Geografía comienza a posicionarse, ya no se encuentra directamente subordinada a la Historia.

A partir de lo anterior, es importante analizar los requerimientos técnicos entregados por el departamento de Currículum y Evaluación del Ministerios de Educación de Chile a las editoriales que desean participar del proceso de licitación o concurso para la elaboración del texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En específico se analizarán los requerimientos para el texto escolar de 4° año de enseñanza media licitado desde el año 2010 al año 2012[3].

Además, es relevante destacar que este no es un documento público, así como el Marco Curricular, los MPA, los CMO y los OF que se encuentran disponibles en la página virtual del MINEDUC. Este documento es entregado directamente a las editoriales que desean participar del proceso de licitación de textos escolares, por eso, este documento fue conseguido a través de Michelle León, quien fue editora de la editorial MN para esa licitación, pero que actualmente cumple funciones en el departamento de Currículum y Evaluación del MINEDUC.

Analizando los requerimientos técnicos, es posible observar que estos poseen ciertos requisitos obligatorios como los aspectos formales: buena utilización del lenguaje, uso de formas técnicas de citar que sería APA o ISO[4] e inclusión de índice temático. Mientras que la bibliografía no es solicitada, por lo tanto, no sería un ítem obligatorio a cumplir. Además de considerar los elementos curriculares como Marco Curricular, MPA, CMO, OF y también los *Objetivos Fundamentales Transversales* (OFT) que son los objetivos que se centran en los valores y la ética que los estudiantes deben desarrollar y que serían primordiales para trabajar las temáticas de cada unidad del texto escolar.

> El texto debe promover activamente el desarrollo de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). Tal como lo señala el Marco Curricular, los OFT deben contribuir significativamente al proceso de crecimiento y auto-afirmación personal; a orientar la forma en que la persona se relaciona con otros seres humanos y con el mundo; a fortalecer y afianzar la formación ético-valorativa y al desarrollo del pensamiento creativo y crítico. (ANEXO 1, p. 5)

[3] Para acceder al documento completo de los criterios/requerimientos (denominado ANEXO 1) para la licitación de los textos escolares de 4° año medio período 2010-2012, debe revisar los anexos de la investigación de magíster denominada **O conceito de cidade em Geografia nos livros didáticos do Chile e do Brasil**. Goiás: UFG, 2012.

[4] Sistema internacional de normas técnicas para realizar citaciones, aceptada ampliamente en la investigación en Ciencias Sociales y utilizadas en Chile. APA: *Asociación Psicológica Americana*. ISO: *International Organization for Standardization*.

Es posible apreciar la preocupación por parte del MINEDUC en potenciar los valores y ética en los estudiantes, considerando que esa área cumple con la función de hacer reflexionar a los estudiantes frente a situaciones que sucedieron, suceden y sucederán en ámbitos temporales, espaciales y sociales. Es importante resaltar que este es el último año de formación escolar regular y que, por tanto, es fundamental que los estudiantes finalicen su proceso de formación alcanzando esos objetivos.

La forma cómo deben ser abordados los contenidos propuestos para 4° año de enseñanza media y que por eso deben ser parte de los textos escolares, según los requerimientos técnicos deben centrarse en los contenidos presentados en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Contenidos que deben integrar los textos escolares de 4º año de enseñanza media en Chile.

1. Integrar de manera equilibrada y articulada las múltiples dimensiones de la realidad, promoviendo la comprensión y expresando el carácter multifacético de los procesos históricos, geográficos y sociales.
2. Según los contenidos propuestos para el nivel, incorporar distintos actores participantes dentro de un proceso o fenómeno. El Texto debe entregar la mayor diversidad posible de actores, incorporando a aquellos tradicionalmente invisibilizados: campesinos, mujeres, niños, obreros, estudiantes, migrantes, clases emergentes, pueblos indígenas, movimientos políticos y sociales, ONG, organismos internacionales, intelectuales, artistas, etc.
3. Abordar los procesos desde un enfoque que enfatice la multiperspectiva, reflejada en la presencia de las visiones de los distintos actores sociales participantes en dichos procesos y en la incorporación de interpretaciones historiográficas divergentes acerca de los procesos estudiados.
4. Abordar los contenidos desde una mirada multidisciplinaria integrando, según los contenidos tratados, conceptos y procedimientos de distintas disciplinas de las ciencias sociales, relevantes para la comprensión de los fenómenos y procesos en estudio.
5. Incorporar fuentes históricas diversas y de una multiplicidad de puntos de vista, de manera de fomentar la comprensión empática de los procesos y fenómenos estudiados, permitir al estudiante seleccionar información e interpretarla y promover la toma de posición fundamentada frente a diversos temas y problemas.
6. Fomentar la comprensión del presente y del contexto social del estudiante a partir de la comprensión del pasado y de los fenómenos históricos en sus múltiples dimensiones.
7. Aproximar a los estudiantes a los elementos de cambio y continuidad que se dan a lo largo del siglo XX y con la actualidad, destacando el aceleramiento del cambio histórico en las últimas décadas.
8. Aproximar a los estudiantes a la noción de espacio geográfico, entregando una visión dinámica y sistémica por sobre un enfoque descriptivo y expresando las diferentes dimensiones que existen para comprender un fenómeno espacial: la dimensión físico-natural, la dimensión socio-cultural, la dimensión político-jurídica y la dimensión económica.
9. Evidenciar patrones comunes y diferenciadores en acontecimientos históricos y fenómenos geográficos, estableciendo relaciones entre los distintos contenidos desarrollados en el Texto y vinculándolos con conceptos clave que los estudiantes han aprendido en ciclos anteriores. Nociones como estado-nación, dependencia e interdependencia, sistemas económicos, desarrollo sustentable, revolución, migraciones, ruralización, urbanización, participación ciudadana y poder político, entre otros deben ser trabajados haciendo conexiones, contrastando fenómenos y procesos, interpretando los elementos comunes y diferenciadores y finalmente, proyectando a la actualidad.
10. El tratamiento de los contenidos debe ser actualizado, incorporando los avances de las disciplinas. Esto implica, además de los elementos anteriores, enfatizar en el análisis de procesos, por sobre un enfoque meramente informativo y de entrega de datos; presentar el conocimiento como un proceso abierto, dinámico y en continua construcción; problematizar conceptos y hacer explícito el debate existente entre los especialistas sobre ciertos temas, procesos o acontecimientos, entre otros.

Fuente: MINEDUC, 2009, (Anexo 1).

Se comprende que esos contenidos intentan presentar una visión integradora de las disciplinas que componen el área Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Sin embargo, es posible apreciar que los puntos 8 y 9 se encuentran directamente relacionados con la disciplina geográfica. Al centrarse en esos puntos se puede advertir la gran importancia que se le otorga a la categoría de análisis de espacio geográfico, siendo esta el foco central de la mirada y análisis geográfico.

Además, es posible observar una preocupación en incorporar las dimensiones físico-naturales y humanas de la Geografía que supone el interés por el ámbito natural, sociocultural, económico y político. Se hace evidente el interés por apreciar la Geografía de forma integrada sin hacer diferenciaciones entre Geografía Física y Geografía Humana.

Es interesante observar que en el punto 9 existen ciertas contradicciones con esta propuesta, cuando se relaciona los procesos geográficos a fenómenos geográficos y los procesos históricos a acontecimientos. De forma muy explícita, existe una contradicción en la utilización de los conceptos, pues fue la Geografía Tradicional Positivista la que se encargó de popularizar la idea de que el espacio no posee movimiento, por lo tanto, no se constituye de procesos y, por eso no es político, ni económico, ni social, ni cultural, es solamente un medio estático y acabado. En esta misma lógica, la Historia Tradicional Positivista popularizó la idea de que la Historia es neutra y lineal, es decir, sólo se constituye de acontecimientos. Por eso, no se configura de procesos históricos desiguales, multicausales y en permanente cambio.

En este sentido, se puede observar que existen dos paradigmas en tensión. Por un lado se postula una visión crítica para ser trabajada en la elaboración de los textos escolares, mientras que por otro, las definiciones realizadas poseen relación directa con racionalidades de corte positivista. Esta situación posee conexión con la idea de trabajar sobre un currículum pre-existente, es decir, los ajustes curriculares del año 2009 que finalmente orientan los requerimientos técnicos para la construcción de textos escolares, son justamente una evolución/modificación/adaptación del marco curricular del año 2002. En este sentido, la existencia de tensiones de este tipo se mantiene debido a las lógicas de construcción del propio currículum y a partir de este, de los propios requerimientos técnicos para la elaboración de los textos escolares.

También es posible ver que en el punto 2 se propone un ingreso de temáticas que incluyen actores sociales relegados y dominados históricamente, lo que demuestra que existe un énfasis crítico permanente. Por otra parte, en el punto 6 nuevamente se

denomina a los procesos de fenómenos, mientras en el punto 10 se realiza un pedido claro a los textos escolares para preocuparse y enfatizar en el análisis de los procesos. Todo eso como si acontecimientos, fenómenos y procesos tuvieran la misma connotación y pudiesen ser utilizados indistintamente.

Continuando con el análisis, es interesante ver en los requerimientos técnicos como no existe ninguna mención a la necesidad de que los autores de los textos escolares se posicionen teórica y epistemológicamente y, que por lo tanto, los textos posean la postura de sus autores. Sin embargo, existe una necesidad clara de que los textos escolares tengan una perspectiva pedagógica definida (a pesar de que está necesidad es sugerida de forma implícita). Es decir, el texto escolar no necesita tener definido *a priori* su posicionamiento geográfico, sin embargo, se entiende que debe tener una postura crítica en educación.

Las actividades en el texto escolar deben estar pensadas para cumplir un determinado objetivo de aprendizaje, y no pueden ser establecidas sólo como un elemento que debe estar presente, pero sin importar su intencionalidad. La orientación que estas deberían tener según los criterios/requerimientos es la siguiente:

> Todas las actividades del Texto del Estudiante deben ser pertinentes a los contenidos tratados y estar orientadas a potenciar y reforzar el desarrollo de conceptos, actitudes, procedimientos y habilidades propias del sector y nivel. Estas actividades deben ser desafiantes para los estudiantes desde el punto de vista cognitivo y desarrollar habilidades de diversa complejidad, incluyendo aquellas de orden superior, como las de análisis, interpretación, síntesis, generación de ideas, resolución de problemas y comprensión sistémica de procesos y fenómenos, entre otras. (ANEXO 1, p.5)

De esta forma, existe la idea clara de que el estudiante desarrolle habilidades que le permitan ser autónomo y crítico, relacionándose claramente con el paradigma crítico en educación.

Las habilidades geográficas específicas que se desean desarrollar en los estudiantes, a partir de las actividades presentadas en los textos escolares son:

> ***Dimensión espacial*:** localización y análisis espacial desde la categoría de región, paisaje, territorio y lugar; identificación y caracterización de las grandes regiones geopolíticas que conforman el mundo actual; análisis de la interrelación medio natural y social, desde la perspectiva de la ocupación, adaptación, producción, degradación, etc.; comprensión y análisis del impacto que ejercen procesos de diverso origen sobre el espacio geográfico y las transformaciones que generan*;* análisis a escala local, nacional, continental y mundial de los fenómenos espaciales, reconociendo rasgos comunes y diferenciadores*,* evaluación crítica de las respuestas frente a los desafíos surgidos de la relación sociedad-medio y de las implicancias del desarrollo sustentable para su vida y la humanidad; integración de variables para explicar

> la dinámica espacial de distintos procesos en un territorio hasta llegar a una visión sistémica.(ANEXO 1, p. 6)

Es importante considerar que en el tratamiento de los conceptos disciplinares, es posible percibir una visión que desea seguir el paradigma crítico en educación, se valora que los estudiantes comprendan los procesos y transformaciones geográficas, y también, que el texto escolar genere las conexiones necesarias entre Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Es claro el interés que existe por integrar a la disciplina geográfica en esta área, cuestión que no había ocurrido con anterioridad, y que claramente fue propiciada por la actualización curricular del año 2009.

En cuanto a la evaluación es interesante destacar la fuerte presencia de los MPA como orientadores de las mismas y, por su vez, la idea de que los textos escolares posean evaluación diagnóstica, formativa y final, o sea, un acompañamiento durante el proceso de enseñanza.

Es relevante percibir los cambios en el Marco Curricular con las actualizaciones del año 2009, configurándose una mayor concordancia entre él y los requerimientos técnicos solicitados, además de ser evidente el posicionamiento teórico-epistemológico y pedagógico que proviene del MINEDUC que claramente se encuentra en concordancia con las posturas actuales en educación. Además, es interesante ver como la Geografía comienza a tener presencia en el sector, si bien todavía, existen situaciones de subordinación frente a la disciplina histórica, actualmente no son notorias como en los años anteriores a la actualización curricular[5].

El texto escolar de Geografía en Brasil

En Brasil la Geografía es una disciplina independiente de la Historia y las Ciencias Sociales. El currículum brasileiro tiene como base la *Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional* (LDBEN), creada en el año 1996 y reglamentada en 1998 para orientar la educación básica, a partir de la cual surgen los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de enseñanza media.

> O novo ensino médio, nos termos da lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa ser, por tanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas

[5] Para conseguir más detalles sobre los cambios percibidos entre el Marco curricular sin la actualización y los requerimientos técnico-pedagógicos anteriores al año 2009, se puede consultar la tesis de pregrado de: Pérez Cisternas, N. et. al., 2008, Banalizados, Jibarizados y Cercenados: una aproximación a los conceptos de espacio geográfico y tiempo histórico en los libros de texto. UAHC-Chile. www.academia.cl

> modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho. (BRASIL, 1998, p.9)

De esta manera, existe una preocupación por la educación para la población, el interés radica en que se eduquen para poder acceder a trabajos mejor remunerados. Es posible apreciar, el interés a largo plazo del MEC que insistió en generar una propuesta que daría frutos en el futuro. Eso porque lógicamente una propuesta nueva no es algo que se implementa rápidamente, pues tiene ciertos pasos o procesos que seguir.

> Os objetivos da nova educação pretendida são certamente mais amplos do que os do velho projeto pedagógico. Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas, e estas devem, por sua vez, ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como listas de saberes oficiais. (BRASIL, 1998, p. 12)

Existe una intención de establecer un currículum con base en competencias que dan cuenta de la comprensión de ciertos procesos por parte de los estudiantes y que no responden a la transmisión y memorización de los conocimientos como en la lógica educativa tradicional y positivista.

Por otra parte, hay una intencionalidad de establecer relaciones interdisciplinares y, por eso, se propone unir ciertas disciplinas afines en áreas. En este caso, la Geografía reunida con la Historia, Sociología y Filosofía componen el área de Ciencias Humanas y sus Tecnologías.

En el caso de la Geografía en específico, que es lo que nos interesa en esta investigación, es posible observar que las orientaciones de los PCNs[6] de enseñanza media son claras en cuanto a los conceptos que deben ser trabajados. Eso se evidencia en el cuadro que proponen los PCNs a continuación:

[6] Sigla en plural de los *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Cuadro 2: Conceptos geográficos propuestos por los PCNs de enseñanza media en Brasil

Conceito	Concepção norteadora	Elementos de aprofundamento
Espaço Geográfico	Conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas) que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar. (Milton Santos)	O espaço é perceptível, sensível, porém extremamente difícil de ser limitado, quer por dinâmica, quer pela vivência de elementos novos e elementos de permanência. Apesar de sua complexidade, ele apresenta elementos de unicidade. Interferem nos mesmos valores, que são atribuídos pelo próprio ser humano e que resultam numa distinção entre o espaço absoluto – cartesiano – uma coisa em si mesmo, independente; e um espaço relacional que apresenta sentido (e valor) quando confrontado a outros espaços e outros objetos.
Paisagem	Unidade visível do arranjo espacial, alcançado por nossa visão.	Contém elementos impostos pelo homem por meio de seu trabalho, de sua cultura e de sua emoção. Nela se desenvolve a vida social e, dessa forma, ela pode ser identificada informalmente apenas, mediante a percepção, mas também pode ser identificada e analisada de maneira formal, de modo seletivo e organizado; e é neste último sentido que a paisagem se compõe como um elemento conceitual de interesse da Geografia.
Lugar	Porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria identidade.	Guarda em si mesmo as noções de densidade técnica, comunicacional, informacional e normativa. Guarda em si a dimensão da vida, como tempo passado e presente. É nele que ocorrem as relações de consenso, conflito, dominação e resistência. É nele que se dá a recuperação da vida. É o espaço com o qual o indivíduo se identifica mais diretamente.
Território	Porção do espaço definida pelas relações de poder, passando assim da delimitação natural e econômica para a de divisa social. O grupo que se apropria de um território ou se organiza sobre ele cria relação de territorialidade, que se constitui em outro importante conceito da Geografia. Ela se define como a relação entre os agentes sociais políticos e econômicos, interferindo na gestão do espaço.	A delimitação do território é a delimitação das relações de poder, domínio e apropriação nele instaladas. É, portanto, uma porção concreta. O território pode, assim, transcender uma unidade política, e o mesmo acontecendo com o processo de territorialidade, sendo que este não se traduz por uma simples expressão cartográfica, mas se manifesta sob as relações variadas, desde as mais simples até as mais complexas.

Escala	Distinguem-se dois tipos ou duas visões básicas: a escala cartográfica e a escala geográfica. A primeira delas é, a priori, uma relação matemática que implica uma relação numérica entre a realidade concreta e a realidade representada cartograficamente. No caso da escala geográfica, trata-se de uma visão relativa a elementos componentes do espaço geográfico, tomada a partir de um direcionamento do olhar científico: uma escala de análise que procura responder os problemas referentes à distribuição dos fenômenos.	Para a escala cartográfica, é essencial estabelecer os valores numéricos entre o fato representado e a dimensão real do fato ocorrente. No entanto, essa relação pode pressupor a escolha de um grau de detalhamento que implique a inclusão de fatos mais ou menos visíveis, dentro de um processo seletivo que considere graus de importância para o processo de representação. No caso da escala geográfica, o que comanda a seleção dos fatos é a ordem de importância dos mesmos no contexto do tema que está sendo trabalhado. Há, nesse caso, uma seleção efetiva dos fatos a partir dos diversos níveis de análise, que já se tentou agrupar em unidades de grandeza, o que pode ser discutível.
Globalização, técnicas e redes	O fato gerador é o processo de globalização, que corresponde a uma etapa do processo de implementação de novas tecnologias, que acabaram por criar a intercomunicação entre os lugares em tempo simultâneo. Para sua ocorrência, torna-se fundamental a apreensão das técnicas pelo ser humano e a expressão das redes, que não se restringem à comunicação, mas englobem todos os sistemas de conexão entre os lugares.	A globalização é basicamente assegurada pela implementação de novas tecnologias de comunicação e informação, isto é, de novas redes técnicas que permitem a circulação de ideias, mensagens, pessoas e mercadorias, num ritmo acelerado, criando a interconexão dos lugares em tempo simultâneo.

Fonte: BRASIL, 1998, p. 56.

De esta forma, es evidente cuales serían los conceptos geográficos que los estudiantes deberían conocer y analizar durante los tres años de enseñanza media. No solamente sería importante saber la definición, sino que además, deben conocer los elementos que permiten profundizar en el análisis de cada uno de los conceptos. En este sentido, uno de los grandes presupuestos de la disciplina geográfica en Brasil sería que:

> A opção por conceitos e não por definições estanques é essencial para estruturação da Ciência Geográfica, que busca libertar-se da concepção de disciplina de caráter essencialmente informativo para se transformar numa forma de construção do conhecimento reflexiva e dinâmica, permitindo a criatividade e, principalmente, dando ao educando as necessárias condições para o entendimento do dinamismo que rege a organização e o mecanismo evolutivo da sociedade atual. (BRASIL, 1998, p. 58)

Bajo esta perspectiva, es posible ya observar que la Geografía brasileña posee sus bases en un paradigma crítico de la Geografía, situación que se evidencia a cada

momento. En esta lógica, existe una idea de que el estudiante debe ser autónomo y para eso debe desarrollar ciertas competencias que le permiten alcanzar esta autonomía. Además, para alcanzar esas competencias necesita conocer una disciplina que también sea presentada con una postura crítica que lo convide a cuestionar lo que se encuentra en su entorno.

Por otro lado, es importante remarcar que para el MEC el concepto de espacio geográfico sería el eje central para comenzar el análisis geográfico, situación que es explícita en el esquema (figura 2) que se presenta:

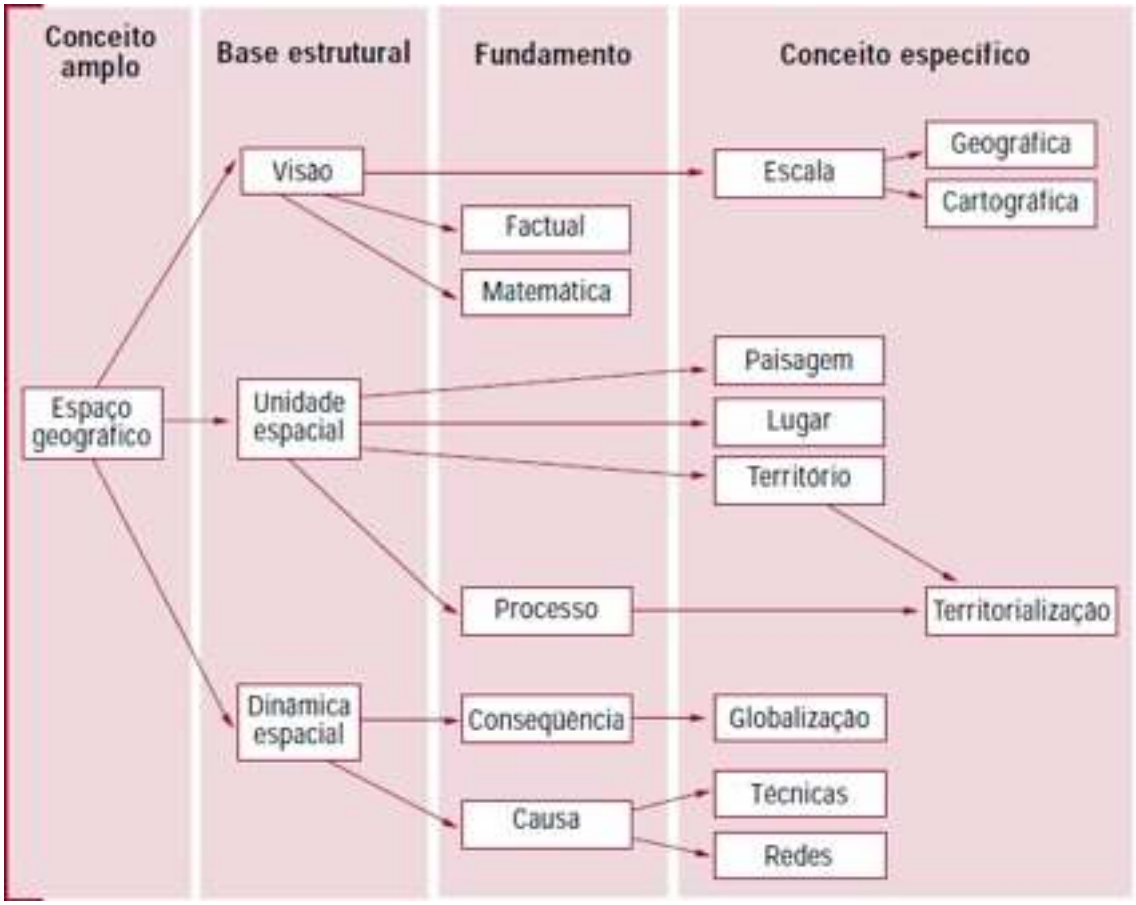


Figura 2: Sistema conceptual: eje central espacio geográfico – BRASIL, 1998, p. 59.

De tal manera, es posible observar que efectivamente la categoría central de la disciplina sería el espacio geográfico, desde ahí surgen otros conceptos específicos que obviamente también son relevantes en el interior del análisis geográfico. Es importante destacar que el espacio geográfico es comprendido a partir de la definición de Milton Santos, tal como se aprecia en la concepción norteadora de espacio geográfico que

aparece en el cuadro 2 anteriormente revisado. Este autor marcó un precedente en Brasil y en el mundo en lo que se refiere al desarrollo de la Geografía.

Para que el estudiante sea capaz de comprender esa categoría de la Geografía es necesario que alcance ciertas competencias, como se dijo anteriormente. La disciplina geográfica perteneciente al área de Ciencias Humanas y sus Tecnologías, posee tres grupos de competencias que desea promover, las cuales se presentan en el cuadro 3:

Cuadro 3: Competencias agrupadas de la Geografía en Brasil

Agrupamentos	**Competencias a desenvolver**
Representação e comunicação	- Ler, analisar e interpretar os códigos específicos de Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.) considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais ou espacializados. - Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica como formas de organizar e conhecer a localização, a distribuição e a frequência dos fenômenos naturais e humanos.
Investigação e compreensão	- Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidade ou generalidades de cada lugar, paisagem e território. - Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais; - Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento de sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global.

Contextualização sociocultural	- Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos constituídos de diferentes tempos e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço. - Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia. - Identificar e analisar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas do seu "lugar no mundo", comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornaram a realidade concreta e vivida.

Fonte: BRASIL, 1998, p.61-63.

A través de este cuadro es posible reconocer que las competencias que se logran al final de la formación escolar formal poseen directa relación con las categorías de análisis centrales de la Geografía. Además, es interesante ver como existe un recorrido progresivo entre conocer los fenómenos geográficos y analizar los procesos geográficos. También es posible percibir que el concepto de espacio no se separa del concepto de tiempo y, de esta forma, los procesos históricos pueden ser comprendidos por medio de las transformaciones del espacio.

A partir de las indicaciones entregadas por los PCNs de enseñanza media, se procederá a revisar la *Guia do Livro Didático do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2012*. Esta guía es elaborada anualmente contemplando los textos escolares que fueron aprobados en la licitación. Los textos son aprobados por un período de 4 años pudiendo ser evaluados en licitaciones posteriores.

Lo interesante del proceso de evaluación de los textos escolares en Brasil es que los resultados de la evaluación son públicos. Cualquier persona puede ingresar a la página *web* del MEC [7]. En ella es posible encontrar desde la guía del año 2007 hasta la guía del año 2013 para enseñanza media.

Es necesario aclarar que existió un programa específico que se preocupaba de la distribución de los textos escolares de enseñanza media llamado: *Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio* (PNLEM). Sin embargo, a partir del año

[7] Para más informaciones revise: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article consultada: 10/07/2012

2012 se vuelve a unificar con el PNLD, el cual se preocupa por la divulgación de los concursos y la distribución de los textos escolares en la educación básica.

En Brasil, existe un interés por mostrar transparencia en la resolución de cuestiones que afectan a la población en general, siendo en este caso, la educación uno de estos elementos. Por eso, que es posible tener acceso a la *Guia do Livro Didático de Ensino Médio do ano 2012*[8] e incluso se puede descargar en formato PDF. La idea es mostrar cómo se realiza el proceso de selección de los textos. Esta guía es destinada a los profesores de escuelas públicas del país para que conociendo las características de cada colección puedan seleccionar la que más se adecue con sus objetivos de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso de evaluación de los textos escolares se involucran varias instituciones, primero el MEC por medio del *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE) y, posteriormente, en el análisis y evaluación pedagógica una institución universitaria que es escogida cada año para elaborar la guía didáctica. En el caso de esta investigación, que se baso en la guía PNLD 2012 fue el departamento de Geografía de la *Universidade Federal de Paraná* (UFPR). Es interesante destacar que las instituciones que trabajaron en la evaluación son nombradas específicamente, así como el grupo de evaluadores que son académicos reconocidos por su trayectoria en las diferentes áreas de la Geografía.

Por otro lado, es importante destacar que ese proceso de evaluación, fue efectuado de forma individual. Cada evaluador recibió ejemplares de los textos des-caracterizados para ser evaluados según una pauta específica para evaluar pedagógicamente los contenidos presentados. Cada colección fue evaluada por dos evaluadores, donde el evaluador tenía que realizar una reseña que expusiera su opinión aprobando o reprobando la colección. Si una colección se encontraba en una situación de divergencia de la dupla de evaluadores, un tercer evaluador analizaba nuevamente la colección, siendo su criterio el definitivo. Las reseñas finalmente fueron revisadas por lectores críticos los cuales se aseguraban de que estas cumplieran con lo requerido.

[8] Se escogió la guía de este año por ser la más actualizada. La primera evaluación de los textos escolares de Geografía para enseñanza media fue en el año 2007, considerando que su duración es de 4 años, es decir, 2008-2011. La segunda evaluación fue en el año 2011, la cual tendrá duración entre los años 2012-2015. Algunas de las colecciones escogidas ya estaban presentes en la primera evaluación del 2007, pero según las observaciones que tuvieron en esa época, fueron reeditadas para presentarse en esta segunda evaluación y lograr ser nuevamente aprobadas.

Lo interesante del proceso es que él se encuentra íntegramente en esta guía y, además es posible encontrar los requerimientos técnicos de evaluación de los textos escolares de Geografía aprobados para el año 2012.

Es importante destacar la importancia dada a la postura teórico-metodológica de las colecciones y, por tanto, de los propios autores de los textos escolares, no sólo es importante su postura pedagógica, sino que también deben tener clara su postura sobre la disciplina, buscando que éstas sean coherentes con la forma con que son presentados los contenidos en los textos que componen la colección.

Además, es relevante destacar que el interés por desarrollar los conceptos, de forma que el estudiante los comprenda sin importar la cantidad de páginas que signifique su trabajo, es decir, un interés por mostrar contenidos completos e ideas completas, no resúmenes que al final no explican claramente el contenido.

Por otra parte, es importante el interés por mantener fuera de los textos escolares actividades, contenidos y evaluaciones o cualquier otro tipo de recurso que incentive una visión prejuiciosa y discriminatoria según clases sociales, opciones religiosas, opciones sexuales, entre otras.

Estas preocupaciones, finalmente, se concretizaron en la ficha de evaluación de las colecciones que son presentadas en tres figuras en la propia guía. La primera se refiere a la propuesta pedagógica, la segunda a la estructura temática y la tercera a la estructura de la colección[9].

Semejanzas y diferencias en el proceso de producción de los textos escolares

Luego de haber revisado los marcos curriculares de ambos países, sus propuestas conceptuales y pedagógicas, los recursos adicionales que fueron elaborados, por los mismos, para mejorar la comprensión del currículum y, finalmente, los requerimientos técnicos para evaluar los textos escolares que son aprobados para 4° año de enseñanza media en Chile y 3° año de enseñanza media en Brasil. Es posible observar cuáles son las diferencias y semejanzas que existen en ambos procesos, respondiendo a la inquietud que dirige este artículo que es conocer cómo se construyen los textos escolares licitados en Chile y Brasil y, las relaciones que se establecen entre lo que indica

[9] Estas figuras no son expuestas en este artículo por problemas de extensión y porque se encuentran disponibles en la página virtual del MEC en la GuiaPNLD 2012.

el currículum y lo que señalan los requerimientos técnicos, en cuanto a los contenidos geográficos.

Primero, es interesante señalar que la diferencia más notoria en cuanto a la disciplina de Geografía es que ésta es parte de la disciplina Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile, lo que significa que es el profesor de Historia, el profesional que imparte las clases de Geografía, Ciudadanía, Economía e Historia. Esto en una disciplina con una cantidad de 4 horas semanales para enseñanza media. Mientras que en el caso brasileño 4 disciplinas comparten un área en el currículum, pero esto no significa en ningún caso que compartan horas de clases, planificaciones de clases ni profesores.

Es decir, a pesar de que la actualización curricular del año 2009 considere la disciplina geográfica, muchas veces, en la escuela esta disciplina se mantiene subordinada a la Historia y es trabajada a patir de visiones tradicionales y positivistas de sus contenidos.

Con respecto al texto escolar, es posible destacar una diferencia importante en cuanto al posicionamiento teórico-metodológico y, por tanto, a la postura de sus autores. Es interesante percibir que en Brasil existe una preocupación porque las colecciones posean una postura clara[10] y explícita del posicionamiento teórico epistemológico trabajado y que, además, exista coherencia entre los textos que componen la colección. Esos aspectos en Chile no son relevantes para el MINEDUC y, por eso, no se exige como requerimiento técnico para la elaboración del texto escolar.

Asimismo, es posible observar que mientras en Chile estos requerimientos técnicos son elaborados por niveles, o sea, un documento de requerimientos técnicos por nivel de enseñanza, en Brasil estos ya contemplan todos los niveles de enseñanza media. Son aprobadas las colecciones completas, las cuales corresponden a los tres niveles de enseñanza media, por ende, las editoras elaboran los textos para los tres años con los mismos autores, por esto, los textos se encuentran conectados formando realmente una colección.

Otra diferencia notable es que los requerimientos técnicos elaborados para el concurso de licitación en Chile, no son públicos. Estos se restringen a las editoriales que desean ingresar en el proceso, siendo desconocidas para el público en general. Mientras que en Brasil esos mismos documentos están disponibles en el portal del MEC, por eso cualquier persona interesada en conocerlos puede acceder a los documentos y, no solamente al documento actual sino que también a los de procesos anteriores.

---

[10] Esta situación queda totalmente expuesta en las reseñas de los evaluadores del PNLD2012 de Geografía.

Así como la guía didáctica en Brasil es pública, también son públicos los nombres de los evaluadores de los textos, siendo público también el proceso de esa evaluación etapa por etapa, situación que permite evitar problemas o divergencias al respecto de los resultados que son publicados.

En Chile el proceso es diferente. Solamente los resultados son públicos, pero no se conoce el nombre de los evaluadores, inclusive es sabido que los evaluadores deben firmar un acuerdo de confidencialidad que les impide declarar públicamente que fueron evaluadores. Por eso, esa información es sumamente restricta e imposible de ser divulgada.

De esta forma, el MINEDUC como institución es responsable por los criterios evaluados y por la manera en que son evaluados, lo que oculta responsabilidades individuales.

Por otra parte podemos destacar ciertas semejanzas como, por ejemplo, la importancia de la categoría de espacio geográfico como foco central en las temáticas que abordan la disciplina geográfica en ambos países. Es posible notar que en ambos países existe un interés por los avances académicos del área y por las formas de integrarlos en la Geografía escolar. De la misma forma, en ambos contextos se comprende el espacio geográfico a partir de su relación espacio-tiempo como un conjunto indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones (como se fundamenta explícitamente en el caso brasileño e implícitamente en el caso chileno).

También es imposible no observar que el interés por desarrollar el espacio geográfico en el currículum chileno a partir de su actualización en el año 2009 y la introducción del MPA de espacio geográfico, posee relación con la apuesta que se presentó en los PCNs de enseñanza media en Brasil en el año 1998, no es ilógico considerar cierta influencia ya que la Geografía escolar en este país es muy destacada. Además, es relevante destacar la opción del MINEDUC por establecer una lógica de progresión de habilidades, mientras que en Brasil se utiliza la progresión de competencias, aunque en este caso son comprendidas como sinónimos.

Otro aspecto a destacar es que hay un interés en Chile por incluir actores sociales relegados e históricamente dominados. Mientras en Brasil el interés radica en eliminar los prejuicios y discriminaciones existentes en educación, o sea, en ambos contextos existe un interés por la inclusión e integración en educación.

Consideraciones Finales

De forma general, es posible percibir que las diferencias son mayores que las semejanzas lo que lleva a pensar el por qué de esa situación. Es posible argumentar que en Brasil la reestructuración curricular ocurre en la práctica a partir del año 1998, mientras que en Chile sucede sólo en el año 2009, como regulación escrita pero en la práctica se comienza a implementar en el año 2010 de forma gradual, lo que implica una diferencia en el proceso de consolidación de cada país[11].

Por otra parte, es importante resaltar la necesidad de dirigir en Chile un proceso más transparente en lo que corresponde a la evaluación y divulgación de los requerimientos técnicos en la lógica de establecer un sistema más democrático.

Además, es importante recordar que debido a la política en educación desarrollada durante la dictadura militar muchos de los procesos en educativos fueron retrasados, ya que la inversión en educación durante este período fue reducida a menos de la mitad de la inversión realizada durante la Unidad Popular (período anterior). De esa forma, los gobiernos post-dictadura militar están intentando reactivar la inversión en educación, lo que no es tarea fácil, pues el sistema económico impuesto en esos años continua siendo el sistema actual. A partir de eso, muchas de las reestructuraciones propuestas en educación no tienen sustento o son imposibles de ser implantadas.

Finalmente, es interesante ver cómo el contexto cultural determina ciertas prácticas, y a su vez, percibir que éste posee una gran importancia en cuanto a las determinaciones, acciones y propuestas que se postulan, y la rapidez con que se realizan. Por eso, es lógico declarar que estas dos realidades no son comparables, pues es posible conocerlas y analizarlas, pero no compararlas con criterios rígidos y estandarizados. Considerando, además, que la idea de homogenización y comparación no forman parte de los objetivos de esta investigación.

[11] Es importante aclarar que actualmente (año 2013) se está modificando el currículum nacional y, la propuesta o borrador presentado de las nuevas bases curriculares para enseñanza media y disponible en www.mineduc.cl está relegando nuevamente la Geografía escolar a mapas y cartografías. Estas nuevas bases curriculares aun no son aprobadas por el congreso chileno y, hoy por hoy, son el centro de la discusión entre los profesionales que trabajamos con Educación Geográfica y los especialistas del MINEDUC encargados de construir las bases curriculares de la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Referencias

APPLE, M. **Conhecimento oficia: a educação democrática numa era conservadora**/tradução de María Isabel Edelweiss. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

BRASIL. PCN ENSINO MÉDIO. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12598:publicacoes&option=com_content&view=article Acesso: 20 jun. 2012.

_____. **Manuais Escolares e Trabalho Docente:** uma economia política de relações de classe e de gênero na educação/ tradução de Lígia Teopisto. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.

D'AVILA, C. **Descifra-me ou te devorarei:** o que pode o professor frente ao livro didático?. Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

LATOJOLO. **Livro Didático:** um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LOPES, A. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MINEDUC. **Mapa de Progreso del Aprendizaje de Espacio Geográfico**. Sector Historia Geografia y Ciencias Sociales. 2009a. Disponível em: http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=362 Acesso: 20 junho 2012.

_____. **Objetivos Fundamentales y Contenidos mínimos obligatorios de 1° básico a 4° medio**. Actualización curricular 2009. Sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 2009b. Disponível em: http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=362 Acesso: 21 abr. 2012.

También se puede consultar:

Igual que se mencionan revisiones curriculares en el caso de Chile (p.18) se pueden ofrecer referencias de estudios de los libros de texto en Brasil realizados por I. Tonini (URG):

http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t1349798707998.PDF

Tambien conviene considerar otros textos, que permitan reforzar algunos argumentos del autor sobre los estudios efectuados en otros países, posiblemente, latinoamericanos, incluyendo España y Portugal. Abajo aparece el enlace del trabajo realizado por la Asociación de Geografos Españoles en 2000

http://age.ieg.csic.es/docs/00-12-libros-text.PDF

Recebido em 26 de novembro de 2012.

Aceito para publicação em 13 de junho de 2013.