

LEGITIMAR VISIONES DE MUNDO CERRADAS O ABIERTAS ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LITERATURA DE LA COLECCIÓN BICENTENARIO

Carlos Cariacás
cariacas@unifap.br

*Universidade Federal do Amapá – Colegiado de Filosofia - Campus Santana
Brasil*

Recibido: 27/07/2018 **Aceptado:** 19/10/2018

Resumen

A partir de la concepción de que el libro escolar puede ser un instrumento de divulgación de ideologías y la presencia o ausencia de ellas favorecerán visiones de mundo cerradas (típicas de la educación bancaria) o abiertas (dialéctica, liberadora), esta investigación analiza como textos y ejercicios sobre el " el contenido de literatura, de la colección Bicentenario, legitiman o no los campos de visiones citados. En cuanto al referencial teórico se apoya en Paulo Freire (2016; 2017) y Teun Van Dijk (2008). Metodológicamente está organizado en dos pasos: el primero, tomar conciencia de la dimensión cualitativa y cuantitativa de la presencia de la literatura en el libro; el segundo, aplicar las categorías del análisis del poder y del discurso de Van Dijk (2008). Los resultados apuntan a ambigüedades de visiones ya que hay un esfuerzo para incorporar peculiaridades de la vida venezolana en la enseñanza de literatura y, por otro lado, la reproducción de prácticas bancarias al tratar los textos y elaborar directrices para los ejercicios. **Palabras clave:** literatura; visiones de mundo; Colección Bicentenario; ideología

ANALYSIS OF THE CONTENT OF LITERATURE IN THE BICENTENNIAL COLLECTION

Abstract

Based on the conception that the schoolbook can be an instrument for the dissemination of ideologies and the presence or absence of these ideologies, it will favor closed (banking education) or open (dialectic, liberating) worldviews, this investigation analyzes how texts and exercises on content of the Bicentennial collection, legitimize or not the fields of vision cited. Regarding the theoretical reference, he relies on Paulo Freire (2016, 2017) and Teun Van Dijk (2008). Methodologically it is organized in two steps: first, to become aware of the qualitative and quantitative dimension of the presence of literature in the book; the second, to apply the categories of Van Dijk's analysis of power and discourse (2008). The results point to ambiguities of views since there is an effort to incorporate peculiarities of Venezuelan life in literature teaching and, on the other hand, the reproduction of banking practices in the treatment of texts and elaborate guidelines for the exercises.

Keywords: literature; worldviews; Bicentennial Collection; ideology.

LEGITIMAR VISÕES DE MUNDO FECHADAS OU ABERTAS ANÁLISE DO CONTEÚDO DE LITERATURA DA COLEÇÃO BICENTENÁRIO

Resumo

Partindo da concepção de que o livro escolar pode ser um instrumento de divulgação de ideologias e a presença ou ausência destas favorecerão visões de mundo fechadas (típicas da educação bancária) ou abertas (dialética, libertadora), esta investigação analisa como textos e

exercícios sobre o conteúdo de literatura, da coleção Bicentenário, legitimam ou não os campos de visões citados. No concernente ao referencial teórico se apoia em Paulo Freire (2016, 2017) e Teun Van Dijk (2008). Metodologicamente está organizado em dois passos: o primeiro, tomar ciência da dimensão qualitativa e quantitativa da presença da literatura no livro; o segundo, aplicar as categorias da análise do poder e do discurso de Van Dijk (2008). Os resultados apontam para ambiguidades de visões visto que há um esforço para incorporar peculiaridades da vida venezuelana no ensino de literatura e, por outro lado, a reprodução de práticas bancárias ao tratar os textos e elaborar diretrizes para os exercícios.

Palavras-chave: literatura; visões de mundo; Coleção Bicentenário; ideologia

Introducción

En primer lugar, se observan dos importantes escenarios que se refieren a esta investigación. El primero es que el libro escolar ocupa un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, la orientación del Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo (BIRD) y del sector editorial es que el libro escolar debe ser elaborado para facilitar metodológicamente la enseñanza y el aprendizaje en el aula (Torres, 1998) porque las investigaciones apuntan que, debido a la falta de tiempo y las precariedades en la formación del profesor, el libro escolar se convierte en un recurso imprescindible en la conducción de las clases (Munakata, 1997). El segundo escenario, el libro escolar puede ser objeto de divulgación y legitimación de ideologías sociales (Faria, 1984). Entendiendo ideología como producción de repertorios de contenidos simbólicos construidos por diversas instancias y actores sociales para el mantenimiento del *status* social de estos (Van Dijk, 2008). La percepción o no de ideologías permite que los estudiantes desarrollen concepciones abiertas o cerradas acerca de sus vidas, de posicionamientos políticos, del juego económico, de la ocupación de territorios, del uso de los cuerpos ... De modo que el estudio sobre cómo se proyectan las visiones de mundo a partir del material didáctico es un importante instrumento de emancipación ciudadana.

Ahora bien, en la elaboración del libro texto de literatura la coyuntura de los escenarios expuestos se hace presente. En este sentido, esta investigación analizará mecanismos de legitimación de visiones de mundo cerradas o abiertas en dos libros usados para trabajar con la literatura en la enseñanza secundaria en Venezuela, pertenecientes a la colección Bicentenario (que involucra las áreas del Lenguaje, Matemáticas, Ciencias naturales y Ciencias Sociales), publicados por el Gobierno de Hugo Chávez Frías (1999-2013). En el campo del Lenguaje, los libros que abordan la lengua y la literatura están unidos en un mismo volumen, de modo que el aprendizaje de esos contenidos se da concomitantemente.

El artículo organizado de la siguiente manera: a) problematización, en la cual insertamos la discusión dialogando con los referentes teóricos; b) metodología, que se divide en dos pasos; c) resultados y discusión, momentos concomitantes en los que abordamos la relación de la legitimación que se da por medio de la ideología (típica de la educación bancaria) y / o de la legitimación de argumentos y ejercicios que demuestren prácticas dialécticas para abordar la enseñanza de la literatura en los libros escolares.

Problematización

La producción de la colección Bicentenario no ha estado ausente de críticas por parte de la comunidad académica; las investigaciones han develado las debilidades del contenido y su modo de proceder con la enseñanza (Ramírez, 2012; Arteaga, 2016; Rodríguez y Iglesias, 2015) y otras apuntan sus contrastes y contribuciones (Nasser, 2015; Certad, 2012). Según Ramírez (2016), en el gobierno anterior al de Hugo Chávez, el Ministerio de Educación de Venezuela abría edicto para que las editoras presentaran propuestas de libros que serían adoptados por las escuelas públicas; pero antes de eso los libros eran evaluados por una comisión de expertos que aprobarían o no su admisión en el rol de los libros admitidos.

Sin embargo, durante el gobierno de Hugo Chávez, la Comisión de expertos es deshecha y los libros pasaron a ser adquiridos por el Estado y enviados a las escuelas sin ser evaluados ocasionando, por ese hecho, una serie de incomodidades y repudio. Sobre eso, Ramírez (2016) relata el caso de un libro de Historia que predicaba la xenofobia y el racismo, entre otros crímenes. Por su parte, la comunidad venezolana manifestó el malestar frente a los contenidos y, para resolver la pendiente, el Gobierno Nacional lanzó la Colección Bicentenario - que fue enviada a todas las escuelas públicas. Como se percibe, el acto del Estado fue el de intentar remediar la brecha producida por él mismo al destituir la comisión de evaluación de libros didácticos. Sin embargo, el propio Estado generó otro problema: el reduccionismo didáctico para enseñar el contenido escolar. Y esta restricción es denunciada por Ramírez (2016) como una manera autoritaria de lidiar con la educación.

Por otro lado, la investigación de Sánchez (2015), que busca evaluar la calidad del contenido del libro escolar de lengua y literatura, tensa muchos elogios al material, apuntando: el incentivo a la potencialidad del alumno para interpretar textos, apreciación e implicación en temáticas de la literatura y de las artes venezolana y latinoamericana, así como el rompimiento con la visión eurocéntrica de literatura.

Las conclusiones de Ramírez (2016), quien realizó un análisis de los libros de Ciencias Sociales, y Sánchez (2015) señalan antagonismos conceptuales que observamos cuando el primero desvela la propaganda política del gobierno (típico de plataformas educativas para el mantenimiento del poder) y, la segunda revela elementos de un escenario de educación liberadora promovido por la estructura didáctica del libro (basado en la perspectiva liberadora). Por nuestra parte queremos lanzar otra mirada, específicamente sobre el contenido de literatura, que se encuentra en el umbral de las observaciones de esos autores; (en el sentido de que los libros de literatura (con sus textos y ejercicios) de la colección Bicentenario legitiman qué tipo de enfoque conceptual: el cerrado (como promotora de estructuras educativas bancarias) y / o abierta (en cuanto generadora del arte del diálogo) sobre la realidad? ¿Si lo hace, lo hace de qué manera y en qué proporción?

Decir que la literatura es usada para legitimar la promoción de pensamientos cerrados es afirmar que ella es instrumentalizada para coadyuvar en el mantenimiento de las relaciones sociales, culturales, políticas y económicas vigentes, inclinación típica de la educación bancaria. Para Freire (2017, 87) la concepción bancaria

Sugere uma dicotomia inexistente homem-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que irá “enchendo” a realidade.

De modo que hay un matrimonio entre la educación bancaria y la visión de mundo cerrada. Esta, a su vez, se configura como estructuras sistemáticas que funcionan por sí, independiente de elementos ajenos. Guareschi (2008) acopla a la concepción del sistema la teoría positivista-funcionalista y su opuesto sería, por consiguiente, la teoría histórico-crítica. De modo que la concepción conceptual del sistema incorpora elementos que aprecian lo estático, el encarcelamiento de lo nuevo, el control de las ideas por medio de la vieja plataforma del "confiere o no con la función que vino a desarrollar en el mundo". Por esa conducción de raciocinio la construcción discursiva y didáctica de los libros de literatura pueden configurarse como sistema de mundo cerrado en categorías rígidas de pensamiento que incentivan prácticas de educación bancaria; donde el contenido es pensado como eslogan y no como objetos cognoscibles y desafiantes para los sujetos descodificadores (Freire, 2017)

Por otro lado, afirmar que la literatura legitima modos de generar visiones abiertas del mundo nos lleva a pensaren el ejercicio dialéctico que nos

[...] permite compreender que o homem enquanto ser histórico na produção de uma vida material estabelece relações de negação com o mundo e com ele próprio, criando contradições e gerando conflitos nas relações que se tornam a base da organização de sua vida social (Diniz y Silva, 2008, p.2).

De modo que la dialéctica permite que los dilemas internos y externos de la vida social y política sean reflejados y constantemente reevaluados. Una vez que, como nos recuerda Alexandre Von Humboldt, "la visión de mundo más peligrosa es de aquellos que no han visto el mundo", es decir, que reciben la información y la "realidad" como elementos dados y acabados.

Legitimar posicionamientos conceptuales es producir prácticas que se convertirán en hábitos sociales y éstos, a su vez, se expresarán en el futuro en formas de legalización. Por esa suerte es que la temática de la legitimación asume aires de gravedad. Recordando lo que Fischer (1975, p.88) expresa sobre el tema: "La 'legalidad' es una palabra mágica que convierte el terror en orden, la fuerza en derecho, la agresión en deber". De modo que, legitimar el sistema es comulgar con los intentos de la violencia invasora de las ideas que quieren imponerse por la ideología y el silencio. Legitimar la generación de visiones de mundo es desacreditar en las ideas listas, refugiarse en la duda, moverse con la esperanza de que la verdad se puede encontrar en el juego dialéctico.

Teóricamente a partir de la perspectiva freiriana (Freire, 2016; 2017) usamos la concepción de educación como promotora de autonomía y como elemento constitutivo del *quehacer* dialéctico, así como buscamos descodificar el *modus operandi* de la estructura de la educación bancaria.

Igualmente nos apoyamos en Teun Van Dijk (2008) cuando éste diserta sobre la relación entre poder-ideología-legitimación en libros escolares. Para el autor, el poder en la sociedad se manifiesta como control de la mente, que se da por el repertorio ideológico, que son usados para legitimar el *status* social emprendido por las redes de poder. En esa coyuntura se desprende el libro escolar como instrumento de manipulación que refleja, a su vez, el consenso de la clase dominante, así como también los intereses de los más poderosos. Por eso, los libros generalmente evitan las polémicas sofocando, de ese modo, las voces disidentes, las críticas y la presentación de paradigmas disonantes al modelo presentado por los que detentan el poder.

Metodología

La investigación es de carácter descriptivo y bibliográfico, en la que analiza dos libros de la Enseñanza Media de la colección Bicentenario, todos del mismo grupo autoral (Flores et al, 2012; 2013).

Como los contenidos de lengua y literatura están unificados en un mismo volumen, el primer paso es tomar conciencia de la dimensión cualitativa y cuantitativa de la presencia de la literatura en el libro. Para ello expondremos la cantidad de páginas destinadas a la literatura en detrimento de la lengua; si hay una continuidad entre el estudio de la literatura y de la lengua de manera que el contenido de uno se intercambia con el del otro (uso de la interdisciplinariedad).

El segundo paso es aplicar las categorías del análisis del poder y del discurso desarrolladas por Van Dijk (2008) para percibir la presencia o no de ideologías para el control social de la mente, son éstas: géneros de discurso y de poder; niveles de discurso y de poder; y dimensiones del poder. Además, hay que considerar y dialogar con los criterios que presentan la denotación de una idea como pertinente al campo de la legitimación del sistema y / o de la dialéctica. En cuanto a la legitimación del sistema encontramos los siguientes criterios: ejercicios de copia de contenido ya expuesto, preguntas de bajo contenido reflexivo, directrices pautadas por la lógica binaria (cierto frente equivocado, bien contra mal ...), entre otros. En relación a la dialéctica nos pautamos por los criterios: de la presencia de ejercicios que provoque a los alumnos a pensar que la verdad no es explícita, sino que se encuentra escondida en las relaciones sociales; de la inserción de la duda y de la preocupación en rehacer el recorrido de las ideas que se muestran como naturales, una vez que éstas fueron "naturalizadas" ideológicamente; de recordar y asumir que está contaminado ideológicamente por todas las instancias sociales (Diniz y Silva, 2008).

Como enseña Freire (2016, p. 96) la educación no puede ser solamente "reproductora nem apenas desmascaradora da ideología dominante" de modo que la práctica crítica exige toma de posición e intervención en el mundo. De esta forma, no restringimos esta investigación a la descripción y la crítica, evaluamos lo que fue producido con inferencias que apuntan posibles soluciones a los problemas planteados contribuyendo de esta forma al perfeccionamiento del hacer didáctico.

Resultados y discusión

El primer paso del análisis es tomar conocimiento de la dimensión cualitativa y cuantitativa del libro escolar de literatura, considerando los siguientes aspectos: estructura del libro; relación cuantitativa del estudio de la lengua y de la literatura; la presencia o no de la interdisciplinaridad y, por fin, el escenario político. Siempre caminando dentro de la propuesta de observar la presencia o no de conceptos cerrados o dialécticos en la construcción del conocimiento sobre la realidad.

El libro del primer año de la enseñanza media (Flores et al, 2013) tiene 223 páginas y el del Segundo año (Flores et al, 2012) tiene 255 páginas. Las impresiones son coloridas, contienen diferentes recursos visuales (fotos, grabados, dibujos ...), utilizan diferentes lenguajes (poesías, cuentos, noticias de periódicos). De hecho, los elementos que denotan creatividad y diversidad están presentes satisfaciendo de este modo las observaciones realizadas por Sanchez (2015) sobre la excelencia de la calidad didáctica de la Colección en el área del lenguaje. Por otro lado, las orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la lengua y la literatura (2014) no tienen en cuenta la discusión erigida por el BIRD y el sector editorial en cuanto al contenido de detalles metodológicos que el libro escolar debe poseer, ya que constatan que los profesores no tienen formación adecuada ni tiene tiempo de diseñar clases (Torres,1998; Munakata, 1997), observe:

Los libros de lengua y literatura de la Colección Bicentenario han sido concebidos como instrumentos pedagógicos orientadores de la dinámica del aula, representan una estructura abierta, susceptible de ser enriquecida por la creatividad de docentes y estudiantes. En ningún caso, pretenden ser una guía rígidamente estructurada o un único camino para acceder al aprendizaje de la lengua y la literatura, de ser así entraríamos en contradicción, no solo con las infinitas posibilidades que ella ofrece, sino también con el ritmo transformador de la sociedad en la que nos ha tocado vivir. Más bien los textos se presentan como mediadores de una experiencia didáctica compartida por docentes y estudiantes para explorar el lenguaje en sus más variadas manifestaciones (MPPE, 2014, p. 02).

El texto hace comunión con los estudios que apuntan que el libro escolar no debe ser usado como una muleta, ya que el docente debe ser artífice de su metodología. Pero para ello, el profesor debe recurrir a otros libros textos y fuentes diferentes (procedimientos elementales) para preparar sus clases. Sin embargo, la opción del Estado en elegir y promover el libro de la colección Bicentenario como el único recurso didáctico va en contra de la creatividad sugerida por las Orientaciones pedagógicas (MPPE, 2014) ya que, como nadie crea algo de la nada, el docente no tendrá soporte de fuentes didácticas para elaborar sus clases. La apuesta del Estado en un único recurso didáctico impreso aborta el incentivo a futuras generaciones de creadores

de libros escolares y perjudica el debate sobre metodologías de enseñanza, afectando no sólo al sector editorial privado, sino al técnico-académico.

El contenido de los libros está dividido por secciones así delineadas: 1. Oralidad; 2. Tiempo de lectura; 3. Tiempo de escribir; Medios de comunicación; 5. Organizando y enriqueciendo el léxico; 6. Descubrir la gramática; 7. Reflexión final sobre la Unidad.

Ambos libros tienen un cuantitativo de tópicos específicos para trabajar la literatura que se extiende del "2. Tiempo de leer" al "3. "Tiempo de escribir", en este hay las "notas literarias" en las que contiene elementos de la respectiva tradición y que son importantes para la comprensión del texto presentado en el tópico 2. Las notas literarias no pasan generalmente de una página. El tema "2. Tiempo de lectura" va de textos contenidos en una página hasta en diecisiete páginas. Al final de los libros hay otros textos adjuntos para ser usados. Sin embargo, comparado con el contenido destinado al estudio de la lengua, la literatura sale en desventaja. Dado que sólo el punto 2 aborda específicamente la cuestión literaria y el punto 3, a su vez, divide su espacio entre "notas literarias" y "notas ortográficas", ya introduciendo la cuestión gramatical.

El primer punto que observamos al analizar los textos es el uso de las temáticas. Para la literatura disponible en libros escolares hacer comunión con la propuesta dialéctica precisa acercarse a temáticas adecuadas para cada grupo de edad, cultural, social y económica de sus destinatarios. Sin embargo, el primer problema que se verifica en relación al uso de las temáticas es el repertorio marcadamente memorial, ver los títulos: *Un mito warao; Un cuento indígena; Una carta (que es de J. Sucre para S. Bolívar); Coplas venezolanas de tradición oral, El sol ...* (Flores et al 2013); *Un mito; Tradiciones orales de nuestros indígenas; El Cristo de las violetas; Barrabás* (Flores et al 2012). Literatura y memoria es un matrimonio consagrado, y esto no está puesto en juicio, porque ya es un capítulo establecido en el área de estudios (Candido, 2006). Sin embargo, la cuestión es: ¿cómo se trabaja la memoria? Para que el aprendizaje de la literatura sea significativo precisa que su contenido esté vinculado a la realidad de los estudiantes. Es el que enseña la metodología freireana, donde las palabras generadoras y el círculo de cultura son dos momentos importantes de producción de significado (Freire, 2017). Para enseñar es necesario apoyarse en palabras (contenidos) que sean de interés y del uso ordinario de los estudiantes; posteriormente, el contenido significativo se discute en el círculo de cultura, donde las personas manifiestan sus vivencias y trasciende sus conocimientos con el

auxilio dialógico de los compañeros y del profesor. Ahora bien, los libros de la Bicentenario no dan este paso. Se centran en exponer contenidos de la memoria literaria venezolana sin construir puentes entre ésta y las circunstancias existenciales de los alumnos. La dinámica didáctica del libro necesita provocar cuestionamientos, insatisfacciones, gozos, sólo así el proceso dialéctico se procesará. El libro como mero informativo de un pasado distante sin resonancia con el presente es propuesto para ocupar el tiempo de los alumnos mientras estén en el espacio escolar.

Un buen ejemplo para contraponer este caso viene de la Teología, los religiosos judeo-cristianos usan el llamado *midrash*, que es la actualización de una narrativa religiosa según las circunstancias existenciales de los fieles. Funciona así, un texto sagrado es leído, el rabino, sacerdote o pastor lo comentan relacionándolo con el momento y las circunstancias históricas de los fieles (Croato, 1994). Si el líder religioso tiene un nivel de conocimiento teológico más profundo, ciertamente hará comparaciones filológicas, históricas, etc. En el *midrash* es común la comparación del pasado con situaciones que pasan en el momento. Ahora bien, es justamente en este sentido que camina la crítica de esta investigación: los libros no construyen puentes para actualizar y resignificar los contenidos, de modo que la discusión (círculo de cultura) se estacionará en dos tipos de acciones: transcribir y ofrecer opiniones. La prueba de ello se expondrá en líneas futuras.

Los adolescentes están interesados en temáticas más acorde con su grupo de edad: música, amor, conflictos familiares, la violencia, entre otros, de modo que los géneros literarios deberían abordar temas que propicien la integración dialéctica del alumno con su realidad. Pensamos que el problema no está en los textos literarios en sí, sino en la manera como ellos serán seleccionados y dirigidos dentro del marco de intereses de los estudiantes. No obstante, lo que los textos literarios de la colección Bicentenario promueven es la valorización idílica de las cosas de la tierra, de sus héroes, de las contiendas políticas del siglo XIX. Por otra parte, hay textos que son más indicados para la educación básica que la secundaria, como es el caso de la *Pequeña historia de la arepa* (Flores et al, 2012, p. 231). De modo que la elección de los textos literarios de carácter infantil secuestra al adolescente de sus preocupaciones y lo confina en un tiempo que ya no es el suyo. Este procedimiento restringe la capacidad del alumno de pensar, mediante el auxilio de la literatura, su momento de edad, social, cultural y económico. Cuando el libro escolar no toma en consideración ese punto está favoreciendo visiones cerradas de mundo, ya que impone para el estudiante el gusto literario de los adultos que elaboraron el

material didáctico. Como enseña Freire (2016, p. 31), "ensinar exige respeito aos saberes dos alunos", y esto comienza por la elección de textos con temáticas apropiadas. En este sentido, este posicionamiento de Freire es similar al contenido en las Orientaciones Pedagógicas para la Enseñanza de Lengua y Literatura (MPPE, 2014, p. 4) que afirman que los libros se apoyan en las ideas de David Ausubel:

[...] quien, en su teoría sobre el aprendizaje significativo, preconiza que los conocimientos nuevos se fijan en la red cognoscitiva a partir de los conocimientos adquiridos anteriormente, que funcionan como una base de anclaje. Una vez que el aprendiz se apropia del conocimiento queda en su red cognoscitiva de una manera significativa.

Sin embargo, el contenido y su abordaje presente en los textos es disonante con el propósito de las Orientaciones Pedagógicas (MPPE, 2014). De todo modo, es obvio que la mera selección de temáticas adecuadas en educación no generan automáticamente procesos dialécticos, sino que es principio inhibitorio de los conceptos cerrados.

Los libros se fundamentan en la interdisciplinariedad, una vez que agregan elementos de dos campos distintos y convergentes al mismo tiempo en el área del lenguaje: la literatura y el estudio de la lengua. Ahora bien, la educación tradicional no se apoya en la interdisciplinariedad, descuida las problemáticas que envuelven la reflexión existencial, ética, del trabajo consciente y del placer de aprender (Freire, 2016; Assmann, 1999); se restringe a la estructura disciplinar los cuerpos mediante trabajos ajenos a las expectativas de los alumnos, la vida en moralidad mimética, a no reconocer la vida como instancia de placer y poder. Por su parte, la interdisciplinariedad es provocativa, un modo de impugnar la disciplina; exige el diálogo como alternativa favoreciendo, de esta manera, perspectivas para pensar el problema. En este sentido, el libro del primer año (Flores et al, 2013) satisface más los criterios de interdisciplinariedad, ya que presenta textos que pueden ser trabajados sobre el punto de vista de la historia (pp. 44, 222, 205, 220), biología (p. 150), política (pp. 212, 214, 217) y artes (p.128). Distintamente del libro del primer año, el libro del segundo año (Flores et al, 2012) se restringe al campo de asuntos referentes a la literatura: romance, poesía, ensayo. Cuando un área simplemente usa un texto de otra área esto no implica, necesariamente, un carácter interdisciplinar, pues para que esta ocurra, una temática debe ser analizada bajo la óptica de dos o más áreas.

A modo de muestra en cuanto a la interdisciplinariedad, observamos que los libros inician el abordaje literario usando los mitos indígenas (Flores et al, 2012, p. 17); Flores et al,

2013, p. 14). En Flores et al (2013, p. 17) encontramos un diálogo con la Antropología, a pesar de no citar, dice el texto:

El mito es un relato que cuenta la creación o transformación de mundos seres, sistemas de vida, en tiempo determinado, dentro de una comunidad específica. En la *wayúu*, representada en el mito que leíste, se refiere cómo, a causa de la sequía, ellos deciden abandonar la tierra.

Los diccionarios escolares presentan el mito como una fábula, una historia de tiempos inmemorables, algo mentiroso, falso. Convencionalmente ese trato vulgar dado al mito es replicado en libros didácticos, no es el caso de los libros analizados aquí que, en ningún momento, usan adjetivos para desmerecer la credibilidad narrativa de los indígenas. Sin embargo, la conexión interdisciplinaria es apropiada de manera superficial. Lo mejor sería que los autores pudieran traer autores y sugerencias de referencias para construir conocimientos entre las áreas de la Antropología, Historia, Artes, etc., y la literatura, así aproximando a los alumnos al ejercicio interdisciplinario. Según Edgar Morin (1999), la interdisciplinariedad objetiva visa detectar las articulaciones entre los conocimientos y este tipo de procedimiento hace que la mente sea más flexible para percibir el estado de las contradicciones existentes en el mundo que se da entre riesgos e incertidumbres, errores y aciertos.

A continuación, el último punto del primer paso metodológico de este análisis: el escenario político. Para Van Dijk (2008, p. 56), “o cientista social pode começar com uma análise das dimensões do poder social [...] e, depois, investigar por meio dos quais discursos ou propriedades discursivas expressam-se, exercem-se ou legitimam-se essas estruturas de poder”.

Sobre las dimensiones del poder social nos dimos cuenta que ambos libros toman en serio el consejo marxista de emancipación de la conciencia por medio de una pedagogía que favorezca al ciudadano a pensar las estructuras de poder (Suchodolski, 1974). Esto se da por el tópico "4. Medios de Comunicaciones" presentes en todas las unidades. Se percibe el esfuerzo de formar al alumno dialécticamente. Así como el Estado permite el alcohol y el tabaco (que son placenteros y perjudiciales al mismo tiempo) y sobre éstos hace propagandas alertando sobre sus peligros, correspondiendo al ciudadano la responsabilidad de optar, los libros realizan el mismo procedimiento en un nítido signo de apertura para las particularidades y diversidades que la vida comporta.

Los medios de comunicación transmiten noticias, y también las resumen como titulares en la portada y contraportada de periódico [...] algunos titulares son equilibrados u producen fielmente el contenido de la noticia. Otros dicen medias verdades (Flores et al, 2013, p. 33).

En el tema sobre la televisión se hacen algunas preguntas como: “Cuales plantas de televisión privada conoces? ¿Cuáles plantas de televisión del Estado conoces (Flores et al, 2013, p. 114)”? Como se constata, el empeño es el de conocer la existencia de dos tipos de televisión, de modo que se evidencia el aspecto dialéctico. Sin embargo, en las páginas siguientes se observa lo contrario, pues se presentan interrogantes que direccionan las respuestas; ejemplos: “Por qué crees que se dice que la televisión es el negocio de este mundo? ¿Que vende la televisión privada? ¿Qué es la publicidad comercial? Que le interesa más a la televisión privada: ganar dinero o educar al pueblo (Flores et al, 2013, p. 116)”. Como se observa, las preguntas no generan discusión sobre las intenciones ideológicas que la televisión estatal también puede desarrollar; sin embargo, plantea dudas sobre la idoneidad moral de la televisión privada bajo el dilema: dinero vs. educación. Las preguntas son políticamente parciales, ya que eleva la idea de que la televisión estatal, actualmente bajo la gestión del gobierno chavista, tiene por objetivo la educación popular y no el dinero. Es un tipo de maniobra discursiva peligrosa porque sacraliza la institución televisiva estatal hasta el punto de generar la idea de que lo producido por ella no se discute, pues su contenido está por encima de cualquier duda moral y, además, la sacralización es peligrosa porque genera silencios insondables. Todavía, es también una maniobra peligrosa para el futuro del propio chavismo ya que, de ser desplazados como actores políticos en el escenario del poder, podrán ver la televisión estatal difundir pensamientos contrarios a su plataforma de raciocinio y tendrán dificultades para enfrentarse a los nuevos posicionamientos, ya que encontrarán por obstáculo la "conciencia popular", formada durante el chavismo, de que la televisión estatal es moralmente incuestionable. Así, "la criatura podrá volver contra su creador". Es el caso, por ejemplo, de la Televisión Cultura, que es propiedad del Estado de São Paulo (Brasil), que hasta 1994 fue un ejemplo de emisora de contenido educativo según los expertos de las áreas de la educación y de la comunicación y hoy se ha convertido en un reducto de propagadores del neoliberalismo (Rocha, 2010). Por todo lo que se ha comentado es que se resalta el valor de la propuesta de formar visiones de mundo abiertas, dialécticas.

Estas promueven la autonomía, la emancipación humana, rompe territorios de poder, inhibe los círculos de paternidades tardías (iglesias, partidos políticos, agremiaciones, canales de televisión, etc.) que conducen ciegamente la vida del ciudadano, no permitiendo, de esta vez, el control de las mentes que produce cautivos satisfechos. De ese modo, educar para / con la

dialéctica es permitir que el ejercicio de la duda y de la contestación pueda ser usado para cualquier institución. Sobre todo, es reconocer, según alerta Freire (2016), que la educación es ideológica.

En lo que sigue tratamos el segundo paso de esta investigación, analizar el modo cómo procedimientos conceptuales cerrados o dialécticos son legitimados en los textos de literatura, usando la propuesta metodológica de Van Dijk (2008) en lo concerniente al análisis del poder y del discurso. Este se compone de tres criterios: *género de discurso y de poder; niveles de discurso del poder y dimensiones del poder.*

El primer criterio utilizado por Van Dijk (2008) es el *género de discurso y de poder*, que lleva los siguientes elementos: a) los que tienen el discurso tienen un papel institucional en el que podrán apoyar sus argumentos; b) la persuasión se da por medio de repetición y retórica.

Los que tienen el papel institucional en el libro texto de literatura son los personajes y las directrices presentes en los ejercicios, una vez que los autores de los libros o los profesores están invisibilizados en el contenido del material. Además, tratando específicamente de los personajes literarios, éstos toman vida propia, incorporando voces y facetas de la existencia humana, que se unen polifónicamente en un ejercicio dialéctico, señalado por ambigüedades, hibridismos y concordancias. A su vez, los personajes poseedores de ese patrimonio de relaciones disonantes y siempre en diálogo, traducen la variedad de posicionamientos sociales, políticos, culturales, religiosos. El libro escolar que se supone dialéctico no se niega a presentar las contradicciones y las aproximaciones que la jornada humana produce en su devenir. Ante lo expuesto: ¿cuál es el perfil y la importancia de los personajes que están del tópico "2. ¿Tiempo de leer"?

Observamos que ciertos perfiles de personajes aparecen de modo constante en las narrativas: indígenas (en las lecturas de los mitos); animales; los héroes patrios (Bolívar, Sucre); personas involucradas en luchas populares. Esta repetición de personajes en ambos libros señala el recorrido persuasivo de inclusión de determinados papeles institucionales que los autores quieren puntuar (valorización de determinados grupos sociales). Tomaremos solamente a los personajes indígenas por objeto de estudio para dar tratamiento al primer criterio.

Ahora bien, para evaluar si esos personajes producen visiones cerradas o abiertas de mundo tenemos que apoyarnos en la concepción de cómo la ideología se hace presente en los

libros de texto. Para ello, la tarea consiste en descubrir el lugar que ocupan y el papel que desempeñan.

La insistente presencia de los mitos indígenas en el inicio de los libros y que se extienden por dos unidades (además de los mitos disponibles en los anexos de las obras) es signo de la valorización y visibilidad que Chávez otorgó a las naciones indígenas en clara oposición a un pasado de negligencia y oscurecimiento de la cultura y de la vida de los nativos precolombinos (Krzywicka, 2011). Ahora bien, según Castro Gómez (2008), durante el período colonial se hicieron esfuerzos para marginar los conocimientos indígenas. En su investigación, el filósofo demuestra cómo los españoles, por medio de la academia, ridiculizaban los conocimientos botánicos, químicos y médicos de los nativos llamándolos superstición y, después, de ellos se apropiaron de estos saberes sin informar su verdadera fuente, apropiación indebida que hoy llamaríamos de usurpación del derecho de autor. De ese modo, la investigación de Castro Gómez (2008) permite la toma de conciencia sobre la producción del conocimiento producido por los indígenas. De manera que, observamos como relevante el esfuerzo del libro escolar en visibilizar el lugar y la importancia de la cultura indígena.

Sin embargo, esa visibilización no se diferencia mucho de las narrativas de los "doctos" colonizadores que se referían a los indígenas como personas marcadas por un conocimiento ingenuo del mundo, lejano de la ciencia eurocéntrica y su estructura de poder. Esta ingenuidad es construida por la narrativa colonial que se esfuerza por afirmar que los indígenas vivían en la superstición. En el siglo XIX la superstición se asociaba a la esfera mítica y esa mirada preconcebida atravesó el siglo XX y llegó a nuestros días, a pesar de los esfuerzos contrarios de las Humanidades. Pues bien, cualquier persona que haya tenido contacto con el Positivismo de Comte sabe que la esfera del mito es considerada como el primer paso del progreso humano hacia la ciencia. Comte (1993) afirma que el progreso humano se dio en tres formas bien distintas: mito (conocimiento teológico); filosofía y ciencia. Para este filósofo, las dos primeras etapas ya han sido superadas. Como se puede observar, en el positivismo el estadio mítico es la prehistoria del conocimiento humano, factor que aún hoy es asumido por personas en los medios académicos, a pesar del anunciado fin del cientificismo tanto por la Ciencia como por la Filosofía (Martínez, 1997).

Sin embargo, percibimos que el contenido literario de los libros escolares, incluso valorizando la cultura indígena, lo hace de manera ambigua, reproduciendo el discurso

colonizador sobre el indígena mientras sea ingenuo. Es decir, el mote de la cultura y conocimiento indígena se restringe en presentar los mitos, oscureciendo elementos de mayor complejidad de su hacer socio-cultural-económico-político. En Flores et al (2012, p. 14-15) encontramos el mito *Juya* que relata que, en períodos de sequía, los pueblos de la Alta Guajira hacían rituales para llamar la lluvia. Pasados días después del ritual, si la lluvia no venía, las familias abandonaban la tierra para, muchas veces, no volver. Lo mismo se relata en Flores et al (2013, p. 14-15) con la narrativa "El destino del sol y el motivo de caminar despacio "al relatar el motivo por el cual "el día dura doce horas y desde esa fecha hay sol y luna". Cuando llega o momento de discutir la historia y las acciones de los personajes las preguntas que se formulan apelan a la memoria del estudiante o se limitan a la emisión de una opinión, sin expandir procesos de conocimiento e interpretación del mundo: "Qué vio la india en la pared "(Flores et al, 2013, p. 16). En el mito *Juya* la temática de la migración, del impacto de la carencia material y de los problemas socio-económico-psíquico podrían recibir mejor tratamiento, pero lo que ocurrió fue un abordaje superficial del problema por medio de la simple cuestión: "¿Pueden a veces partir para siempre cuando no hay lluvia (Flores et al, 2013, p. 16)"? Lo ideal sería, dentro de la producción didáctica con base en la interdisciplinariedad, que hubiera un breve texto sobre el problema de la migración para trabajar concomitantemente el texto literario. Esto sería un ejercicio dialéctico, pero lo que vemos es la reproducción de cuentos de manera folclórica e infantil. Como ya se ha dicho, secuestrando al adolescente de temáticas que le serían pertinentes para encerrarlo en un tiempo psíquico que ya no es el suyo.

En el segundo criterio Van Dijk (2008) presenta los *niveles de discurso de poder* que consiste en: a) acceso limitado a actos del discurso o control de ellos; b) control sobre las conversaciones.

Al ejercitar los contenidos de los géneros literarios se puede observar si el libro escolar limita y/o controla los discursos o se amplía la capacidad de pensarlo bajo ópticas distintas. Empecemos por el texto de Flores et al (2013, p.17) en el cual, de inmediato, se percibe que el espacio destinado a ejercicios sobre el contenido de literatura ocupa la mitad de la página, y la otra mitad es para resolver dudas ortográficas. En cuanto al ejercicio de literatura encontramos una actividad para ser hecha en equipo, veamos el enunciado:

Selecciona uno de los personajes del mito leído como protagonista de una historia que ustedes escribirán. El protagonista debe llevar a cabo un proyecto, en un tiempo y en un espacio, para transformar el curso de los acontecimientos, tal como sucedió en el mito leído. El protagonista tendrá un antagonista, es decir, un personaje que intenta oponerse a sus planes. Finalmente, uno de los dos triunfa, o ambos llegan a un acuerdo (Flores et al, 2013, p. 17).

Nos fijamos en la directriz para el ejercicio: “finalmente uno de los dos triunfa, o ambos llegan a un acuerdo”. Es importante que el contenido didáctico apunte objetivos, y eso los autores lo hacen. Sin embargo, más importante que la presencia de los objetivos es observar sus restricciones y alcance. En ese caso, podría haber una tercera opción: el no acuerdo, por ejemplo, exigiendo, sin embargo, que los alumnos expongan los motivos. El libro escolar de signo dialéctico debe evitar al máximo reducir la capacidad de ampliar el conocimiento sobre algo. Una vez que, ampliando las posibilidades de trabajar determinados asuntos sucede el debilitamiento de los controles ideológicos.

Partamos para los ejercicios del último texto de literatura del libro del segundo año, la intención es constatar si hubo progreso cualitativo en el modo de lidiar con los enunciados de los ejercicios. El texto es un ensayo sobre la historia de la arepa (plato típico venezolano hecho a base de harina de maíz). Cuando llega al ejercicio, tópico "3. "Tiempo de escribir", se le pide que los alumnos redacten una receta de un plato típico venezolano (Flores, 2012, p. 232). Hay un momento destinado a la planificación del escrito que contiene el paso a paso para la elaboración. Más adelante Se indica a los estudiantes organizarse en equipos con la finalidad de elaborar un recetario con los platos típicos de Venezuela que, después de hecho, será expuesto y guardado en la Biblioteca. Como se puede constatar, el ejercicio es creativo y al mismo tiempo restrictivo, una vez que el alumno investigará y copiará. Sin embargo, podría ir más allá del solicitando, por ejemplo, que los alumnos aprendieran a hacer platos típicos como forma de conectar el aprendizaje con la práctica. Esto requeriría logística y revisión del lugar del aprendizaje en el ambiente escolar, para la experiencia. Como enseña Dewey (1959), solo se aprende lo que se practica y ésta tiene que venir acompañada de la intención de querer aprender por parte de quien la realiza. De modo que el proceso de enseñanza tomará en consideración las peculiaridades e intereses de los que recibirán las directrices para la ejecución de las actividades.

En cuanto a las "notas literarias" (Flores et al, 2012, p. 233) éstas presentan lo que viene a ser el género ensayo y sus partes constitutivas. A continuación, en la otra mitad de la página, aparecen las "notas ortográficas". No es posible afirmar directamente que en ese ejercicio hubo un control del discurso, una vez que la directriz es extremadamente tecnicista: “Escribe una

receta de un plato venezolano en donde indique, primero los ingredientes y las medidas, luego la elaboración y tiempo de cocción, al final, como servirlo o acompañarlo (Flores et al, 2012, p. 232)”. Y ese tecnicismo continúa en las otras dos actividades del tópico 3. Sin embargo, es posible afirmar indirectamente que hay una limitación en el acto discursivo, justamente por la actividad que se traduce por mero trabajo de copista.

En continuación, se analiza el criterio *dimensiones del poder* que, en Van Dijk (2008), se muestra en cuatro tópicos. Sin embargo, para analizar el libro didáctico nos interesan los tópicos sobre: a) el status jerárquico del poder; b) si hay y cómo ocurre la interacción social entre grupos sociales distintos (hombres y mujeres, blancos y negros, religiosos y no religiosos ...); c) los tipos de legitimidad provocados por el control social.

Ahora bien,

Considerando que o poder reside na capacidade de fazer triunfar uma vontade, ele consiste em senso geral em uma possibilidade de dispor de mediações psíquicas dentro de meios presentes para obter qualquer objetivo. A evidência, a capacidade de fazer triunfar uma vontade associa-se a algumas situações efetivas de exercer o poder. Qualquer que seja seu domínio, político e social, a noção de poder se pluraliza também em um campo diversificado com conotações de múltiplas acepções (Araújo 2010, p. 1).

Esta pluralización del poder se encuentra en los libros analizados, empezando por el empoderamiento de la cultura indígena y popular. Ahora bien, los textos de literatura visibilizan a los indígenas, a los pobres ya la cultura popular; sacándolos de la marginalidad. Hay investigaciones que demuestran que, en ambientes de trabajo, grupos jerárquicamente superiores marginalizan a los trabajadores del mantenimiento de una manera muy peculiar: no memorizan sus rostros, son conscientes de su presencia servil, pero no les ofrecen atención del mismo modo que ofrecen a persona jerárquicamente igual o superior. Este movimiento de oscurecimiento del otro es parte de la cultura de poder marcada por la negación de la existencia ajena. Este tipo de procedimiento se extiende no sólo en ambientes de trabajo, sino también en las relaciones sociales, económicas, religiosas. Y esta no es una práctica reciente, ya que en el período colonial las relaciones entre las personas, así como el puesto jerárquico que ellas ocuparían socialmente, se organizaban por medio del color de piel que ellas tenían (Castro Gómez, 2008).

Cuando los textos seleccionados exponen, sin acepción, tipos étnicos diferentes (indígenas, negros y blancos) contribuyen a debilitar los discursos de poder construidos sobre la base del color de la piel o de la condición socioeconómica. Otro punto relevante en ese

movimiento dialéctico del libro es el modo como deshace la ingenua idea de que la opresión siempre ocurre en relación a grupos distintos: blancos contra indígenas, extranjeros vs nativos. Es lo que observamos en los anexos de Flores et al (2013, p 164) en el que hay la leyenda guajira, en la versión de Fray Cesareo de Armellada, bajo el título *La primera tejedora de la Guajira*. Cuenta que un joven guajiro, hijo de un cacique muy rico, se apiadó de una niña sucia y pobre que él encontró en la carretera y la llevó a vivir en su casa y, al llegar, las hermanas del joven comenzaron a tratar a la niña con desprecio por su origen. Como se observa, el texto trae la modalidad del preconcepción económica para el debate. Esto no respeta la identidad étnica. Lo que importa aquí es cómo el escenario de prejuicios puede ser encarado por los alumnos que ya están acostumbrados con la imagen del blanco rico subyugando al indígena pobre.

El escenario es *intra corporis*, indígenas ricos menospreciando a indígenas pobres. Este tipo de desplazamiento no exime la tradicional opresión por el prejuicio de grupos étnicos, religiosos o económicos más poderosos en relación a grupos marginados, sino en permitir que la comprensión sobre los mecanismos y la presencia de la distinción discriminatoria sea pensada dentro de un mismo grupo, sea él religioso, económico, laboral, étnico, académico. Es un posicionamiento nítidamente dialéctico.

En relación a la cuestión de las clases sociales, observamos que no se enfocan objetivamente. Se percibe la presencia del clero, de autoridades y de las divergencias políticas en la novela *La trepadora*, de Rómulo Gallegos (1884-1969) (Flores et al, 2012, p. 130). Sin embargo, como no es recurrente la presencia de estos personajes en los textos, no podemos usarlo como objeto para justificar la presencia de la ideología una vez que, como enseña Van Dijk (2018), ésta se manifiesta por medio de la repetición.

Aunque la investigación de Ramírez (2016) apunta la presencia de propaganda política favorable a Hugo Chávez en los libros de Ciencias Sociales, no encontramos ese tipo de maniobra de poder en los textos de literatura. Sin embargo, hay textos sobre el siglo XIX que enfatizan la imagen de Simón Bolívar y la función del Estado (Flores et al, 2013, pp. 205, 205 212, 214, 217, 220), denotando el fortalecimiento del nacionalismo.

Así mismo los libros abordan en la temática religiosa lo hace por vías no institucionales, o mejor, lo hacen desde óptica de la religiosidad popular; es el caso de *El Cristo de las violetas*, de Andrés Eloy Blanco (1896-1955). En el cuento sobre *Barrabás*, de Arturo Uslar Pietri (1906-2001) (Flores et al, 2012, p. 80) la potencialidad de la reflexión dialéctica se hace presente, una

vez que rehace el relato de los evangelios sobre el personaje ofreciendo, por lo tanto, un perfil muy distinto del texto canónico. Favoreciendo, de esta vez, la quiebra del tan recurrente tabú de no debatir los registros religiosos. Así, los textos escolares de literatura no aislaron la religiosidad en los recintos de las iglesias, la trajo para el debate secular en el ambiente escolar. Este es un posicionamiento que permite que el alumno contraste lo aprendido en su grupo religioso con lo apuntado en la escuela. De ese modo, se amplían los horizontes reflexivos sobre una determinada temática. Sin embargo, los textos centralizan la religiosidad en el cristianismo, aunque Venezuela posee grupos de diferentes matrices religiosas (Holland, 2010). Por lo tanto, se manifiestan estructuras cerradas, no posibilitando que suceda la discusión en clase sobre la Santería, por ejemplo, o incluso lo que hoy se tiene vivo (y muchas veces marginado) de la religiosidad ancestral de los indígenas. Es decir, las temáticas indígenas aparecen como memoria de leyendas, pero no como espiritualidad viva actual. Además, en el momento de los ejercicios sobre el texto *Barrabás*, se reconoce que la calidad de los cuestionamientos ha mejorado significativamente en relación a los anteriores, ya que incluye las directrices de la comparación y la contrastación. Observa: “En la historia bíblica oficial, se presenta a Barrabás como antítesis de Jesús, ¿Cómo lo presenta Uslar Pietri? (Flores et al, 2012, p. 88)”.

En cuanto al modo de tratar los papeles del hombre y de la mujer bajo la óptica del poder y del control social, observamos que los textos se cierran en poesías y romances. No hay una discusión propiamente sobre la cuestión de género. A pesar de ello, en los citados géneros literarios, la mujer no es puesta en condición subalterna a los hombres.

Conclusión

Según Freire (20016) los docentes deben reconocer que la educación ocurre en medio de la producción de sentidos ideológicos. Estos controlan las mentes para mantener el status social de quien los produce (Van Dijk (2008). Se reconoce que en esta coyuntura el libro de texto desempeña un importante papel de mantenimiento o desmantelamiento de los procesos ideológicos. El resultado es la edificación de visiones de mundo cerradas o abiertas. Por eso, la investigación evaluó los mecanismos de legitimación de esas visiones en dos libros escolares de literatura de la colección Bicentenario (Flores et al, 2012,2013).

Al respecto, se observó que los libros escolares legitiman tanto visiones cerradas como abiertas.

Legitiman visiones cerradas de mundo por dos motivos: a) no construyen puentes entre la memoria literaria y los problemas y necesidades existenciales de los estudiantes; b) las directrices para la ejecución de los ejercicios se restringen a viejos procedimientos copistas de la educación bancaria limitando las acciones de los alumnos a reproducir lo que está en el texto ya opinar aleatoriamente sobre lo expuesto.

Legitiman visiones abiertas de mundo cuando: a) se atreven a romper con la estructura europea de enseñanza de literatura (dividida en escuela, períodos) y adoptan variados textos de la cultura venezolana; b) traen para el debate temas que visibilizan a grupos y personas que históricamente son marginados (indígenas, cultura popular, pobres, mujeres).

Entre las dos visiones de mundo se encuentra el uso de la interdisciplinariedad que está presente en los textos, pero de manera superficial, ya que no establece conexión entre la literatura y otras áreas académicas.

Mirando la problemática de la presencia o no de ideologías, los textos de literatura no presentan propagandas políticas, como se puede constatar en los libros de Ciencias Sociales de la misma colección (Ramírez, 2016), por otro lado, se evidencia en un momento específico la plataforma ideológica cuando intenta construir la idea de que la televisión estatal está destinada solamente a la educación del pueblo y la privada está impregnada de intereses mercantilistas. Además, como la colección Bicentenario es la única vía de material didáctico ofrecido por el Estado, en sí, ya es un mecanismo ideológico ya que imposibilita el surgimiento de nuevos autores y masifica la enseñanza para regiones culturalmente diferentes. Lo ideal es que los libros escolares sean producidos reconociendo públicos distintos. De modo que el modelo sería libros escolares para grupos rurales, urbanos, indígenas, prisioneros ... Grupos distintos y que podrían ser interconectados por temáticas de intereses comunes emanados por la nación y la región.

Sin embargo, es imposible pensar que el libro escolar puede ser elaborado sin posicionamientos políticos. La vida es política y su producción refleja su constitución. De este modo, el contenido de literatura de la colección Bicentenario políticamente se posiciona al lado de las culturas indígenas y populares, del nacionalismo, de autores venezolanos, del idílico y del utópico. Sin embargo, al optar por directrices reproductivas en sus ejercicios, reforzando la

memorización y la ausencia de complejidad en los enunciados, los textos se posicionan políticamente al lado de la educación bancaria.

Referencias

- Araújo, N. (2010). Diferentes definições de poder e dominação: repercussões na participação política envolvendo as relações de gênero. *Anais Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*. Santa Catarina (Brasil). Florianópolis. [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278086119_ARQUIVO_ARTIGOR_EVISAODOC\[1\].pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278086119_ARQUIVO_ARTIGOR_EVISAODOC[1].pdf)Consulta: 19/06/2018
- Arteaga Mora, C. (2016). ¿Quién creó la riqueza petrolera? Su construcción discursiva en textos escolares de primaria venezolanos. *Revista de Pedagogía*. vol. 37. no 100, 2016, pp. 249-267 <http://www.redalyc.org/html/659/65949681013/Consulta: 14/05/2018>
- Assmann, H. (1999). *Reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes.
- Candido, A. (2006). *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro Azul.
- Castro Gómez, S. (2008). *La hibris del punto cero*. Caracas. Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Certad, P. (2012). Análisis de contenido del texto escolar de ciencias naturales tercer grado: colección bicentenario la tierra: nuestro hogar. *Investigación y Postgrado* vol.27 no.1 Caracas jun. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872012000100006Consulta: 14/06/2018
- Croatto, J. (1994). *Hermenéutica bíblica: un libro que enseña a leer creativamente la Biblia*. Buenos Aires: Lumen.
- Comte, A. (1993). *Curso de Filosofía Positiva*. Em: *Os Pensadores*. Tradução de José Arthur Giannotti. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural.
- Diniz, C. y Silva, I. (2008). *Metodologia científica*. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN - EDUEP.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação: introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo: Nacional.
- Faria, A.G. (1984). *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortéz.
- Fischer, E. (1975). *La revolución es distinta*. México: Grijalbo.
- Flores, B. et al (2012). *Ideario en palabras - Lengua y Literatura*. Caracas: Ministerio Popular para la Educación.
- Flores, B. et al (2013). *Palabra de identidad - Lengua y Literatura*. Caracas: Ministerio Popular para la Educación.
- Fischer, E. (1975). *La revolución es distinta*. México: Grijalbo.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Guareschi, P. (2008). *Sociologia crítica: alternativas de mudanças*. Porto Alegre: Mundo Jovem.
- Holland, C. L. (2010). La religión en Venezuela. *Enciclopedia de Grupos Religiosos en las Américas y la Península Ibérica*. Costa Rica: Prolades.

- Hunt, L. (2009) *A invenção dos Direitos Humanos – uma história*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Krzywicka, K. (2011) Situación jurídica de los pueblos indígenas en Venezuela. dilemas de representación y participación. *Revista del CESLA*, núm. 14, 2011, pp. 73-107 <http://www.redalyc.org/pdf/2433/243322672007.pdf> Consulta: 11/06/2018
- Martínez Miguélez, M. (1997). *El paradigma emergente – hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Ministerio Popular para la Educación (MPPE). (2014). *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Caracas: Ministerio Popular para la Educación.
- Morin, E. (1999). *O paradigma perdido: a natureza humana*. Lisboa: Europa-América.
- Munakata, K. (1997). *Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos*. 1997. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Nasser Silva, A. (2015). Textos de la colección bicentenario: Nuestra historia republicana. Ciencias sociales de segundo año. *Revista de Comunicación Vivat Academia*. Junio Año XVIII N°131 pp 113-125.
- Ramírez, T. (2012). El texto escolar como arma política. Venezuela y su gente: ciencias sociales 6to. Grado. *Investigación y Postgrado* vol.27 no.1 Caracas jun. 2012 http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872012000100007&script=sci_arttext&tlng=pt Consulta: 11/07/2018
- Ramírez Cuica, T. (2016). ¿Enseñar Historia o Reconstruir La Historia? Los textos escolares de Ciencias Sociales de la Colección Bicentenario. *Fermentum*, Mérida-Venezuela N° 77 - Volúmen 26- Septiembre-Diciembre. [Documento en línea] Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/43342/articulo1.pdf;jsessionid=015E043B14F2D4FA33920B4B2A36F67B?sequence=1> Consulta: 17/05/2018
- Rocha, L. V. (2010). A história da TV Cultura em quatro fases: de 1969 a 2006. Alcar – Associação Brasileira de Pesquisadores de História da Mídia. *I Encontro de História da Mídia da Região Norte*. Universidade Federal do Tocantins – Palmas – outubro de 2010. <http://www.ufrgs.br/alcar/noticias-dos-nucleos/artigos/A%20historia%20da%20TV%20Cultura%20em%20quatro%20fases%20de%201969%20a%202006.pdf> Consulta: 13/06/2018
- Rodríguez, L. y Iglesias Inojosa, M. (2015). La parábola en el currículo de Matemática. *Memorias de VIII Jornada de Investigación del Departamento de Matemática y VII Jornada de Investigación en Educación Matemática*, UPEL Maracay 02 y 03 de julio de 2015. https://www.researchgate.net/profile/Martha_Inojosa/publication/303299349_La_Parabola_en_el_Curriculo_de_Matematica/links/573b8f3c08ae9ace840eac97/La-Parabola-en-el-Curriculo-de-Matematica.pdf Consulta: 20/05/2018
- Sanchez, Á. M.. (2015). *Calidad Pedagógica del libro de texto “Palavras Criadoras” de la Colección Bicentaria*. Bárbula (Venezuela): Universidade de Carabobo.
- Silva, L. F. (2009). Reflexões sobre interdisciplinaridade e educação ambiental crítica. *Pesquisa em Debate*. Edição 11, v. 6, n. 2, jul-dez.
- Suchodolski, B. (1974). *Fundamentos de Pedagogia Socialista*. Barcelona: Laia.

Torres, R. M. (1998). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: Tommasi, L.; Warde, M. J.; Haddad, S. *Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, p. 125-193.

Van Dijk, T. A. (2008). *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto.

Carlos Cariacás

cariacas@unifap.br

Licenciado en Filosofía (PUC-MG), Doctor en Ciencias de la Religión (PUC-SP), con Postdoctorado por Universidad de Coímbra (Portugal). Actualmente participante del Postdoctorado en Ciencias Humanas en la Universidad del Zulia. Es profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad Federal de Amapá, Brasil.