

**CONSIDERACIONES SOBRE LOS TEXTOS
ESCOLARES PARA LA ESCUELA RURAL,
UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA**

**CONSIDERATIONS ON SCHOOL TEXTS
FOR THE RURAL SCHOOL, A
BIBLIOGRAPHIC REVIEW**

**CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TEXTOS
ESCOLARES PARA A ESCOLA RURAL,
UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.
2021v14n2.58139

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumen: El texto escolar es herramienta fundamental en el desarrollo curricular de las instituciones educativas rurales latinoamericanas. Existe relación directa entre el currículo de las escuelas rurales y el texto escolar porque materializa en el aula la política estatal y promueve una serie de valores que no están explícitos en el currículo. Los docentes rurales, en medio de la precariedad, encuentran en el texto escolar un aliado que les permite desarrollar su trabajo de manera más efectiva, pero también pueden encontrar un obstáculo si dicho material no responde a las necesidades específicas del estudiante rural ni de los aprendizajes esperados. Textos escolares pueden haber de muchas cualidades, pero poco pertinentes. Como componente curricular, el texto escolar para escuela rural latinoamericana requiere de características que permitan aprendizajes significativos, centrados en las necesidades específicas de la ruralidad y que promuevan valores esenciales. A partir de la revisión bibliográfica de cinco referentes, se proponen criterios de selección, revisión y/o adecuación de textos: calidad, relación con referentes de calidad de Ministerios o secretarías de Educación, pertinencia, relación con la práctica docente y apoyo a la formación docente en ejercicio. Esta primera revisión bibliográfica hace parte de una investigación que indaga por la percepción sobre los textos escolares que tienen docentes rurales en algunos departamentos de Colombia.

Palabras clave: Texto escolar. Escuela rural. Currículo. Práctica docente. Política educativa.

Recebido em: 13/03/2021

Alterações recebidas em: 15/05/2021

Aceito em: 15/05/2021

Publicação em: 12/06/2021

Juan Gabriel Santamaria Perez

Doctora en Didáctica

Profesora de español en la Institución
Educativa Gustavo Rojas Pinilla de la
ciudad de Tunja, Colombia.

E-mail: jsantape12@alumnes.ub.edu

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3071-224X>

Como citar este artigo:

PEREZ, J. G. S. CONSIDERACIONES SOBRE
LOS TEXTOS ESCOLARES PARA LA
ESCUELA RURAL, UNA REVISIÓN
BIBLIOGRÁFICA. **Revista Espaço do
Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-20, 2021. ISSN1983-
1579. DOI:

<https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58139>.

Abstract: The textbook is a fundamental tool in the curricular development of rural educational institutions in Latin America. Exists a direct relationship between the rural school curriculum and the school textbook because it materializes state policy in the classroom and promotes a series of values that are not explicit in the curriculum. Rural teachers find in the school text a tool that allows them to develop their work more effectively, but they may encounter an obstacle if said material does not respond to the specific needs of the rural student or of learning expected. School texts may have many qualities, but little relevant. As a curricular component, the rural textbook requires characteristics that allow meaningful learning, focused on the specific needs of rural areas and that promote essential values. From the bibliographic review of five references, are proposed some selection, revision or adaptation criteria: quality, relationship with quality governmental standards, relevance, relationship with teaching practice, and support for in-service teacher training This first bibliographic review is part of an investigation that investigates the perception of school texts that rural teachers have in some departments of Colombia.

Keywords: Textbook. Rural school. Curriculum. Teaching practice. Educational policy.

Resumo: O livro didático é uma ferramenta fundamental no desenvolvimento curricular das instituições de ensino rural na América Latina. Existe uma relação direta entre o currículo das escolas rurais e o livro didático, pois materializa a política do Estado em sala de aula e promove uma série de valores que não estão explícitos no currículo. Os professores rurais, em meio à precariedade, encontram no texto escolar um aliado que lhes permite desenvolver mais eficazmente o seu trabalho, mas também podem encontrar um obstáculo se esse material não atender às necessidades específicas do aluno rural ou de aprendizagem. esperado. Os livros didáticos podem ter muitas qualidades, mas pouco relevantes. Como componente curricular, o livro didático para a escola rural requer características que possibilitem uma aprendizagem significativa, focada nas necessidades específicas do meio rural e que promovam valores essenciais. Com base na revisão bibliográfica de cinco referências, são propostos critérios de seleção, revisão e / ou adaptação dos textos: qualidade, relação com referentes de qualidade de Ministérios ou Secretarias de Educação, relevância, relação com a prática docente e apoio à formação contínua de professores. Esta primeira revisão bibliográfica é parte de uma investigação que investiga a percepção de textos escolares que os professores rurais têm em alguns departamentos da Colômbia.

Palavras-chave: Livro didático. Escola do campo. Currículo. Prática de ensino. Política educacional.

1 LA ESCUELA RURAL EN LATINOAMÉRICA

Según datos del Banco Mundial (2021), para el 2019 la población rural latinoamericana rural se calculó en 123 millones y representaba, aproximadamente, un 20% de la población total del continente. En adición, Valdés y Mistiaen (2000) señalan que, dentro del rango de pobreza en la región, son los pobladores del área rural quienes están muy por debajo de la línea, en un continente donde la desigualdad es bastante radical. Peor aún, la creciente población urbana pobre latinoamericana es de ascendencia rural.

Y aunque Latinoamérica es un continente de marcada ascendencia rural, el común de las personas no logra definir la ruralidad ni ubicarse claramente en su origen. Usualmente, es comprendida como algo opuesto a lo urbano (RAMÍREZ LÓPEZ, 2006) y, en muchos casos, sinónimo de localismo folclórico y atraso.

También existe una visión positiva -romántica- de la ruralidad, pues permite la despensa de alimentos, el cuidado del medio ambiente y el espacio de descanso (BOIX TOMÀS, 2014), (ARIAS GAVIRIA, 2020). Nos gusta la ruralidad porque satisface necesidades alimentarias, ambientales y/o sociales, pero dudamos de ella porque no brinda las comodidades urbanas.

La ruralidad también se define en términos económicos. Para la población rural, la parcela es la delimitación de su economía y de ella subsisten miles de familias, aunque dicha fuerza laboral cuenta poco en las economías nacionales (VALDÉS; MISTIAEN, 2000). La economía rural se enmarca en la producción de alimentos para la subsistencia familiar y unos pocos excedentes que se comercializan en los mercados locales

y que generan un ingreso económico adicional. Algunas veces existen proyectos agroindustriales, forestales o de turismo ecológico que permiten otro tipo de ingresos, aunque no exista la suficiente preparación para una diversificación económica.

Pero el territorio rural no puede ser solamente visto como un área geográfica diferente al espacio urbano o como uno de los sectores de la economía, sino que representa una integralidad social, histórica, geográfica, económica, social, cultural y educativa (FALS BORDA, 2000). Es una construcción social en la que convergen diversos agentes con una visión del mundo y de la vida específica y cuya visión permite a sus habitantes la apropiación de su territorio.

La escuela rural es producto de interacciones entre agentes rurales y genera capital social en las regiones donde se encuentra. Paradójicamente, también es la institución que sostiene dicho capital social. Esta situación la hace un actor fundamental en su desarrollo integral, a pesar de que sus participantes (estudiantes, docentes, administrativos y padres de familia) no son totalmente conscientes de esta realidad ni están preparados para actuar de manera efectiva. No obstante su transcendencia, la escuela rural es casi invisible para el común de las personas (tal vez no de manera intencional), asunto que la cataloga como educación de segunda clase (BOIX TOMÀS, 2014).

Las escuelas multigrado rurales son el común denominador en el área rural de Latinoamérica y necesariamente requieren un tratamiento especial en su desarrollo pedagógico que involucre diversos aspectos de sociabilidad, diversidad, estrategias y ritmos de aprendizaje (BOIX TOMÀS; BUSTOS JIMÉNEZ, 2014).

Colbert (1999) señala con mucho criterio algunas de sus dificultades: uso de metodologías tradicionales, centradas en el docente, heterogeneidad en las edades (de lo que se derivan diversos ritmos de aprendizaje), planes y programas sobrecargados, carencia de materiales apropiados, calendarios de evaluación rígidos, capacitación docente poco efectiva, escuelas aisladas, con docentes con formación deficiente en estrategias multigrado, entre otras situaciones. A esto podemos sumar, en muchas regiones de Latinoamérica, una violencia asociada a conflictos derivados del narcotráfico y en general pobreza integral absoluta.

La dispersión puede servirnos de ejemplo de dificultades. No es desconocido que en las áreas rurales latinoamericanas niños y docentes caminan largas distancias para llegar a la escuela, transitar bajo la lluvia por caminos enlodados, transportarse por río o caballo (en algunas zonas, las administraciones regionales contratan ruta de bus por algunos meses) y, al finalizar la jornada, volver a casa para hacer tareas, usualmente sin Internet ni biblioteca. Muchos estudiantes llegan a ayudar en la huerta familiar, a recoger la cosecha y a dedicar parte del tiempo escolar a otros trabajos del campo (ARIAS GAVIRIA, 2017).

Para el caso de Colombia, Bautista y González (2019) señalan que:

[...] en el área urbana hay 17.346 sedes educativas (32,5 %), mientras que, en el área rural, 35.949 (67,5 %). La mayor parte de las sedes rurales solamente ofrecen los grados de primaria (46,6 %) y preescolar (37,5 %), mientras que pocas ofrecen educación secundaria (8,4 %) y media (5,1 %), y solo 2,4 % ofrece educación para adultos por ciclos. (p. 22).

Otro ejemplo. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE), en su Informe sobre la Educación obligatoria en México, indica lo siguiente:

Se estima que en México hay 26.6 millones de niñas, niños y adolescentes (NNA) en edad de cursar la educación básica (de 3 a 14 años), de los cuales poco más de 7 millones (26.5%) habitan en 188 000 localidades rurales; de éstas, tres cuartas partes son comunidades de menos de 100 habitantes (INEE, 2018b). Tal dispersión geográfica ha significado un reto para ofrecer el servicio educativo en las zonas más

alejadas del territorio nacional, lo cual ha sido posible a través de las escuelas multigrado a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la educación comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2019).

Pero, tal vez, el problema mayor de la educación rural es la pertinencia de sus contenidos y la capacidad de la escuela de retener a sus estudiantes. López (2006) señala que en Colombia la escolaridad promedio para la población rural mayor de 15 años es de cuatro grados escolares, en cambio, para mayores de 15 años de áreas urbanas, el promedio corresponde a 7 grados. Muchos adolescentes dejan la secundaria para enrolarse en procesos productivos locales, puesto que la escuela no responde a sus necesidades elementales, aunque comprendan que continuar en la escuela podría representar mejores ingresos, salud y calidad de vida en general[...] pero en un futuro incierto.

Aunque los gobiernos hacen esfuerzos por aumentar cobertura y establecer programas específicos para la educación rural, es claro que las carencias en educación rural persisten (ARIAS GAVIRIA, 2017). La escuela pierde atractivo entre los jóvenes rurales. El Departamento Nacional de Planeación de Colombia (DPN), citado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) identifica que el desinterés por continuar con el ciclo educativo en el nivel de secundaria es la principal razón por la cual los estudiantes dejan de asistir a la educación secundaria rural:

[...] asociado con la falta de pertinencia y baja calidad de la educación o con información o expectativas inadecuadas sobre los beneficios que esta les puede reportar en términos del mejoramiento de sus condiciones de vida o de sus posibilidades de generación de ingresos. (PLAN ESPECIAL DE EDUCACIÓN RURAL, MEN, 2018, P. 17).

La pregunta obligada es: ¿Qué hace a muchos jóvenes no terminar su ciclo escolar básico? ¿Qué actividades emprenden al dejar la educación pública? ¿Responde la escuela rural a las necesidades de sus estudiantes? Sin exagerar, la respuesta puede encontrarse en el tipo de currículo planteado para la escuela rural, un currículo que posiblemente está orientado a responder a objetivos o propósitos que podrían estar alejados de lo que estudiantes de las zonas rurales necesitan con urgencia.

1.1 El currículo como concreción de valores

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) del Gobierno de Colombia propone una definición de currículo que puede resultar un buen punto de partida para ahondar en el tema:

Artículo 76. Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1994, p. 17).

Por otra parte, en Brasil, La Base Nacional común Curricular (BNCC) identifica la necesidad de un currículo específico para las escuelas rurales:

La educación en territorios rurales fundamenta sus acciones de acuerdo con la LDB (Ley de Directrices y Bases), y contempla adecuaciones necesarias a las particularidades de la vida en áreas rurales y de cada región, definiendo los componentes curriculares y metodologías apropiadas a las necesidades e intereses de los estudiantes, incluida la adecuación del calendario a las fases del ciclo agrícola, las condiciones climáticas y las características del trabajo rural, evidenciando las luchas y la resistencia de los pueblos campesinos por el acceso y la permanencia en

el territorio (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BRASIL, 2016, p. 36) (Traducción propia).

A esta sencilla discusión podemos agregar una definición de currículo que puede resultar elemental pero concreta para el caso de la escuela rural:

El currículum es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc. Lo cual evidencia la no neutralidad del contexto para el texto y el origen de desigualdades entre los individuos y grupos. (GIMENO SACRISTÁN, 2010, p. 15).

Podríamos deducir sin temor a equivocarnos que todo currículo, (como sistema de aspectos conceptuales, procedimentales, metodológicos, técnicos, pedagógicos, administrativos que se promueve y desarrolla en la escuela), también replica un sistema de valores y sociales que van a ser vividos por los estudiantes en su futuro; una serie de valores ocultos, no escritos en los documentos institucionales u oficiales que finalmente van a incidir en su desarrollo personal. A esta discusión también podemos agregar la contundente afirmación de Cox, Lira y Gazmuri (2008, p. 238), a saber:

[...] el currículo oficial no es sinónimo de currículo implementado –es decir, transformado en prácticas de aula por los profesores– y menos lo es aún, del logrado o incorporado como aprendizaje por niños y jóvenes.

Los autores señalan que el currículo oficial o prescrito, a pesar de estar alejado de su materialización en el aula de clase y en la forma en que los estudiantes lo asimilan, sí refleja lo que el Estado quiere de sus generaciones futuras y resulta siendo el marco que determina muchos otros aspectos como la práctica docente, los contenidos de los textos escolares, la misma formación en ejercicio y, en definitiva, una visión de la sociedad.

Ante tan poderosa afirmación, nos queda discutir si podemos estar parados en una orilla, observando lo que sucede en la otra: el currículo es lo que esperamos, pero lo evidente marcha por otro camino. Y como la realidad no puede estar ajena a la intencionalidad del currículo en la escuela rural, a saber: el currículo y todo su contenido (planes, programas, estrategias didácticas, materiales, etc.) deben estar alineados en función de la pertinencia de los aprendizajes según el contexto.

1.2 Currículo y textos escolares

Es claro que el currículo establecido o tradicional no responde a la realidad de los estudiantes de la escuela rural porque las condiciones sociales desaparecen al entrar en el aula de clase, y tradiciones y costumbres quedan en un segundo plano para abrir paso al "verdadero conocimiento" (ARIAS GAVIRIA, 2017). Sin embargo, ¿qué sería lo pertinente de aprender para vivir en el contexto rural? ¿Qué parte de dicho aprendizaje le corresponde a la escuela? ¿Qué rol juegan tanto las estrategias docentes como los materiales educativos (textos escolares entre ellos) en este proceso?

La calidad de la educación está dada por una multiplicidad de factores asociados, como el ambiente de aprendizaje, tanto el físico, como el no físico, la calidad de lo que ha de enseñarse, los docentes y su competencia, el proceso de enseñanza -aprendizaje, los materiales y recursos (IVIC *et al.*, 2013). Una institución educativa con recursos suficientes puede llevar el control del óptimo funcionamiento de todos sus componentes, pero en escuelas de bajos recursos, un texto escolar pertinente podría ser fundamental, por encima de otros factores de los que no se puede tener control, entre muchas otras razones por su relación costo efectividad (COLBERT ARBOLEDA; VÁSQUEZ CASTRO, 2009).

A pesar de que las necesidades de la escuela son conocidas por la mayoría de la comunidad educativa,

las escuelas poseen ciertos recursos (experiencia docente, contexto local, tradiciones y aportes culturales, entorno físico y ambiental, dinamismo de los estudiantes, etc.) que pueden ser aprovechados. Velásquez y López, (2015) identificaron que el texto escolar marca, en muchos casos, la pauta en la organización del currículo. Pone tiempos, modos de evaluación y sobre todo lo que “debe” enseñarse. Esto puede estar relacionado con la costumbre de identificar ciertos “temas” en determinados momentos del año, o en una deficiencia en la formación que hace sentir inseguros a los docentes de proponer otras dinámicas. Así, se sigue el guion del texto escolar que, paradójicamente, se enmarca en la misma tradición; todo un ciclo.

Una reflexión interesante que propone Santos (2011) es que los materiales no son recursos didácticos por sí mismos. Todo recurso tiene una intencionalidad didáctica detrás, pero para desarrollar o hacer evidente dicha intencionalidad se requiere de formación y acompañamiento. De ahí se puede establecer que el recurso didáctico debe responder a un asunto de planificación que implica tiempo, objetivos específicos, estrategias de secuencia de actividades, estrategias de evaluación. Los recursos por sí mismos no pueden desarrollar la clase; el docente, cual director de orquesta infantil, utiliza la partitura del texto escolar para dirigir su clase de la manera más armónica posible, y debería estar en capacidad de componer dicha partitura. De su interpretación depende la armonía del aprendizaje, porque después una hora de camino, ¿quién tiene ganas de llegar a copiar la cartilla entera al cuaderno?

Gimeno Sacristán (2010) expone los textos escolares como mediadores culturales. Los libros proponen – imponen unos determinados contenidos, una determinada manera de ver las cosas, y la materialización del contenido es el resultado del juego entre el contenido del libro y la experiencia o formación del profesorado. Por otra parte, Boix y Bustos (2014) señalan que el texto escolar, junto con materiales editados son los más utilizados en el aula multigrado. Este recurso parece dar seguridad curricular al maestro y es un apoyo en momentos determinados o de manera general en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de ahí que facilite su trabajo.

Para Choppin (2000) el texto escolar es un contenedor de variados elementos educativos y su función primordial es la de transmitir a las jóvenes generaciones los saberes cuya adquisición resulta en muchos casos indispensable para la perpetuación de la sociedad. El texto escolar sirve para transmitir, de manera más o menos sutil, un sistema de valores morales, religiosos, políticos, participando así de manera directa en el proceso de socialización, culturización (y hasta de adoctrinamiento) de la juventud. Igualmente, señala, los textos escolares pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista, pues son al mismo tiempo producto de consumo, recipientes de conocimientos, elementos ideológicos-culturales y herramientas pedagógicas. La condición de materiales consumibles y poco costosos (relativamente) los hace en muchos casos poco valorados, además de estar a merced de las modas y de las disposiciones de la industria cultural, con todo lo que ello implica.

Ante esta situación, surgen dudas sobre el papel del texto escolar en el aula de clase rural. La discusión no está en si deben o no estar, sino cuál es su rol. Los planes, programas, estrategias, etc. están muy bien guardados en la oficina de la dirección institucional, y algunas ocasiones en la cabeza de los docentes; sin embargo, la concreción de todas las buenas intenciones del currículo solo se ven reflejadas en los materiales que llegan a manos de los estudiantes y en el uso de estos en la práctica pedagógica, ya que para muchos niños rurales no existe más contacto con el mundo exterior y en este punto está la discusión: ¿Cuáles son los criterios de selección, revisión o adecuación de los textos escolares para escuelas rurales?

Muchos docentes prefieren desarrollar sus estrategias de trabajo y crear sus propios recursos, y eso está bien, aunque para ello se requiera más que de buena voluntad. Un docente que decide prescindir de textos escolares es un docente con una formación en didácticas específicas, con una capacidad metacognitiva, con tiempo y, sobre todo, con seguridad de lo que hace. A propósito, Freire (2010, p. 81) señala:

Por su parte, la seguridad requiere competencia científica, claridad política e

integridad ética. No puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción o si no tengo por lo menos algunas ideas de lo que hago, de por qué lo hago y para qué lo hago, si sé poco o nada en favor de qué o de quién, en contra de qué o de quién, hago lo que estoy haciendo o haré.

Docentes empoderados que trabajan en colectivos pueden efectivamente producir sus propios materiales, basados en sus propios criterios y sus propias necesidades. Esto debería ser así; el docente rural debería estar en capacidad de organizar sus propios recursos y tener las herramientas y el tiempo para ello, sobre todo por las particularidades regionales y debería recibir la formación para ello.

Desafortunadamente no es el común. Un docente multigrado que debe impartir cuatro o seis asignaturas, en 3 o grados, y que también debe estar pendiente de aspectos administrativos de la escuela, difícilmente podrá organizar material de calidad para todas sus clases, y de tener que hacerlo, probablemente recurrirá a la Internet o a otros textos escolares para buscar recursos, creando así una colcha de retazos, con las consecuencias que podríamos vislumbrar.

¿Es el texto escolar un objeto de amores y odios? El texto escolar forma parte del entorno cotidiano de la escuela y en muchas de ellas parece atemporal. Cientos de docentes trabajan con textos escolares de más de diez años de editados y “los hacen servir” a pesar de estar en desuso, pasados de moda o desfasados de las políticas educativas nacionales. Otros docentes, sin embargo, a pesar de que Ministerios y Secretarías ofrecen dotación de materiales, mantienen los libros empacados y sin estrenar por años en los anaqueles de las bibliotecas o en la oficina de la dirección escolar.

Se insiste en la responsabilidad de todos los actores de hacer un análisis crítico de los materiales que recibe la escuela. Freire (2010) señala:

Como preparación del sujeto para aprender, estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador, no importa si yo me comprometo con él a través de la lectura de un texto que trata o discute un determinado contenido que me ha sido propuesto por la escuela o si lo realizo partiendo de una reflexión crítica sobre cierto suceso social o natural, que como necesidad de la propia reflexión me conduce a la lectura de textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren o que me son sugeridos por otros (p. 49).

Ivić, Pešikan y Antić (2013) señalan dos tipos de cambio que se deben tener en cuenta en la formulación de calidad de los textos. El primero, es cambiar el foco del “contenido” al “proceso de adquisición de dicho contenido” es decir, el punto focal está en la manera en que ese contenido es desarrollado. El segundo cambio debe permitir un paso de una transmisión directa de información a la creación de condiciones metodológicas para que el estudiante desarrolle su propia construcción del conocimiento. El texto escolar tiene como finalidad crear las condiciones para que sea posible la construcción propia del conocimiento. El contenido, (el qué) y la forma en que está desarrollado (el cómo) son inseparables y la calidad es su puente.

2 CINCO CRITERIOS CLAVE EN LA SELECCIÓN, REVISIÓN O ADECUACIÓN DE TEXTOS ESCOLARES PARA ESCUELAS RURALES

Como se ha señalado anteriormente, el texto escolar es una herramienta fundamental que concretiza el currículo y su selección o pertinencia de acuerdo con el entorno puede ser una estrategia que permita aprendizajes más significativos si se tienen en cuenta para su revisión y/o adecuación factores específicos. Se propone entonces que toda selección o adecuación de textos dirigidos a la escuela rural tenga en cuenta dos “caras de la moneda”: el contenido, y el tratamiento didáctico de ese contenido; pero también criterios como *calidad, relación con referentes y políticas educativas estatales, pertinencia y relación con la práctica docente*. Por supuesto que este trabajo es un inicio y se debe seguir ahondando en trabajos de investigación que aporten precisión o más criterios de selección, revisión o adecuación.

Para establecer los criterios que se presentarán más adelante, se hizo la revisión bibliográfica de 5 investigaciones o capítulos de libro, citados a continuación:

El primer documento revisado es *“Conformity to Quality Characteristics of Textbooks: The Illusion of Textbook Evaluation in Pakistan”*, (MAHMOOD, 2011). El autor presenta ocho grandes criterios de evaluación de textos escolares aplicados en su estudio sobre la calidad de los textos escolares en Pakistán, desarrollado con el apoyo de 51 expertos en currículo del país asiático; los criterios fueron establecidos luego de una rigurosa revisión bibliográfica. Se eligió este trabajo por partir de una revisión bibliográfica internacional, un panel de expertos en currículo y didáctica del país de origen, y porque propone un número reducido de criterios que abarcan varios aspectos señalados en la primera parte de este trabajo.

El segundo documento revisado se intitula *“Evaluación de la calidad de los textos escolares”*; capítulo escrito por el editor de texto William Mejía y que hace parte del libro *“La calidad del texto escolar”*, editado por Luis Bernardo Peña para el Ministerio de Educación Nacional y el Centro Regional para el Fomento del Libro (1991). El autor presenta siete “indicadores de calidad”, y hace una exposición de cada uno de ellos. No hay una jerarquización de los indicadores, ni hace referencia a metodologías o modelos pedagógicos específicos o población específica; sin embargo, ofrece un panorama general de criterios de calidad para libros de texto en descripciones concretas y puntuales. Se eligió este trabajo porque propone de manera sencilla criterios puntuales, además, el autor es una autoridad reconocida en el ámbito colombiano.

Un tercer documento revisado es *“Competing on the Eight Dimensions of Quality”*, publicado en Harvard Business Review, en 1987 y escrito por David Garvin. Este documento permite un marco sencillo con ocho criterios de calidad que debería, según el autor, aplicarse a todo tipo de productos y que sirven como marco de análisis estratégico. Si bien no todas las dimensiones propuestas por Garvin (1987) se pueden aplicar a los textos escolares rurales, sí puede ser un punto de partida para comprender aspectos relacionados con la calidad de un producto o servicio.

Un cuarto documento revisado en esta definición de criterios es *“Guidelines for approval of textbooks”* desarrollado por el Ministerio de Educación de Ontario, Canadá en el año 2006. Este sencillo documento propone 13 requerimientos y criterios de selección de textos, divididos en categorías. Su contenido es puntual y permite establecer con sencillez si un texto escolar cumple con los propósitos educativos de la entidad que formula el documento.

El quinto documento revisado es el libro *“Textbook Quality, A Guide to Textbook Standards”* de Ivan Ivić, Ana Pešikan y Slobodanka Antić (editores), publicado por el George Eckert Institute de Alemania (2013). El libro presenta, entre otros aspectos, una serie de estándares de evaluación y producción de textos escolares. Divide los estándares en varias categorías y propone definiciones y explicaciones de cada uno de ellos de manera ordenada y sistemática.

Se proponen entonces criterios de revisión y/o adecuación de textos escolares para escuelas rurales, organizados en las siguientes categorías:

1. Calidad.
2. Relación con referentes de calidad de Ministerios o secretarías de Educación.
3. Pertinencia.
4. Relación con la práctica docente.
5. Apoyo a la formación docente en ejercicio.

En la tabla siguiente se exponen cada una de estas categorías y señala la fuente de cada una de ellas. Esta es una aproximación y de seguro, con una revisión bibliográfica ampliada, estos criterios pueden ampliarse o modificarse. Se invita a los lectores a consultar las fuentes de este trabajo.

Tabla 1 - Criterios propuestos y su fuente teórica

Criterio / Fuente	Competing on the Eight Dimensions of Quality (Garvin,1987). Traducción propia para los criterios.	Evaluación de la calidad de los textos escolares (Mejía, 1991).	Guidelines for Approval of Textbooks (Ontario, Ministry Of Education, 2006). Traducción propia para los criterios.	Conformity to Quality Characteristics of Textbooks: The Illusion of Textbook Evaluation in Pakistan (Mahmood, 2011). Traducción propia para los criterios.	Textbook Quality A Guide to Textbook Standards (Ivić, Pešikan and Antić (eds.), 2013). Traducción propia para los criterios.
1. Calidad	Características, fiabilidad, durabilidad, estética, calidad percibida.	Lenguaje escrito, idiomáticamente correcto y adaptado al usuario, lenguaje gráfico apropiado, Rasgos físicos o materiales que soporten los elementos anteriores y que satisfagan las necesidades del profesor y del estudiante.	Nivel de idioma, idoneidad de formato para el alumno, durabilidad.	ii Vocabulario y formato, iv Aceptabilidad.	A1. El texto escolar como un todo estructural y funcional. B3. Diseño de ilustraciones y elementos gráficos del texto escolar. C3. Claridad y uniformidad del diseño en cada unidad temática. E1. Explicación de términos específicos y técnicos. E2. Uso funcional de ilustraciones, íconos e imágenes. F1. Respeto por la normativa lingüística. F2. Explicación de palabras desconocidas. F3. Control en la extensión de oraciones.
1.1. Presentación física					

1.2. Desarrollo del aprendizaje y pensamiento creativo	Desempeño	Contenido suficiente, actualizado y con validez científica para el respectivo grado escolar, Tratamiento pedagógico de los temas presentados.	Estrategias instruccionales y de evaluación.	vi. Desarrollo cognitivo y pensamiento creativo, v. Fiabilidad del texto, vii, Aprendizaje y evaluación.	D2. Disposición de los conceptos básicos de una asignatura, D3. Exactitud y actualidad del conocimiento D4. Relevancia del conocimiento, D5. Selección apropiada y efectiva del contenido. D6. Presentación del sistema de conceptos y de conocimientos. D12. Valores alienados con la naturaleza de la asignatura (en el contexto escolar), E8. Pertinencia de las preguntas y de las tareas. E9. Diversidad en actividades y tareas. E12. Apoyo al desarrollo del pensamiento y comportamiento creativos. E13. Apoyo al desarrollo del pensamiento crítico.
2. Relación con referentes de calidad de Ministerios o secretarías de Educación		Relación estrecha con las pautas curriculares y programáticas.	Congruencia con las políticas curriculares.	i. Conformidad con la política y el alcance del plan de estudios.	D1. Alineación con los objetivos educativos.
2.1. Relación con referentes					
2.2. Idoneidad conceptual y/o procedimental	Fiabilidad y conformidad.	Contenido suficiente, actualizado y con validez científica para el respectivo grado escolar. Tratamiento pedagógico de los temas presentados.	Estrategias instruccionales. y de evaluación.	iv Aceptabilidad, v. Fiabilidad del texto, vii. Aprendizaje y evaluación.	D2. Disposición de una literatura básica de la asignatura, D3. Exactitud en el estado actual del conocimiento. D4. Relevancia de los saberes. D5. Selección apropiada y efectiva del contenido. D6. Presentación de un sistema de conceptos y de saberes. E5 Contenido secuenciado e integrado.
3. Pertinencia				iv Aceptabilidad	D7. Correlación horizontal: relación entre contenidos similares. D8.

3.1. Relación entre lo aprehensible, el medio en que vive el estudiante y situaciones reales.	Conformidad o adecuación (con una norma).	Relación estrecha con las pautas curriculares y programáticas.			Correlación vertical: relación del contenido de la misma asignatura entre grados, etapas de aprendizaje o niveles. E3. Valor didáctico de los ejemplos. E4. Relación significativa entre conceptos.
3.2. Contexto escolar				iv Aceptabilidad, viii. Libre de prejuicios	D10. Pertinencia del contenido, D11. Relevancia social del contenido, D12. Alienación de los valores con la naturaleza de la asignatura (en el contexto escolar)
3.3. Prejuicios y sesgos		Valores positivos, que contribuyan a la formación del educando.	Prejuicios	viii. Libre de prejuicios	D9. Textos escolares para diferentes entornos socioculturales D15. No discriminación ante diferentes sistemas de valores.14. No discriminación a minorías.
4. Relación con la práctica docente		Tratamiento pedagógico de los temas presentados, Relación estrecha con las pautas curriculares y programáticas.	Estrategias instruccionales y de evaluación.	iii Alineación horizontal y vertical del texto. vi Desarrollo cognitivo y pensamiento creativo.	D7. Correlación horizontal: relación entre contenidos similares. D8. Correlación vertical: relación del contenido de la misma asignatura entre grados, etapas de aprendizaje o niveles. E5. Contenido secuenciado y correlacionado. E7. Presencia de cuestionamientos y tareas. E8. E8. Pertinencia de las preguntas y de las tareas. E9. Diversidad en actividades y tareas. E10. Variedad en métodos de aprendizaje, tareas y cuestionamientos.
4.1. Planificación					
4.2. Ejecución		Tratamiento pedagógico de los temas presentados.	Estrategias instruccionales y de evaluación.	iv Aceptabilidad.	E3. Valor didáctico de los ejemplos. E4. Relación significativa entre conceptos.

4.3. Prácticas evaluativas			Congruencia con las políticas curriculares.	iii Alineación horizontal y vertical del texto. vii. Aprendizaje y evaluación.	E7. Presencia de cuestionamientos y tareas. E8. Pertinencia de cuestionamientos y tareas. E9. Diversidad de cuestionamientos y tareas. E10. Variedad en métodos de aprendizaje, tareas y cuestionamientos. E11. Cuestionamientos y tareas para evaluar el progreso del estudiante.
5. Apoyo a la formación docente en ejercicio.			Provisión de una guía de recursos para el docente.		

Fuente: clasificación, organización y traducción propia..

2.1 CALIDAD

El uso de textos ha demostrado ser un factor fundamental en el mejoramiento de resultados de aprendizajes de educación básica. Pero para que esto sea posible, necesariamente el texto debe promover una participación activa de los estudiantes, oportunidades de práctica de las experiencias personales de aprendizaje, estrategias de orientación clara sobre qué se espera de ellos y una continua observación y evaluación formativa del desempeño (LOCKHEED; VERSPOOR, 1991). Igualmente, los autores señalan que el texto escolar debe responder a las siguientes características generales:

1. La naturaleza y diversidad del conocimiento o de la asignatura.
2. El rol que el texto escolar va a cumplir en el aula de clase.
3. El público objetivo al que va dirigido
4. Y el contexto en el que será implementado.

Puede ser un asunto de lectura, pero no se ha identificado en estos criterios uno que resulta esencial y es la contextualización al medio y la pertinencia de los contenidos y habilidades promovidas, en relación con las necesidades del entorno. Las escuelas rurales merecen recibir textos escolares de alta calidad, con contenidos adecuados, actualizados, de excelente presentación física, buen papel, diagramación atractiva, y sobre todo desarrollo conceptual y procedimental. Para muchas niñas y niños rurales es el único medio de conocer otras realidades lejanas a la suya.

2.1.1 Presentación física

Los textos escolares en las escuelas rurales se diferencian de otro tipo de libros en que son manipulados sistemáticamente. No son libros de consultas ocasionales como un diccionario, o un tomo de enciclopedia. Un estudiante manipula el texto escolar durante toda la jornada escolar, por todo el año lectivo, y este texto puede estar en la escuela hasta diez años. Por esta razón, el texto escolar debe cumplir con ciertas características elementales en su fabricación y presentación física.

Primero que todo, debe tener un formato de impresión adecuado con la edad del estudiante y su uso. Por lo tanto, la calidad de encuadernación debe permitir el uso prolongado y en grupos por varios años y la carátula debe proteger el contenido físico del libro. Otro aspecto clave es la letra de impresión. La letra debe tener tamaño apropiado para su lectura, sobre todo en estudiantes que inician su proceso de aprendizaje de la lectura. Letra que no sea muy decorada que no permita la clara lectura.

Otra característica debe ser el lenguaje: este debe ser sencillo, con frases cortas y claras, con instrucciones sencillas que no necesiten explicación posterior, que incluya los términos científicos o apropiados con su definición. Las lecturas deben ser seleccionadas con cuidado en su extensión, en su lenguaje o vocabulario y que sean atractivas o interesantes. Debe recordar que, para muchos estudiantes de escuelas rurales de origen indígena, el lenguaje en el que está escrito el texto escolar es segundo idioma. Por ello, títulos como para estrategias de trabajo o actividades, deben ser cortos, sencillos y con léxico acorde con la edad y el grado.

Un cuarto criterio debe ser la organización del texto. se espera que el material esté dividido en secciones, unidades o guías que ayuden a dosificar los aprendizajes, de esta manera, tanto los docentes como los estudiantes pueden establecer tiempos de trabajo, de acuerdo con el ciclo escolar y que permita, en determinados casos, que el estudiante se ausente debido a tiempos de cosecha, o similares, y pueda volver y continuar en el punto donde quedó.

Un quinto aspecto está asociado con la calidad de impresión. Por un lado, el papel en el que está impreso debe permitir una lectura clara, sin brillo y que resista al uso continuo. El uso de colores, tanto en la impresión, como en las imágenes, debe permitir la lectura, sin la presencia de viñetas, ilustraciones y/o fotografías que no cumplan función didáctica alguna; estas siempre deben estar en función de ayudar a entender el contenido. Las imágenes deben ser realistas en cuanto representan esquemas, partes del cuerpo, procesos, etc.

2.1.2 Desarrollo del aprendizaje y pensamiento creativo

Los textos escolares deben generar oportunidades de aprendizaje significativo, no solo son medios de transmisión de contenido. Es importante ver el texto escolar como un todo, que involucra conceptos, procedimientos, desarrollo de habilidades, valores, entre otros. En esta medida, todo su contenido debe estar en función del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, lecturas, actividades, preguntas, ejercicios, imágenes o fotografías deben establecer una conexión real y pertinente entre el conocimiento declarativo y universal con la construcción de un nuevo aprendizaje y la aplicación de este contenido en solución de situaciones retadores y relevantes, tanto en el campo mismo de la asignatura, como en situaciones de la vida diaria.

Una parte importante son los títulos que deben generar interés. No solamente debe ser la formulación de un contenido temático, sino deben proponer un reto de aprendizaje. Algunas veces pueden ser preguntas o exclamaciones que generen curiosidad por el contenido a seguir. Es clave que el texto escolar proponga actividades que lleven a su desarrollo de maneras diversas de organización de los estudiantes, así se promueven entre otras habilidades, el trabajo en equipo, la cooperación. Un docente requiere que el texto proponga estrategias de organización de su aula de clase, que permitan en trabajo autónomo de los estudiantes mayores, para poder dedicar tiempo a los más pequeños.

2.2 Relación con referentes de calidad de Ministerios o secretarías de Educación

Las legislaciones deben ofrecer un marco de calidad para textos escolares independiente de la industria editorial, que esté basado en el análisis cuidadoso de actores independientes e idóneos que puedan evaluar la calidad según criterios que favorezcan las necesidades de los estudiantes, de los docentes, y en general, del Estado mismo. Con relación a la escuela rural, varios gobiernos de Latinoamérica han establecido programas específicos para la escuela rural que señalan la necesidad de la calidad y la contextualización de estrategias y materiales al contexto de la escuela rural. Sin embargo, una primera revisión bibliográfica no evidencia parámetros específicos de revisión y/o adecuación de textos escolares para escuelas rurales.

2.2.1 Relación con referentes

Parece un concepto obvio el que todo texto escolar está alineado con las políticas de calidad de los Ministerio o de las Secretarías, sin embargo, podría suceder que existan otros intereses como, por ejemplo, un costo más bajo de producción de textos que no cumplen con parámetros elementales, o reimpresión de materiales desactualizados, que no necesariamente respondan a los referentes más actualizados. En otros casos, los libros podrían mencionar relación con referentes, sin necesidad de ser realmente cierto.

Para que haya una coherencia entre las políticas de calidad o referentes y el contenido del texto escolar se sugiere que exista una matriz que presente la manera en que estos referentes, sean objetivo, competencias, o diferente tipo de criterio se hacen evidentes o se materializan en el contenido del texto. Una matriz puede permitir una revisión un poco más ágil del contenido y conexiones entre conceptos, procedimientos del área específica, con otras áreas y con otros grados. Estas conexiones deberían responder a los objetivos que están trazados en los referentes de calidad de los organismos públicos responsables de la calidad de la educación en cada país o estado.

Muchas instituciones en general y los docentes en particular planean su año escolar con base en lo establecido en el texto escolar. No significa que sea lo adecuado, sin embargo, no se puede esperar una planificación detallada y efectiva de un docente que tiene varios grados en su aula y que debe impartir varias asignaturas sin más recursos que viejos materiales o actividades que puede encontrar en la Internet. Una organización modular, por secciones, unidades, guías, etc., puede permitir la adaptación en tiempos de clase. Por las necesidades y carencias planteadas al inicio, qué mejor que el texto escolar permita una adecuada planificación de tiempos, flexibilidad en su ejecución y momentos específicos de evaluación. En últimas palabras, el docente debe encontrar en el texto escolar una herramienta fiable que le sea una guía de trabajo efectivo.

2.2.2 Idoneidad conceptual y/o procedimental

El texto escolar debe ser de fiar. Esto significa que, en la medida de lo posible, debe ser material libre de errores o imprecisiones. El docente rural latinoamericano rara vez es especialista en varias asignaturas; de hecho, en la gran mayoría de ocasiones recibe una formación básica en todas las asignaturas que enseña en su escuela; esto implica que sabe “algo” de muchas cosas, pero conocedor de muy pocas. Las lecturas conceptuales, los procedimientos, los datos y demás información transmisible deben dar al docente un piso firme para ayudar en el proceso de aprendizaje del estudiante. El texto escolar debe contener lo básico, en la proporción que el grado y el nivel cognitivo del estudiante lo permita. Y, de alguna manera, debe permitir al docente ponerse al día con algunos conceptos o procedimientos que no necesariamente debe conocer o que ya no recuerda.

2.3 Pertinencia

En el mercado existe una oferta abundante de textos escolares que pueden resultar de muy buena calidad, de excelente papel, diagramación cuidada y con un contenido actualizado sobre la asignatura que desarrolla. Equipos editoriales se esfuerzan por revisar el contenido conceptual de los materiales educativos, y proponer lo más actualizado. Las editoriales cada año trabajan por dar a conocer los últimos diseños o innovaciones en textos escolares, textos que incluyen además recursos virtuales y demás innovaciones que se ven reflejadas en el volumen de contenido y en su costo. Sin embargo, se podría suceder que calidad no siempre sea sinónimo de pertinencia.

2.3.1 Relación entre lo aprehensible, el medio en que vive el estudiante y situaciones reales

La calidad de un texto puede estar alejada de su pertinencia. Cuando se habla aquí de pertinencia se busca encontrar una relación entre lo aprehensible (contenido) y el medio o contexto del estudiante, es decir, si lo que aprende permite resolver problemas de su entorno específico y además proyectar el desarrollo de sus competencias en un mundo globalizado.

El contexto rural requiere aprendizajes específicos que permitan sortear las necesidades del contexto, solucionar problemas diarios y ofrecer alternativas de desarrollo local. Aunque enmarcados en su asignatura específica, los textos pueden ofrecer problemas, situaciones de trabajo y aprendizaje que estén contextualizados, de modo que pueda tomar sus saberes previos, transformarlos a la luz de los nuevos aprendizajes y dar solución a su problemática concreta. Esto no significa que se deban excluir contenidos o procedimientos, (algunas personas podrían pensar que los estudiantes rurales no requieren aprender cosas que estudiantes de la ciudad sí, lo cual resulta discriminatorio en todas sus dimensiones), significa que estos contenidos sean pertinentes, en su exposición y desarrollo.

Al tomar como punto de partida situaciones reales y problemas concretos del entorno, el estudiante rural comprenderá la importancia del nuevo conocimiento. Aunque en la medida en que los grados aumentan el conocimiento se hace más declarativo, más abstracto, -sí es que el término lo permite-, como sucede en los grados superiores de la secundaria o la media; sin embargo, la presentación de los contenidos y su relación con la vida diaria, (como por ejemplo, procesos matemáticos, que aparentemente resultan alejados del contexto rural) podría también ser motor de inspiración para la solución de problemas locales o la motivación para continuar la formación académica que responda a necesidades nacionales.

2.3.2 Contexto escolar

El uso de material concreto es fundamental para el aprendizaje y diversos materiales resultan indispensables. En ocasiones, los textos escolares requieren insumos o materiales que difícilmente se consiguen en entornos rurales, algunas veces por su costo, pero que podrían ser reemplazados por recursos del contexto, o elaborados en la misma clase. Aunque esto no sea posible en todas las ocasiones, debido a procesos de enseñanza que requieren -sí o sí- recursos fabricados industrialmente, los responsables de producción de textos deben presentar alternativas a los materiales solicitados de modo que el docente pueda lograr su consecución de manera que no requiera demasiado esfuerzo económico, sobre todo porque, en regiones pobres, la necesidad de materiales es suplida con dinero de los mismos docentes. Otro aspecto para tener en cuenta es que, de solicitar materiales o instrumentos indispensables

que sean costosos (un microscopio, por ejemplo), estos deben ser usados en la mayor cantidad de actividades posibles, de modo que la adquisición sea verdaderamente justificada.

Por otra parte, muchos estudiantes rurales deben ausentarse de la escuela por temporadas de o porque apoyan diversas labores del campo, en determinados momentos del año escolar.

2.3.3 Prejuicios y sesgos

Ya de por sí, ser estudiante rural es objeto de prejuicios, pero un texto escolar no debe promoverlos. Es clave que tanto lecturas, como ilustraciones o fotografías, no ridiculicen ningún grupo étnico, ni generen discriminación de ningún tipo: sin intención, los textos escolares podrían incluir referencias a grupos étnicos, comunidades religiosas, lugares de origen, niveles económicos o identidades sexuales que puedan resultar discriminatorias.

Para responder a esta situación, las lecturas, actividades o ilustraciones pueden ayudar a generar inclusión de diversos grupos sociales y promover la equidad de género, tanto en su lenguaje como en disposición de las actividades. Niños y niñas pueden desarrollar las actividades con las mismas habilidades y responsabilidades, siempre en acompañamiento del docente. El texto escolar puede contribuir a que el estudiante rural conozca otras realidades y las respete de la misma manera en que se espera que respete y valore las propias.

2.3.4 Valores positivos que permiten otro tipo de aprendizaje en los estudiantes

Entre los valores que un texto escolar debe promover se pueden indicar el trabajo colaborativo, la equidad de género entre estudiantes, la comunicación asertiva, la convivencia armónica y sana, el aprovechamiento adecuado del tiempo y de los recursos, el cuidado esencial del medio ambiente, el respeto por los derechos de los demás, el rescate de los valores culturales particulares de la región y el aprendizaje del folclor y la estética de la comunidad local y la valoración de las expresiones culturales de otras regiones.

Igualmente, los textos escolares pueden hacer hincapié en la economía local y los medios de producción como punto de partida de ejercicios, lecturas y solución de problemas, el cuidado de la salud con estrategias sencillas que eviten enfermedades prevenibles en la comunidad y aprendizajes sobre la técnica y prácticas locales y su relación con la tecnología disponible en el contexto.

La cooperación es fundamental en el aula de clase multigrado. El docente que debe atender varios grados en el mismo salón de clases puede tener inconvenientes si sus estudiantes de grados superiores no logran desarrollar su trabajo de manera autónoma y dependen de las explicaciones repetitivas del docente. Además de lo anterior, toda actividad desarrollada en el aula de clase debe promover la equidad, de modo que pueda reconocerse el trabajo y aportes de cada uno de los participantes de las actividades. Es clave que el docente también pueda seguir con detalle la participación de las niñas, pues suelen ser más tímidas en las actividades de grupo en espacios rurales que mantienen prácticas machistas bastante marcadas.

Los textos escolares deben incluir momentos de trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes, cambiando el rol del docente de “poseedor del conocimiento”, a “orientador del aprendizaje” a partir de una comunicación asertiva entre estudiantes y docentes. Es importante el desarrollo de una dinámica de trabajo activo, participativo, colaborativo a partir de situaciones problemáticas locales que involucren el pensamiento creativo de estudiantes y el planteamiento de soluciones para la comunidad a problemáticas comunes como el tratamiento de aguas, la deforestación, el uso eficiente de los recursos, el cuidado de la salud. Todas estas oportunidades son valiosas para generar interés en el estudiante y para ayudar a reconocer que el aprendizaje tiene funciones prácticas en el contexto cercano, y que, de maneras diferentes, otras comunidades lejanas dan solución también a sus problemáticas.

Con relación a las expresiones culturales, el texto escolar es un medio de reconocimiento de la cultura local, de las expresiones folclóricas y de valoración del entorno como integridad de saberes, prácticas, técnicas agrícolas. Los textos pueden indagar por platos típicos, bailes, expresiones orales como mitos o leyendas, historias de héroes locales, procesos migratorios, reconocimiento del entorno

geográfico y sus recursos, y su función en la consolidación de la comunidad.

2.4 Relación con la práctica docente

Aunque el texto escolar es orientado principalmente al trabajo del estudiante, es claro que influye directamente en la práctica docente, tanto en la planificación, en la ejecución del ejercicio pedagógico y en el proceso de evaluación. En ocasiones textos escolares son limitados y con temáticas inabarcables, puesto que el currículo que proponen termina siendo como camisa de fuerza que no permite mayor flexibilidad a la práctica docente. Para atender a lo anterior, se propone una revisión en los tres momentos de la práctica.

2.4.1 Planificación

Un aula multigrado rural requiere textos que simplifiquen el proceso docente y no lo enreden más. Un docente rural que tiene a cargo un aula multigrado y que no cuenta con suficientes recursos ni el conocimiento específico de cada área, por más voluntad que tenga, no puede planear clases efectivas, significativas, con uso de recursos del entorno, dinámicas y llamativas, en las que sus estudiantes se diviertan aprendiendo. Esto hace parte de la fantasía. Un docente sin material concreto, sin formación y, sobre todo, sin tiempo (muchos docentes son agobiados con tareas administrativas de la escuela) resulta improvisando sus procesos de enseñanza con las consecuencias que esto trae.

Los textos escolares deben dar luces al docente para organizar el diseño de su clase, de modo que su estructura modulativa (unidades, guías, secciones, etc.), de espacio de movilidad, de selección y adecuación del contenido educativo. Es claro que la secuencia u organización de un texto escolar ha pasado por un proceso editorial que se espera haya sido cualificado y que su organización no puede ser despedazada sin criterio alguno más que el capricho docente; sin embargo, el docente sí tiene la responsabilidad de leer su texto escolar, saber qué requiere para la ejecución de las actividades y hacer adaptaciones sencillas que permitan su ejecución de la mejor manera posible.

También puede suceder que un texto pueda tener tantas secciones o contenido que resulta casi imposible terminarlo en el año escolar. El calendario de la escuela rural puede ser impredecible, y el texto escolar debe permitir cierta flexibilidad en ello.

2.4.2 Ejecución

Las actividades, preguntas o tareas del texto escolar deben ser claras y sencillas, fáciles de comprender por estudiantes rurales, sobre todo por aquellos que empiezan a leer. Un texto que tiene frases complicadas, largas y de difícil interpretación será un lastre para el docente y seguro tendrá que explicar lo mismo varias veces. Si un docente debe explicar preguntas y lecturas por ser complejas o de lenguaje elevado para el nivel escolar más le valdría exponerlo oralmente o dictar toda instrucción, esto lleva entonces a centrar el proceso de enseñanza en el docente no en el estudiante; de modo que el texto escolar pierde función en el aula de clase multigrado. Si el texto escolar no es herramienta eficaz, lo dejará de lado. Se han visto casos en los que textos escolares son el insumo para recortes de las tareas y nada más.

2.4.3 Prácticas evaluativas

Se espera que un texto escolar presente diversas estrategias de evaluación, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; además de diversos momentos de evaluación: al inicio de la actividad de clase (evaluación de saberes previos), durante el proceso (evaluación continua) y al terminar un determinado ciclo o actividad (evaluación final). No sobra recordar que las actividades de evaluación inicien, en la medida de lo posible, y terminen en el entorno del estudiante, es decir, indaguen por situaciones particulares o necesidades y busquen estrategias para su solución.

2.5 Apoyo a la formación docente en ejercicio

Aunque algunos autores afirman que, en los países en desarrollo, en condiciones en las que los recursos son limitados, el centro de atención debe ser en la calidad de los textos escolares, por encima

de la formación de los docentes (Moulton, 1997), se considera también que un docente poco capacitado y con serias deficiencias en estrategias didácticas resulta un problema complejo. Muchas ocasiones, a las escuelas rurales llega material impreso que los docentes no conocen de antemano y en el que no han sido lo suficientemente capacitados. En este sentido, todo texto escolar que llegue a escuelas rurales debe ser lo suficientemente flexible y comprensible para que el docente que tiene poca formación o acompañamiento pueda utilizarlo con los parámetros que se requieren. A su vez, el material puede venir acompañado de alguna sección específica para el docente en el que indiquen ciertas estrategias o pautas que debe seguir. El uso de plataformas virtuales puede ser de ayuda eventual para encontrar recursos, contenidos ampliados, estrategias de evaluación que complementan la labor del texto, y como medio de comunicación con docentes, a modo de centro de consulta. Sin embargo, la mejor alternativa es que haya oportunidad de capacitación y acompañamiento al docente en su ejercicio pedagógico y de manejo del texto escolar.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Este acercamiento bibliográfico a algunos criterios de revisión y/o adecuación de textos escolares no pretende dejar establecido que el texto escolar sea la única herramienta que puede influir de manera directa en la calidad educativa; pero los criterios aquí propuestos podrían ayudar a los docentes en formación y en ejercicio, a las instituciones y a las autoridades a encontrar la mejor alternativa. Es responsabilidad de todos los actores hacer un análisis crítico del contenido y del proceso planteados en los textos escolares, puesto que la decisión de la herramienta a usar no debe quedar a la deriva. A propósito, Freire (2002, p. 67) señala:

La práctica educativa, por el contrario, es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, con nuestra preparación científica y nuestro gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo.

Se puede destacar que, si bien los recursos en educación son limitados, el cuidado en la selección de los textos escolares puede resultar clave en el mejoramiento de la calidad de la educación en la escuela. Cuidar la calidad y la pertinencia de los recursos que llegan a la escuela puede ser un paso trascendental para hacer más pertinente el currículo.

Es posible que la calidad educativa se puede alcanzar sin textos escolares, pero para lograr ello debe existir otras condiciones, entre otras, abundancia de otros recursos de aprendizaje como excelentes bibliotecas, conectividad y bibliotecas digitales, excelentes laboratorios, recursos para salidas de campo, docentes altamente calificados o especializados en cada una de las áreas, etc., y se debe seguir trabajando para que este tipo de recursos sean realidad. Mientras tanto, un texto escolar elaborado o adecuado con criterio puede suplir varias necesidades de manera básica, siempre y cuando sea de calidad, pertinente y ajustado a las políticas nacionales, siempre y cuando responda a las necesidades específicas de la escuela rural.

Desafortunadamente, en muchas escuelas pobres, es el texto escolar (algunos con más de 20 años de uso) el único recurso de aprendizaje disponible tanto para docentes que lo usan como apoyo o recurso principal, como para estudiantes que deben trabajar de manera más independiente y quienes, en definitiva, son los directos beneficiarios.

REFERENCIAS

ARIAS GAVIRIA, Jairo. Problemas y retos de la educación rural colombiana. **Educación y Ciudad**, p. 53–62, 2017. Disponible en: <http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647/1623>. Aceso en: 10 nov. 2020.

- ARIAS GAVIRIA, Jairo. El campesinado en la educación rural: un debate emergente. **Pedagogía y Saberes**, no. 54, 29 Dic. 2020. DOI 10.17227/pys.num54-10555. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/10555>. Acceso en: 13 en. 2021.
- BANCO MUNDIAL. **Población rural (% de la población total) - Latin America & Caribbean | Data. 2021.** Disponible en: https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.RUR.TOTL?end=2019&locations=ZJ&most_recent_year_de_sc=false&start=2010. Acceso en: 4 en. 2021.
- BAUTISTA, María; GONZÁLEZ, Gloria; **DOCENCIA RURAL EN COLOMBIA: Educar para la paz en medio del conflicto armado.** Bogotá: p. 41, 2019. Disponible en: <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/resumen-ejecutivo-docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf>. Acceso en: 10 nov. 2020.
- BOIX TOMÀS, Roser. La escuela rural en la dimensión territorial. **Innovación educativa**, no. 24, p. 89–97, 2014. DOI 10.15304/ie.24.1959. Disponible en: <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/1959/2265>. Acceso en: 12 dic. 2020.
- BOIX TOMÀS, Roser; BUSTOS JIMÉNEZ, Antonio. La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, vol. 7, no. 3, p. 29–43, 2014. DOI 10.15366/riee2017.10.1.009. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5133377>. Acceso en: 12 dic. 2020.
- CHOPPIN, Alain. Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. School handbooks from yesterday to today: The french example. **Historia de la educación, Universidad de Salamanca**, vol. 19, p. 13–37, 2000. Disponible en: <https://gredos.usal.es/handle/10366/136635>. Acceso en: 10 nov. 2020.
- COLBERT DE ARBOLEDA, Vicky; VÁSQUEZ CASTRO, Luz Nelly; FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA. **Escuela Nueva- Escuela Activa, Manual para el docente.** 1st ed. Bogotá: Fundación Escuela Nueva, 2009.
- COLBERT, Vicky. Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 20, p. 107–135, 1999. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie2001043>. Acceso en 4 nov. de 2020.
- COX, C.; LIRA, R.; GAZMURI, R. Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: Significados para la cohesión social en Latinoamérica. In: COX, C.; LIRA, R.; GAZMURI, R. (eds.). **Políticas educacionales y cohesión social en América Latina.** Santiago de Chile: Uqbar, 2009. p. 231–288. Disponible en: http://www.schwartzman.org.br/simon/cohesion/6_cox.pdf. Acceso en 14 nov. 2020.
- FALS BORDA, O. El territorio como construcción social. **Foro - Revista de la Fundación Foro Nacional por Colombia**, vol. 38, marzo de 2000.p 45-51.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a quien pretende enseñar.** 2 edición. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores. 2010. p. 160.
- GIMENO SACRISTÁN, José. ¿Qué significa el currículum? En: GIMENO SACRISTÁN, José (ed.). **Saberes e incertidumbres sobre el currículum.** 1st ed. Madrid : Ediciones Morata, 2010. p. 11–43. Disponible en: <https://educacion.ctera.org.ar/almacen/2020/06/Gimeno-S.-Saberes-e-incertidumbres-sobre-el-curriculum-.1.pdf>. Acceso en: 20 nov. 2020.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Capítulo 4. El derecho a la equidad: las escuelas multigrado. **La educación obligatoria en México - Informe 2019.** Ciudad de México: INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2021. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0401.html. Acceso en: 26 en. 2021.
- IVIĆ, Ivan; PEŠIKAN, Ana; ANTIĆ, Slobodanka; (EDS.). **Textbook Quality, A Guide to Textbook Standards.** 1st ed. Göttingen: V&R unipress, 2013.
- LOCKHEED, Marlaine E.; VERSPOOR, Adriaan M. **Improving Primary Education in Developing Countries.**

Washington: The International Bank for Reconstruction and Development / THE WORLD BANK; Oxford University Press, 1991. Disponible en:

<http://documents1.worldbank.org/curated/en/279761468766168100/pdf/multi-page.pdf>. Acceso en: 12 nov. 2020.

MAHMOOD, Khalid. Conformity to Quality Characteristics of Textbooks: The Illusion of Textbook Evaluation in Pakistan. **Journal of Research and Reflections in Education**, vol. 5, no. 2, p. 170–190, 2011. Disponible en: <http://www.ue.edu.pk/jrre>. Acceso en: 10 nov. 2020.

MEJÍA, William. Evaluación de la calidad de los textos escolares. In: PEÑA, Luis (ed.). **La calidad del texto escolar**. Bogotá: MEN- CERLALC-SECAB. Universidad Javeriana., 1991. p. 100–128.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ministério da Educação Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar. Segunda versão Revista**. Brasília, 2016. p. 600. Disponible en: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acceso en: 22 dic. 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Ley General de Educación, Colombia**. Colombia, 1994. p. 150. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Acceso en: 20 dic. 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Plan Especial de Educación Rural: hacia el desarrollo rural y la construcción de la paz**. Bogotá, 2018. p.150. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf. Acceso en: 20 dic. 2020.

RAMÍREZ LÓPEZ, Luis Ramiro. Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. **Revista Colombiana de Educación, Universidad Pedagógica Nacional Colombia**, vol. 51, p. 138–159, 2006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635245006>. Acceso en: 10 nov. 2020.

SANTOS CASAÑA, Limber. Espacio, tiempos y recursos en el aula multigrado. **Quehacer educativo**, p. 74–81, 2011. Disponible en: https://fumtep.edu.uy/didactica/item/download/515_3b1bf1edcf776ae8a372d45cc68c639c. Acceso en: 05 mar. 2020.

VALDÉS, Alberto; MISTIAEN, Johan A. Pobreza rural en América Latina: Tendencias recientes y nuevos desafíos. **Temas actuales y emergentes para el análisis económico y la investigación de políticas**. Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, 2000. p. 95–150. Disponible en: <http://www.fao.org/3/X9808s/X9808s04.pdf>. Acceso en: 20 dic. 2021.

VELÁSQUEZ, Daysi; LÓPEZ, Rodolfo (eds). **El texto escolar: investigaciones sobre sus perspectivas y uso en la ciudad de Bogotá**. 1st ed. Bogotá: Universidad de la Salle, 2015. p. 249. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170131041229/elttexto.pdf>. Acceso en 20 dic. 2020.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).