

EDUCACION  
COMO  
INTEGRACION IDEOLOGICA  
LECTURA CRITICA DE LOS TEXTOS  
ODECA·ROCAP

---

Flora Eugenia Ovarés Ramírez

## INTRODUCCION

*Un análisis global del aparato educativo de nuestra sociedad llevaría a estudiar, no sólo lo que sucede en el interior de la escuela, sino también los medios con los que la sociedad educa informalmente a sus miembros: familia, iglesia, medios de comunicación masiva, entre otros.*

*Dentro de este amplísimo campo de estudio, es de particular interés el problema de la educación escolar o formal, que debe ser considerado en relación con otras formas de educación e imposición ideológica de que dispone la sociedad. Ante todo debe tenerse presente que no es posible desligar el fenómeno educativo de la sociedad en que se genera. Los mensajes transmitidos en la escuela pueden ser descodificados de diversas maneras y ser objeto de lecturas más o menos profundas, según se muestren sus relaciones con el resto de las estructuras sociales.*

*La orientación que hasta el presente han seguido los estudios acerca del sistema educativo escolar ha dejado de lado, en casi todos los casos, el estudio de los contenidos y formas ideológicas que impregnan el proceso educativo. El investigador puede contar con una serie de datos y estudios preliminares que informan sobre las condiciones de la educación escolar: número de aulas, tipo de escuela, cantidad de maestros, grado de deserción, etc. Igualmente existen estudios acerca del proceso que ha experimentado la educación escolar en Costa Rica a través de su historia<sup>1</sup>.*

*En la mayor parte de los casos, estos trabajos no ubican el mensaje educativo en el contexto social total, y no alcanzan a distinguir de manera crítica los elementos ideológicos presentes en éste<sup>2</sup>.*

*Uno de los aportes más valiosos en este sentido lo constituye la obra de Francisco Gutiérrez, en particular sus estudios respecto a la "Pedagogía del lenguaje total".*

*El lenguaje total parte de la evidencia de que el hombre actual es básicamente sensorial, posee otro proceso de aprendizaje y se rige por nuevos*

valores. De ahí se evidencia la inadecuación de los sistemas tradicionales de enseñanza. El lenguaje total es una toma de conciencia ante este problema. Como directrices se señalan:

- a) La educación de la perceptividad (de la imagen y el sonido al sentimiento y de ahí a la idea; tal debe ser el proceso de la educación).
- b) La reflexión personalizante, la necesidad de respuesta, de autoexpresión y creatividad.
- c) La expresión creadora conduce a la personalización, a la posibilidad de aceptar o no el mensaje<sup>3</sup>.

Gutiérrez denuncia las estructuras deshumanizantes del aparato y el sistema escolar, la manera en que la escuela reprime la personalidad e individualidad del niño. "Es verdaderamente sorprendente cómo en la medida en la cual la escuela traspasa conocimientos y técnicas, obliga al niño a perder espontaneidad, imaginación, perceptividad y creatividad."<sup>4</sup>.

La escuela es un sitio totalmente diferente de aquél en que vive el niño, y ha sido programada sin tener en cuenta sus necesidades e intereses: "Basta comprobar que en la actual pedagogía, los educandos, dentro del aula de clases, viven divorciados de la propia cultura<sup>5</sup>.

También se indica en la obra de Gutiérrez la función del sistema educativo como reproductor y conservador de las estructuras sociales existentes. Se analiza la masificación que genera y su papel en la creación de productores y consumidores, y no de seres humanos completos.

Frente a este tipo de escolarización se plantea la pedagogía del lenguaje total, que ofrece otras posibilidades a los educandos: "Creemos que el lenguaje total ofrece al hombre las posibilidades de autorrealizarse permanentemente, haciéndose de acuerdo a lo más genuino y personal que cada uno lleva dentro de sí. Pero haciéndose en una forma totalmente consciente, volitiva y responsable y en un clima en donde reine el mayor respeto por la persona humana<sup>6</sup>.

El lenguaje total ofrecería la posibilidad de que los educandos se expresaran con plenitud, a través de la participación y el diálogo y posibilitaría la creación de nuevas formas de convivencia humana que ayuden en la búsqueda de estructuras sociales más justas.

Creemos, sin embargo, que este enfoque no llega todavía a ubicar el mensaje educativo dentro de nuestra realidad de países subdesarrollados. Las formas alienantes que asume el proceso de aprendizaje están unidas a un contenido clasista y deben interpretarse como expresión de éste.

Es necesario establecer correspondencias entre los fenómenos culturales concretos y las concepciones del mundo que expresan o estructuran. Desde la perspectiva en que se desea orientar el presente trabajo, el mensaje educativo debe interpretarse como un sistema semiótico común a ciertos grupos sociales. Por medio del proceso educativo escolar el individuo interioriza este sistema y con él un medio de comunicación y de control de la conducta, una determinada visión del mundo.

Tomando en cuenta lo anterior consideramos importante que el problema educativo sea estudiado por docentes y alumnos de nuestra

*universidad, en un proyecto de grandes alcances y con miras a encontrar las posibles soluciones para las deficiencias de nuestra educación. El presente trabajo pretende hacer un aporte en este sentido, y a pesar de restringirse a un aspecto muy específico de la educación escolar, deseamos que indique las posibilidades y riquezas de este campo de estudio, mediante el planteamiento de un modelo de lectura del texto escolar.*

# CAPITULO PRIMERO

## METODO EMPLEADO

### 1.1 Tema de investigación

Al aproximarnos al fenómeno educativo costarricense, nos ha interesado especialmente el "Programa de libros de texto ODECA-ROCAP". Aparte de las consideraciones generales, tales como origen, historia y alcances del programa, el presente trabajo se encaminará a analizar la ideología de algunos de los textos de dicho programa. Se escogieron los libros de Lectura y Estudios Sociales, ya que son éstos los que por sus contenidos se prestan mejor al tipo de lectura que interesa. Además, la investigación se limitará a los libros de los cuatro primeros grados de la escuela primaria.

Los libros del programa ODECA-ROCAP han sido aceptados en general por los maestros costarricenses. La comisión de ANDE sobre libros de texto, en el Seminario Nacional de Educación (julio de 1966) aprobó el uso de estos textos. El ex ministro de Educación Pública, Guillermo Malavassi, considera que estos libros han sido modificados suficientemente, y que actualmente "no desmerecen en calidad con los que existen o han existido en el país."<sup>7</sup>.

Los textos cuentan con la aprobación del Consejo Superior de Educación. Este consejo hizo el análisis de los libros de lectura *Nuevos caminos*, *Horas felices* y sus guías, y *Matemáticas y Lenguaje I* (para primer grado) y recomendó su uso con algunas sugerencias<sup>8</sup>.

El Seminario Nacional de Libros de Texto, realizado por el Ministerio de Educación Pública en 1975, plantea críticas casi solamente a los aspectos formales de los libros y hace recomendaciones bastante abstractas: "Los

Para simplificar el sistema de referencias y notas bibliográficas, se hará uso de las siguientes abreviaturas:

SF	SOY FELIZ	Libro de Lectura 1° Grado
LN	LUIS Y NORA	Libro de Lectura 2° Grado
ME	EL MUNDO ENCANTADO	Libro de Lectura 2° Grado
SH	LOS SEIS HERMANOS	Libro de Lectura 2° Grado
NC	NUEVOS CAMINOS	Libro de Lectura 3° Grado
HF	HORAS FELICES	Libro de Lectura 3° Grado
SFron	SIN FRONTERAS	Libro de Lectura 4° Grado
ES1	ESTUDIOS SOCIALES 1,	Libro para 1° Grado
ES2	ESTUDIOS SOCIALES 2,	Libro para 2° Grado
ES3	ESTUDIOS SOCIALES 3,	Libro para 3° Grado
ES4	ESTUDIOS SOCIALES 4,	Libro para 4° Grado

La página citada aparece a la derecha de la sigla.

libros deben nacionalizarse”; “los mensajes llegan muy distorsionados”; “no se adaptan en cierta medida a la educación nacional por estar confeccionados para toda Centroamérica”; “cambiar la ilustración de la página 37”, etc.<sup>9</sup>; sin embargo, ciertos sectores de la educación costarricense han expresado su rechazo a dichos libros.

En el año 1967 el ministro de Educación Pública, Guillermo Malavassi Vargas, solicitó un informe de personas versadas en nuestro idioma y en la elaboración de textos escolares, a raíz de las polémicas suscitadas especialmente por los libros de Lectura y Lenguaje. Cuatro académicos que integraron la comisión que estudió los textos, expresaron la opinión de la Academia Costarricense de la Lengua, decididamente adversa a estos libros<sup>10</sup>.

Arturo Agüero Chaves opina que los libros de lectura que analizó no son recomendables por los errores lingüísticos que contienen, por el poco logro artístico y el contenido sin arraigo local, ni siquiera centroamericano, desvinculado del medio; por no despertar el patriotismo ni el centroamericanismo, por ciertas simplezas del contenido que el autor señala, por lo fantasioso y la falta de arraigo en la realidad y porque no inician a los niños en los conocimientos científicos.

Julián Marchena, además de indicar la presencia de errores ortográficos y sintácticos, opina:

*“Se diría que en el fondo existe el propósito de que el país pierda las características propias que constituyen el meollo de su nacionalidad, su raíz nutricia, para lograr convertirlo en un denominador común a los demás estados de Centroamérica y Panamá... se busca la integración general con desmedro de la integración individual.”<sup>11</sup>*

Hernán Zamora Elizondo los considera inconvenientes porque están desvinculados de nuestro medio ambiente, no cultivan el sentimiento patrio, el aspecto artístico del contenido es muy deficiente, son inadecuados como instrumento para la instrucción científica y tienen gran número de errores de lenguaje.

Cristián Rodríguez analiza el libro *Matemáticas I* (Edición para el Maestro) y señala un gran número de errores, barbarismos y usos incorrectos del lenguaje.

Los libros fueron fuertemente adversados por el doctor Víctor Manuel Arroyo, en diversas publicaciones y mesas redondas. El doctor Arroyo afirma que los libros no se relacionan con el medio en el cual viven los niños, aparte de los errores sintácticos y morfológicos que tienen.

*“Estos textos son absolutamente anodinos, reflejan ambientes artificiales que no corresponden a ninguna región centroamericana.”<sup>12</sup>*

Además, no considera formativas las lecturas acerca de las fiestas patrias y las costumbres de nuestros antepasados aborígenes. En otra de sus intervenciones afirma que los libros plantean esquemas de desarrollo que no están acordes con nuestra realidad<sup>13</sup>.

El profesor Mario Fernández Lobo<sup>14</sup> se cuestiona la utilización didáctica de los textos, y dice que los programas costarricenses que se tomaron de base para elaborar la Guía de curriculum fueron redactados en una época anterior

a las actuales campañas para revisar los programas de estudio. Por otra parte, considera que los textos no se adaptan a nuestro medio.

En la Escuela de Educación de la Universidad de Costa Rica, tuvo lugar una mesa redonda, presidida por el presbítero Benjamín Núñez. Participaron, entre otros, la profesora María Eugenia Dengo, Jézer González y Víctor Arroyo, quienes demostraron que los textos no resultaban convenientes en nuestro medio<sup>15</sup>.

A pesar de los estudios y controversias suscitados por el programa de la ROCAP, consideramos que quedan sin respuesta las preguntas que específicamente nos planteamos respecto a los textos, y que son las siguientes. ¿Qué visión de la realidad proponen? ¿Qué función cumplen en relación con la sociedad costarricense actual?

Consideramos que los textos estudiados transmiten la ideología de la clase dominante de nuestra sociedad, la visión del mundo de esta clase. Su función sería, fundamentalmente, reforzar la reproducción de las relaciones sociales capitalistas, y más específicamente, aquellas relaciones sociales generadas por la aparición del Mercado Común Centroamericano.

## 1.2 Aclaración del procedimiento

Para comprobar las afirmaciones precedentes se seguirá el siguiente procedimiento: en primer lugar se intentará un análisis del habla de los textos escogidos dividiéndola en unidades temáticas. El análisis del habla lleva a determinar las representaciones y el recorte de la realidad que se plantean en cada tema. Así se puede definir cuáles son las tesis de base que proponen los textos y cómo estas tesis remiten a una inversión ideológica de la realidad<sup>16</sup>.

El mensaje que se analizará se define como un habla selectiva que actúa a partir de un código o lengua<sup>17</sup>. Existe un referente externo concreto del mensaje. Este referente se inscribe a su vez en el código de una manera ideológica. Por eso es posible determinar el código como "código ideológico", o "ideología". Para el análisis se partirá del siguiente esquema:

CODIGO (lengua)  
mensaje (habla)  
referente (usos sociales<sup>18</sup>)  
referente (realidad social que significa a través del lenguaje).

De esta manera se percibe la unidad existente entre la producción ideológica concreta y la sociedad en que se genera.

Las unidades del lenguaje que se analizarán son amplios fragmentos del discurso denotado que remiten a objetos, procesos o episodios. Hemos denominado "temas" o modalidades temáticas a estas unidades del lenguaje. Las unidades del mensaje más evidentes (formas lingüísticas, temas) encubren un modelo cultural (lengua) que en su determinación final revela una relación profunda con el modo de producción al que pertenece. Al nivel de la lengua o código, se señalará el tratamiento ideológico de los temas.

Entre los numerosos temas a que aluden los textos de la ROCAP, se han escogido seis por considerarse claves para la lectura profunda de los libros. Son ellos: la familia, la escuela, la propiedad, el trabajo, la sociedad y la historia.

El ordenamiento de la información recopilada en varias lecturas cuidadosas se hará conforme a los siguientes pasos:

1. Descripción del tema: qué es familia, qué es escuela, etc.
2. Elementos del tema: qué objetos se mencionan, qué símbolos.
3. Miembros del tema: individuos que son mencionados en cada tema.

Se aplicarán las categorías de significante y significado al mensaje analizado. Cada tema tiene soportes significantes: forma en que es presentado, modalidades discursivas y descripción del tema, y tendrá a la vez significado: los contenidos transmitidos a propósito de cada tema.

Una manera de comprender mejor el recorte ideológico es comparando las modalidades discursivas empleadas, (materia significante) con las zonas temáticas que sitúan los campos de referencia del texto.

Así se completa un primer nivel de análisis. Al estudiar los enunciados (nivel superficial), se está evidenciando el mecanismo de configuración de las representaciones o estructuras significativas parciales, se hace claro el recorte de la realidad que se lleva a cabo. La visión de conjunto transmitida pone de manifiesto las ideas que se tienen en los textos de cada tema; cómo se valoran, el papel de la familia, el Estado o el trabajo, y aclara cuáles son los argumentos que se dan para explicar el sentido de la escuela, la familia y otro de los temas mencionados (ver pág. 18).

A partir de ahí, restaría develar las estructuras significativas básicas generadoras de las representaciones para completar la lectura del nivel oculto. Estas estructuras profundas se refieren a las oposiciones básicas encontradas (veladas o invertidas) en la ideología subyacente en el texto. Los contenidos analizados en el mensaje y también la manera de manifestarse estos contenidos, son la expresión concreta de la inversión ideológica presente en el código, constituyen una selección de éste.

En el presente trabajo se identificarán código y lengua (contrato colectivo o institución social al que los hablantes deben someterse). En el caso de los textos analizados, la lengua está elaborada por un grupo de decisión, no por la sociedad en su totalidad. Es una lengua de clase que expresa determinada ideología. Esta ideología condiciona naturalmente tanto la expresión o significante del mensaje como su contenido o significado; también impregna el acto o proceso que une el significante con el significado.

Es posible determinar el grado de inmotivación de la significación, y asimismo, ver cómo las clases sociales naturalizan el nexo contractual entre el significante y el significado.

Para entender de qué manera está presente la realidad social en el código ideológico, se debe aclarar qué se entenderá por referente. Umberto Eco<sup>19</sup> considera que el referente de un signo es una convención cultural, una

“unidad cultural”, algo que está “definido culturalmente”. Estas unidades culturales serían los significados del código. Los significados precisos que existen como unidades culturales dentro de la sociedad, y que se transmiten en el mensaje, guardan cierta relación con el referente concreto (hecho histórico, proceso u objeto). Sin embargo esta relación no es un simple reflejo, sino que se complica mucho más, llegándose a veces a perder de vista o a negarse la realidad social. Los procesos ideológicos se encargan de impregnar de elementos connotativos y de redefinir estos términos hasta naturalizar determinada visión del mundo. Podemos admitir que los signos no denotan directamente los objetos reales, pero la circunstancia permanece en el código y condiciona la selección del mensaje y su descodificación.

### 1.3 Definición de ideología

En el presente trabajo utilizaremos el término “ideología” comprendido a partir de la definición que plantea Ludovico Silva<sup>20</sup>:

*“La ideología es un sistema de valores, creencias y representaciones que autogeneran necesariamente las sociedades en cuya estructura haya relaciones de explotación (. . .) a fin de justificar idealmente su propia estructura material de explotación, consagrándola en la mente de los hombres como un orden ‘natural’ e inevitable, o filosóficamente hablando, como una ‘nota esencial’ o quidditas del ser humano.”*

Según esta definición la ideología está formada por una serie de “representaciones, valores y creencias de corte apologético-religioso y popularizado”, pero además por “un sistema de abstracciones aparentemente científicas que se difunden en universidades y otras instituciones y a menudo se popularizan”<sup>21</sup>. Se manifiesta socialmente a través de los mass media, las instituciones sociales, los templos y el sistema educativo en general.

Esta definición aclara también el carácter dinámico de la ideología que no debe entenderse como un fenómeno despegado, como “superestructura” añadida al edificio social: “. . . la ideología vive y se desarrolla en la estructura social misma, es su continuación interior, y tiene dentro de ella un papel cotidiano y activo”<sup>22</sup>. Se debe considerar con atención el hecho de que la determinación de la ideología por la realidad histórica es reversible y multívoca. Si bien el proceso material da el carácter a la ideología de una sociedad, esta ideología a su vez actúa sobre la realidad histórica, la determina ideológicamente. No es por lo tanto un epifenómeno de la base material de la sociedad, sino que es su fachada, su expresión justificadora.

Adam Schaff insiste en la profunda relación que existe entre los elementos de un modo de producción determinado, y en la necesidad de no separar tajantemente estructura material y superestructura.

*“Las relaciones de producción son, entonces, el fundamento de las relaciones de propiedad, con su sistema de leyes y de instituciones jurídicas; de la división de la sociedad en clases que está estrechamente ligada al sistema de las relaciones de propiedad; del hombre socialmente definido, con sus concepciones, que o bien defienden o bien atacan el sistema social existente . . . Pero la superestructura entra de este modo en la composición de la base y no constituye únicamente un epifenómeno del fundamento material de la sociedad; ella puede, por lo tanto, ejercer su acción social sobre él.”<sup>23</sup>*



Entender de otra forma el fenómeno ideológico, y plantearlo como un simple reflejo independiente de la sociedad, sería parcelar y simplificar la realidad social, y caer en un determinismo simplista.

Precisamente por la amplitud de las manifestaciones ideológicas, y por la vinculación con los intereses comunes de clase a que responde, se facilita la dominación social ideológica de una clase sobre otra, y este dominio se vive como natural, se ubica en una dimensión inintencional.

La ideología dominante aparece como expresión del dominio material de una clase determinada y tiene como función justificar y preservar este dominio:

*“La ideología dominante cumple con una función práctica: confiere al sistema cierta coherencia y una unidad relativa. Al penetrar en las diversas esferas de la actividad individual y colectiva, cimenta y unifica (según palabras de Gramsci) el edificio social. Dotándolo de consistencia permite a los individuos insertarse de manera natural, en sus actividades prácticas dentro del sistema y participar así en la reproducción del aparato de dominio, sin saber que se trata de la dominación de una clase y de su propia explotación”<sup>24</sup>.*

Para cumplir esta función la ideología debe ocultar o explicar conforme a sus intereses las contradicciones de clase, despojar a los conflictos de su carácter histórico y dotar a la dominación de un carácter natural.

El proceso de ocultamiento del orden social existente se lleva a cabo por medio de una inversión de la realidad<sup>25</sup>.

Entendemos por inversión ideológica una distorsión de la realidad en la conciencia. Hay que señalar que la realidad está presente en la ideología, pero distorsionada por una falsa conciencia.

La inversión ideológica consiste básicamente en la transformación del sujeto en objeto y de los objetos en sujetos. Se manifiesta de varias maneras:

1. Los hombres y su existencia real aparecen como productos de la conciencia y las ideas. Aquí se invierte la prioridad explicativa entre la existencia y la conciencia<sup>26</sup>.
2. Lo particular de un determinado tipo de sociedad se transforma en categoría universal con la cual se juzga toda la historia. Con esto las actuales formas de conciencia y la estructura social que justifican, representan la etapa histórica definitiva. La inversión se da porque las formas de conciencia dominantes (producto de la actividad social humana) se proyectan como leyes naturales que determinan al conjunto de la sociedad y se presentan como metas históricas definitivas. La burguesía naturaliza, así, su función histórica.
3. Otra forma de inversión ideológica se presenta en el proceso de fetichización de los productos, que se convierten en entidades independientes del trabajo y del hombre. El carácter social del trabajo humano se convierte en carácter natural de los objetos, de las mercancías.
4. También se da la inversión ideológica en las relaciones del hombre con la naturaleza, cuando éste llega a “convertir los fenómenos naturales en

sobrenaturales, frente a los cuales el sujeto se transforma en objeto pasivo y dependiente”<sup>27</sup>.

La ideología se propaga por medio de mitos y estereotipos. Las creencias que forman parte de la superestructura ideológica están muchas veces ligadas a estas formas de propagación y mantenimiento de la ideología. También ciertas reglas morales son propagadas por la clase dominante y ayudan a consolidar el dominio ideológico. Existen igualmente elementos políticos, artísticos y científicos que componen la ideología<sup>28</sup>.

La aceptación de los dominados (o de parte de ellos) de la ideología a que se ven sometidos se obtiene en parte por medio de la educación, en la que participan instituciones como la Iglesia, la familia, los medios de comunicación de masas y todos los grupos interpuestos que aceptan y difunden la ideología dominante<sup>29</sup>.

## CAPITULO SEGUNDO

### PRODUCCION IDEOLOGICA Y PRODUCCION ECONOMICA

#### 2.1 Ubicación histórica del “Programa de libros de texto ODECA-ROCAP”

El proceso de unificación económica de los mercados centroamericanos ha venido acompañado de una tendencia a la unificación en el plano educativo<sup>30</sup>. La carta de la Organización de Estados Centroamericanos (ODECA), firmada por los ministros de relaciones exteriores en Panamá, el día 12 de diciembre de 1962, expresa con bastante claridad la relación existente entre integración educativa e integración económica y política.

“Artículo 2. Para la realización de los fines de la Organización de Estados Centroamericanos se establecen los siguientes órganos:

- a) La Reunión de Jefes de Estado;
- b) La Conferencia de Ministros de Relaciones Exteriores;
- c) El Consejo Ejecutivo;
- d) El Consejo Legislativo;
- e) La Corte de Justicia Centroamericana;
- f) El Consejo Económico Centroamericano;
- g) El Consejo Cultural y Educativo y;
- h) El Consejo de Defensa Centroamericana”.

Se puede notar cómo los gobiernos de nuestros países han tenido conciencia de esta vinculación entre producción educativa y producción económica. El Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación, suscrito en la ODECA, el 22 de junio de 1962, dice así:

*"La educación en los Estados signatarios debe fortalecer la conciencia nacional y fomentar la conciencia centroamericana"* (Capítulo I, artículo 4).

Ahí mismo se establece como fin de la educación en Centroamérica:

*"Fomentar el espíritu centroamericano y formar conciencia del destino común de los pueblos del Istmo"* (Capítulo I, artículo 12, inciso 6).

También es un principio de la educación primaria:

*"... fomentar la conciencia centroamericana, con miras a la integración de la Patria Grande"*.

Y un objetivo:

*"Fortalecer los ideales cívicos y las aspiraciones de integración de la Patria Grande"*. (Capítulo III, artículo 8).

Los puntos XVII y XVIII de la Declaración suscrita por los presidentes de Centroamérica, en julio de 1968 en San Salvador, refuerzan el empeño de unificar nuestros países en el campo educativo. En esta fecha se suscribió una Declaración Conjunta con Lyndon B. Johnson que reafirma los proyectos anteriores de desarrollo educativo.

### **El Consejo Cultural y Educativo**

La carta de San Salvador de 1962 crea como órgano original el Consejo Cultural y Educativo, integrante de la ODECA<sup>31</sup>. Está formado por los ministros de Educación de los países centroamericanos, quienes pueden nombrar sus representantes. Su función es la de trazar los lineamientos generales de la política educativa. Por ejemplo, el Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación, es producto del Consejo.

El Departamento de Asuntos Culturales y Educativos de la ODECA, que se encarga de elaborar los proyectos que tienden a la integración cultural y educativa de Centroamérica, recibe las resoluciones del Consejo Cultural y Educativo.

El Departamento mencionado se divide en dos secciones, una cultural y otra educativa; esta última sirve al departamento en todo lo relacionado con la educación y planificación educativa. De esta sección se desprende el Centro Regional de Libros de Texto para Centroamérica y Panamá. El Centro tiene dos coordinadores; uno de ellos es representante de la ODECA y el otro de la ROCAP.

El Consejo Cultural y Educativo tiene las siguientes obligaciones:

- a) Promover el intercambio educacional, científico y cultural entre los Estados miembros.

- b) Realizar estudios para conocer el estado de la educación, la ciencia y la cultura en la región.
- c) Coordinar los esfuerzos para lograr la uniformidad de los sistemas educativos de Centroamérica.
- d) Rendir informe de sus actividades a la Conferencia de ministros de Relaciones Exteriores a través del Consejo Ejecutivo de la Organización.

### **Centro Regional de libros de texto**

La Alianza para el Progreso, por medio de la ROCAP, proporcionó el financiamiento para la creación de este centro. Primero tuvo su sede en Guatemala y posteriormente en San Salvador. A partir de 1971 recibe el nombre de ICALT (Instituto Centroamericano de Libros de Texto).

El Centro ha dirigido sus esfuerzos a la realización de un Programa Regional de Libros de Texto. Como parte de ese programa ha brindado orientación sobre el uso de los libros del programa a supervisores, directores y maestros, por medio de la Unidad de Orientación que se estableció en el Centro con base en recomendaciones del Consejo Cultural y Educativo de la ODECA.

El Centro ha señalado como objetivos propios:

- a) redactar series de libros de texto y guías para el maestro.
- b) asesorar al personal asignado por los ministerios de Educación para escribir los manuscritos siguiendo los principios pedagógicos modernos.
- c) supervisar el trabajo referente a la escritura de manuscritos y a la impresión de libros.
- d) colaborar con los ministerios de Educación en la orientación del personal clave.
- e) asistir a los ministerios de Educación en los métodos de preparación, almacenaje, distribución y control de los libros.
- f) incluir en libros y guías, contenidos y métodos modernos.
- g) destacar los aspectos históricos culturales de los seis países centroamericanos.
- h) incrementar el desarrollo de la empresa privada en cada país dando oportunidad de que las editoriales impriman los libros preparados por el Centro.
- i) contribuir con la integración cultural y educativa de Centroamérica mediante la formación consciente y deliberada de un más amplio espíritu centroamericanista, que capacite a las nuevas generaciones a convivir en la Patria Grande.

- j) promover la unificación de planes, programas y sistemas de estudio conforme las normas del Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación<sup>3 2</sup>.

### **Programa regional de libros de texto**

El programa puesto en práctica por el Centro se estableció en 1962 de acuerdo a un plan para la unificación educativa de Centroamérica, hecho con la colaboración del Gobierno de los Estados Unidos a través de la ROCAP. (Regional Office for Central America and Panama), la cooperación de la ODECA, los ministerios de Educación de los países del istmo y las misiones de la AID (Agency for International Development), del Departamento de Estado de los Estados Unidos en los países de Centroamérica.

Los propósitos fundamentales del programa son:

1. Proporcionar el número necesario de libros de texto en las cuatro asignaturas básicas del programa escolar (matemáticas, ciencias, estudios sociales y lenguaje), a todos los niños de las escuelas públicas de Centroamérica y Panamá.
2. Contribuir a alcanzar la meta de la Alianza para el Progreso: proporcionar los beneficios de la educación a todos los niños centroamericanos.
3. Lograr la unificación en el campo educativo, como instrumento fundamental para el progreso de la integración económica del istmo.
4. Favorecer el sistema educativo nacional, logrando una mayor estabilidad en la matrícula, elevando el porcentaje y desterrando hasta donde sea posible, el problema de la deserción escolar.

El programa fue diseñado para un plazo de ocho años. Las primeras ediciones se hicieron en empresas privadas mediante licitaciones basadas en las estadísticas de los ministerios y fueron financiadas por la ROCAP y la AID. Las siguientes ediciones están a cargo de los respectivos ministerios de Educación.

Los libros fueron redactados por equipos de seis educadores (uno por cada país), asesorado cada equipo por un asesor especial permanente y además por un consejero especialista, quien dirigía las investigaciones.

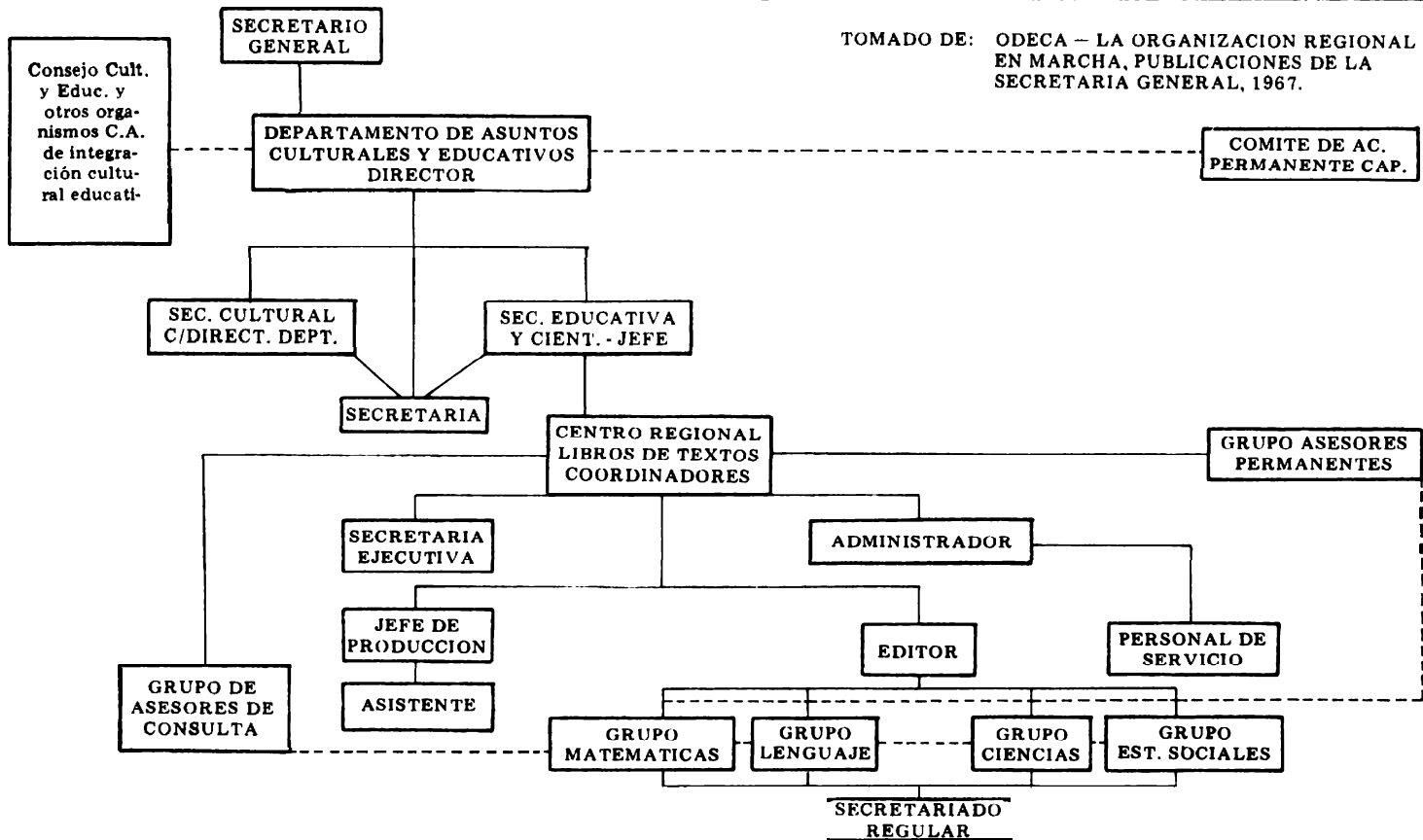
Previamente se había elaborado un modelo de currículum por un Consejo de Currículum, integrado por un educador que llevaba la representación del Ministerio de Educación respectivo, (uno por cada país), y por dos asesores.

En Costa Rica, las ediciones de prueba eran enviadas al Consejo Superior de Educación, que procuraba organismos o personas que los estudiaran.

El modelo de currículum debía servir de guía a los escritores en lo relativo a los contenidos de los libros de texto. Incluye el desarrollo de los temas de estudio de acuerdo a la graduación, el alcance y la secuencia que deben tener.

## ORGANIGRAMA DEL DEPARTAMENTO DE ASUNTOS CULTURALES Y EDUCATIVOS

TOMADO DE: ODECA — LA ORGANIZACION REGIONAL  
EN MARCHA, PUBLICACIONES DE LA  
SECRETARIA GENERAL, 1967.



**GENERAL PRODUCTION  
1963-1969**

SUBJECT	GUATEMALA	EL SALVADOR	HONDURAS*	NICARAGUA	COSTA RICA*	PANAMA <sup>+</sup>	TOTALS
READING (Until 6th. Grade)	828.023	1,048.677	757.000	537.645	783.000	164.700	4,119.045
LANGUAGE (Until 2nd. Grade)	365.000	361.900	636.500	238.000	428.500	100.042	2,129.942
MATHEMATICS (Until 3rd. Grade)	423.000	326.500	690.250	260.000	446.500	212.315	2,358.565
SCIENCE (Until 3rd. Grade)	270.104	435.400	160.000	125.600	276.600	72.500	1,339.204
SOCIAL STUDIES (Until 2nd. Grade)	201.000	325.000	160.000	107.000	190.600	72.500	1,056.100
<b>TOTALES</b>	<b>2,087.127</b>	<b>2,497.477</b>	<b>2,403.750</b>	<b>1,268.245</b>	<b>2,125.200</b>	<b>622.057</b>	<b>11,002.856</b>

\* Country totals include reimpressions paid for by the Ministries.

+ Printing in Panama began in 1964.

NOTE: Statistics until August, 1969. Taken from the Production Section.

TOMADO DE: INSTITUTO CENTROAMERICANO DE LIBROS DE TEXTO. LIBROS DE TEXTO PARA LA INTEGRACION.  
San José. Litografía Lehmann.

**TEXTOS EDITADOS EN COSTA RICA**

<b>AÑO</b>	<b>1963</b>	<b>1964</b>	<b>1965</b>	<b>1966</b>	<b>1967</b>	<b>1968</b>
<b>Cantidad</b>	6.646	1.017	54.007	502.075	18.943	606.110
<b>AÑO</b>	<b>1969</b>	<b>1970</b>	<b>1971</b>		<b>1972</b>	
<b>Cantidad</b>	250.367	332.475	418.533 TEXTOS	24.040 GUIAS	640.983 TEXTOS	46.077 GUIAS
<b>AÑO</b>	<b>1973</b>		<b>1974</b>			
<b>Cantidad</b>	813.870 TEXTOS	22.371 GUIAS	364.408 TEXTOS	9.573 GUIAS		
<b>TOTAL HASTA EL AÑO 1973 = 3,737.505</b>						

**DATOS PROPORCIONADOS POR LA PROFESORA  
OLGA BARONNI, MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA.**



El programa se inauguró oficialmente en marzo de 1963, con la llegada de Kennedy a Centroamérica.

El ámbito del proceso de integración educativa se amplió en febrero de 1968, al adherirse Panamá al convenio. Hacia 1971 se habían producido 15 millones de libros en las materias fundamentales de la escuela primaria<sup>33</sup>. La meta final de 18 millones de libros estaba cubierta en 1973<sup>34</sup>.

Debe indicarse, para calcular el índice de lectores de cada libro de texto, que los libros no pasan a ser propiedad de los niños, sino que deben devolverse al final del curso a fin de que la escuela siga haciendo uso de ellos.

## 2.2 Distribución de contenidos

A continuación se mencionan rápidamente los contenidos de cada uno de los libros de estudios sociales en relación con el modelo de currículum y las unidades que este modelo considera como tales. También se hace una mención a los contenidos de los libros de lectura que se van a analizar en el desarrollo del presente trabajo.

Los libros de la serie ODECA-ROCAP se basan en un currículum modelo, controlan la extensión de las oraciones y el vocabulario, forman entre todos una serie ordenada, posee cada uno una "Guía para el maestro" y presentan la materia ordenada en unidades<sup>35</sup>. Para el currículum modelo sirvió de base el análisis de los programas de estudio vigentes para las escuelas primarias del istmo.

Al hacer una descripción de la forma en que se han distribuido los contenidos del programa en lo referente a los estudios sociales, es necesario desglosar cuidadosamente los contenidos que corresponden al primer grado, pues en cierta medida serán ampliados y profundizados en los años posteriores. En el gráfico IV los títulos en letra mayúscula corresponden al campo de estudio que se examina durante todo el curso. Las palabras subrayadas se refieren a las unidades y temas en que se desglosa el campo.

En el primer curso el acento cae en la familia y en la escuela. Se parte de la definición de que "la familia es la base de la sociedad"<sup>36</sup>.

Se nombran los miembros de la familia y su lugar de habitación, el hogar. Las virtudes que se promueven son la cooperación, el orden y el aseo. En cuanto al trabajo, cada uno tiene derechos y obligaciones. El trabajo (como la recreación) "beneficia la salud".

La escuela es vista como "un hogar común para los niños". Así como la casa tiene diversas dependencias (sala, cocina, etc.), en la escuela existen aulas y patios de recreo. Las virtudes son también aquí el ornato, el aseo y la cooperación. La escuela está compuesta por el director, los maestros y los compañeros. Todos tienen derechos y deberes.

En los textos definitivos estos contenidos fueron desarrollados en este orden por el libro de lectura. El libro de estudios sociales invierte el orden y coloca primero la escuela y la comunidad, y luego la familia.

La comunidad local está compuesta por habitantes preocupados por mantener el orden en la ciudad (edificios, plazas, calles, etc.). Todos deben ser útiles a la comunidad: el médico, la enfermera, el policía, el cartero. Aparece de nuevo la autoridad: "las autoridades velan por el bienestar de la

comunidad". Así como todos se divierten en la familia y en la escuela, la comunidad celebra fiestas religiosas o cívicas.

A partir de este punto el programa se extiende en lo referente a la comunidad local (comunicación, correo, etc.). Seguidamente se dan a conocer algunas instituciones culturales o sociales: biblioteca, Cruz Roja, Cuerpo de Bomberos.

En adelante, las definiciones que manejará el programa se refieren de una u otra forma a estas primeras definiciones de familia, trabajo, escuela, comunidad e instituciones. Algunos puntos apenas mencionados en el primer libro, tales como costumbres, vías de comunicación, producción y consumo, se convierten más adelante en amplias unidades de estudio. Lo puramente local cederá lugar sucesivamente a la comunidad nacional y centroamericana.

En el segundo libro se estudia el departamento o provincia. Se comienza hablando de la familia y de su relación amistosa con el resto de la comunidad o pueblo. Esta relación es la misma que el pueblo tiene con la región dentro de la cual se ubica. La escuela y la comunidad se sirven y ayudan recíprocamente. Se recalca que en la escuela cada quien tiene su función que cumplir.

La segunda unidad asimila bajo el título "Cultura" lo referente a leyendas, costumbres, fiestas cívicas, intercambio cultural e industrial.

Aparece como una unidad aparte lo referente a transportes y vías de comunicación y lo relativo a producción y consumo (donde aparecen entidades que protegen a los agricultores y la agricultura). En esta misma unidad aparecen algunas instituciones, como la Cruz Roja.

La redacción definitiva de este libro no respeta siempre esta distribución. Aparecen diversos tipos de comunidades y regiones que se conocen a través de los relatos de los niños. Se mencionan luego los transportes y los recursos naturales. Es hacia la segunda mitad del libro donde se habla de la organización social de la provincia. El libro termina con un breve estudio de la independencia política.

El tercer libro informa al niño acerca de su país. El modelo de currículum aconseja comenzar con una amplia referencia a la familia y a la escuela, pero ésta no aparece en los textos definitivos. Lo que aparece es una ubicación geográfica del país en el continente y en el mundo. Después de esta ubicación, los textos hacen una descripción física del país: zonas, clima, etc.

Una vez hecha esta descripción aparece un largo recorrido histórico que cubre desde la época precolombina hasta la actualidad. Aquí se incluye lo relativo a medios y vías de comunicación.

Bajo el título de "Abrigo y alimentación" se debe informar al niño acerca de las diversas viviendas, trajes y fábricas de tejidos en el país y en Centroamérica. Esta unidad contempla asuntos relacionados con deforestación, comercio, explotación de recursos naturales. En los textos estudiados esto aparece como una descripción de los principales cultivos, recursos e industrias del país. Aparece además en los textos una descripción de la sociedad costarricense en las últimas décadas: cambios políticos, forma de gobierno, transformaciones en la cultura.

El modelo de currículum aconseja terminar el libro con una referencia a las instituciones, como efectivamente se hace en los libros. Estas institu-

ciones son, entre otras, la ODECA, la OEA y la ONU.

El libro de cuarto grado se adapta con bastante fidelidad a los contenidos propuestos en el modelo de currículum.

Después de la ubicación y la descripción geográfica por zonas de Centroamérica se procede a la descripción cronológica de la "Cultura". Aparece una reseña histórica que parte de la época indígena hasta la actualidad. El texto se ha dividido en partes. Una de ellas estudia la historia de Centroamérica dividiéndola en zonas geográficas y económicas. Otra estudia la organización colonial. Posteriormente se estudia el período independiente y se finaliza con una visión de los esfuerzos unificacionistas y del actual estado social y político del istmo. La parte que estudia el período independiente engloba los contenidos que aparecen en el modelo de currículum bajo el título de "Gobierno, transportes y comunicaciones", así como la unidad titulada "Producción y consumo". El libro termina con una serie de referencias al papel de las instituciones: (ODECA, INCAP, etc.) y al Mercado Común Centroamericano.

Los libros de lectura tienden a desarrollar y afianzar los contenidos elaborados para el área de estudios sociales. Los valores familiares se resaltan especialmente en *Luis y Nora* y *Soy feliz*, que también se refieren a las relaciones amistosas entre la familia y la comunidad.

Algunos contenidos de historia se ilustran en *Horas felices* (Descubrimiento y Colonia) y en *Sin fronteras* (Mercado Común Centroamericano). En *Nuevos caminos* se hace una práctica estudiantil de las elecciones. Existen viajes de los personajes que sirven para mostrar paisajes y costumbres rurales, industriales, fincas, plantaciones, etc. (*Nuevos caminos*, *Horas felices*).

Aparecen también cuentos de hadas, leyendas y aventuras de los personajes que aparecen en los libros (*Carlitos*, *Roberto*, etc.). En general el ambiente familiar tiene gran predominio en los libros. Incluso los lugares de trabajo (fábricas, fincas), se conocen junto a la familia.

El libro *Sin fronteras* presenta diferencias respecto a los anteriores:

*"Mientras los otros libros mantienen los mismos personajes centrales a través de todas las unidades, "Sin Fronteras" (sic) presenta áreas diferentes dentro de las cuales se ha agrupado el contenido según su grado de afinidad. Por ejemplo, la primera unidad "Conozcámonos Mejor" (sic) se refiere a la América Central; la tercera "A la Sombra de la Casona", (sic) narra historias del folklore centroamericano. Otras unidades tratan de dar al niño ideas acerca del mundo que lo rodea y aspectos de otras culturas que ampliarán sus horizontes y su comprensión" (SFron V).*



**CUADRO IV\***

<b>Comunicación local</b>	<b>Departamento o provincia</b>	<b>El país</b>	<b>Centroamérica</b>
<b>Familia</b>	<b>Comunidad</b>	<b>Familia y escuela</b>	
— Base de la sociedad	— Familia	— Familia	
— Existen en ella derechos y obligaciones	— Pueblo y región	— Comunidad local	
	— Escuela	— Escuela	
<b>Comunidad escolar</b>	<b>Cultura</b>	<b>Comunidad nacional</b>	<b>Geografía física</b>
— Derechos y deberes	— Costumbres	— Divisiones políticas	— Electrificación
— Compañerismo	— Fiestas	— Divisiones geográficas	— Deforestación
	— Tradiciones	— Productos del país	
<b>Comunidad local</b>	<b>Transportes</b>	<b>Cultura</b>	<b>Cultura</b>
— Habitantes y edificios	— Producción y consumo	— Historia	— Historia
— Celebraciones		— Gobierno	— Educación
— Vías de comunicación		— Comunicaciones	— Adelantos técnicos
— Productos alimenticios			— Interrelaciones culturales
— Progreso			
— Instituciones			
	<b>Instituciones</b>	<b>Abrigo y alimentación</b>	<b>Gobierno</b>
			<b>Transportes y comunicaciones</b>
		— Vivienda	<b>Producción y consumo</b>
		— Vestido	
		— Cultivos	
		— Comercio	<b>Instituciones</b>
		— Recursos Naturales	
		— Industrias	
		<b>Instituciones</b>	

## LISTA DE LOS TEXTOS DEL PROGRAMA ODECA-ROCAP

- ★ Y FUERON AMIGOS
- ★ PEDRO Y JUANITO
- ★ CARMEN Y CARLOS
- SOY FELIZ
- LUIS Y NORA
- FOLLETOS AUXILIARES
- JUEGO DE CARTELES
- ★ EL SECRETO DEL ESPANTAPAJAROS
- ★ ANA Y PACO
- EL MUNDO ENCANTADO
- LOS SEIS HERMANOS
- NUEVOS CAMINOS
- HORAS FELICES
- SIN FRONTERAS
- ALBORADA
- UMBRALES
- LENGUAJE 1° AÑO
- LENGUAJE 2° AÑO
- LENGUAJE 3° AÑO
- LENGUAJE 4° AÑO
- LENGUAJE 5° AÑO
- LENGUAJE 6° AÑO
- MATEMATICA 1° AÑO
- MATEMATICA 2° AÑO
- MATEMATICA 3° AÑO
- MATEMATICA 4° AÑO
- MATEMATICA 5° AÑO
- MATEMATICA 6° AÑO
- CIENCIAS 1° AÑO
- CIENCIAS 2° AÑO
- CIENCIAS 3° AÑO
- CIENCIAS 4° AÑO

CIENCIAS 5° AÑO

CIENCIAS 6° AÑO

ESTUDIOS SOCIALES 1° AÑO

ESTUDIOS SOCIALES 2° AÑO

ESTUDIOS SOCIALES 3° AÑO

ESTUDIOS SOCIALES 4° AÑO

ESTUDIOS SOCIALES 5° AÑO

ESTUDIOS SOCIALES 6° AÑO

Todos los libros, excepto los de lenguaje de primero y segundo años, constan de una “Guía para el maestro”.

Los textos señalados con un asterisco pertenecen a la “Serie Mesoamérica” y son utilizados como textos complementarios. El resto son libros básicos, de lectura obligatoria.

## CAPITULO TERCERO

### LA PAREJA FAMILIA-ESCUELA

Entre los medios de educación informal de que dispone la sociedad, la familia juega un papel primordial. No entraremos aquí a analizar el papel de ésta como aparato ideológico; interesa solamente presentar la imagen de la familia y la escuela que proyectan los textos; ver los valores que se resaltan y promueven, y sobre todo tratar de aclarar el papel que cumplen estos elementos dentro de los textos y en la sociedad.

#### 3.1 El hogar y la familia

La familia se define como base de la sociedad (modelo de currículum, p. 103). La familia modelo que aparece en los textos y figuras de los libros es blanca, económicamente acomodada y practica la religión católica. Preferentemente se describe a la familia urbana.

Miembros de la familia son el padre, la madre y los hijos. El número de los niños es generalmente dos o tres. Las funciones de cada uno de los miembros de la familia se basan en la cooperación mutua.

Los integrantes de la familia aparecen como propietarios: el padre posee una finca (ES2 7); (SF 22), es dueño (o alto empleado) de una fábrica (NC 17). Otros parientes cercanos poseen fincas, como el abuelo (NC 25-50) y el tío (NC 59-64). Generalmente poseen automóvil (LN 51-56); (HF 3). Pueden viajar a Europa (SFron 201). El hogar es cómodo y moderno (LN 2);

(SF 2-3); (ES1 68 y 82); (ES4 1 y 164). Se sitúa en la ciudad o en el campo pero sus características no varían con esta ubicación.

La familia es creyente y aparentemente católica<sup>37</sup>.

*"Hoy es domingo*

*La familia va a la iglesia.*

.....  
*Luis está con sus papás.*

*A Luis le gusta la iglesia.*

*Está contento.*

*La familia está contenta en la iglesia.*

*Mucha gente va a la iglesia.*

*Nora y Pilar van con sus papás.*

*Mario también va a la iglesia" (LN 71-73).*

*"Hoy es la Nochebuena!*

*La familia está en la sala.*

*Todos cantan así . . ." (LN 84).*

*"Las campanas vuelven a llamar.*

*La gente llega a la casa de Dios.*

*Lindas flores blancas la adornan, parece un jardín.*

*Las luces brillan como estrellas.*

*La música es un camino que lleva de la tierra al cielo.*

*Parece que el domingo la gente piensa más en Dios.*

*La música se sigue oyendo.*

*Pasa el tiempo . . .*

*La familia sale contenta" (NC 10).*

*"La familia da gracias a Dios por haber pasado tan feliz." (NC 16).*

Cada miembro de la familia tiene un lugar determinado en ésta, y debe cumplir ciertos deberes. Todos colaboran para el bienestar familiar. La madre hace las tareas domésticas (SF 11); (LN 10 y 45-49); (ES1 69-70). El niño coopera con ella. (SF 5); (LN 11); (NC 4); (ES1 73-74).

El papel del padre aparece menos definido. En los dos primeros libros de lectura (SF y LN), el padre aparece en casa y no trabaja, sino que juega con los niños (SF 10), lee el periódico (SF 11); (LN 57) o pasea con la familia (SF 21-33). En otros libros se menciona que el padre trabaja, pero no se le ve en el lugar de trabajo: "Papá, ¿cuándo iremos a conocer la fábrica donde trabaja? —pregunta Roberto—" (NC 17). En general al papá se le ve en sus momentos de ocio o descanso (NC 25); (HF 3-9); (SFron 20, 182-191, 223-234).

En los casos en que el padre trabaja su actividad se enfoca como "cooperación en familia" (ES1 76-77). En estos casos (seis en total), los padres realizan diversas actividades: uno maneja un taxi, otro lleva una carretilla con bultos, etc. Sólo en un caso el padre aparece acompañado: el dibujo muestra a dos hombres sembrando. En ningún caso queda claro para quién trabaja y no aparece ningún padre que parezca obrero claramente.

Tanto el padre como la madre cumplen con una función educadora explícita con sus hijos (HF 7-8); (SFron 20-25).

Algunos cuentos refuerzan los valores familiares: "El pollito" (LN 62-68); (SH 17-20).

Estas virtudes (cooperación, ayuda), y el cariño, se proyectan a la comunidad, al vecindario:

*“Luis tiene buenos amigos.  
Tiene amigos y vecinos.  
Son buenos con él.” (LN 15).*

*“Pilar es menor que Nora.  
Nora ayuda a Pilar.  
Ayuda a su hermana menor.  
Las hermanas se quieren.  
Quieren a sus papás.  
Quieren a sus vecinos.” (LN 17).*

*“Los vecinos se quieren.  
Los vecinos se ayudan.” (LN 18).*

*“Los vecinos cuidan las calles.  
Cuidan los árboles de las orillas.” (LN 41).*

### 3.2 La escuela

La escuela repite el esquema familiar. Es una gran familia donde cada uno colabora y ocupa un puesto. El lugar de la madre está ocupado por la maestra, cuya figura aparece rodeada de atributos que la hacen bella y agradable:

*“Por la tarde la maestra del grado los espera en la puerta. Los chicos la saludan al pasar. Es tan bonita y alegre que todos la quieren.” (NC 83).*

*“... la maestra Elena entra muy despacio en la sala de clases. El grupo la sigue con curiosidad. Parece una gallina con sus pollitos.” (NC 91).*

*“Los niños han pasado juntos varios meses con sus maestros. Se han sentido como una sola familia. La señorita Elena, en su grado, ha sido como un ángel guardián para sus alumnos.” (HF 171).*

*“Maestra tierna y querida,  
con tus amorosas manos  
nos conduces como hermanos  
por una senda florida.” (HF 176).*

Cada uno debe cumplir con su deber y cooperar en la escuela: “Todos trabajamos en la escuela” (ES1 13-14). “Deberes y derechos de las personas en la escuela” (ES1 15-19). “Niños con ideas” (NC 87-93). “El tesoro de los niños” (NC 104-109).

En la escuela se da gran importancia al patriotismo y al respeto a los símbolos patrios<sup>3 8</sup>.

*“Los niños están en orden.  
Están en el patio.  
La bandera está en el patio.  
Saludan la bandera en orden.*



*Ellos aman su bandera.” (SF 39).*

*“Los puntos preparados llegan a su fin.*

*Suena la campana.*

*Los niños se van con el pecho encendido de amor patrio.” (HF 37).*

También se enseñan prácticas como las elecciones, que refuerzan los conceptos que se aprenden en estudios sociales acerca de la democracia: “Elecciones en la escuela ” (NC 122-133).

### 3.3 Conclusiones

La felicidad y la ausencia de conflictos caracterizan a la familia y a la escuela. Ambas reproducen en cierta forma el esquema total de sociedad que se analizará más adelante. El habla empleada en los textos para referirse a la sociedad es similar a la que se emplea en el análisis de la escuela y la familia: no hay problemas sociales ni roces; cada uno tiene su lugar determinado; todos son o pueden ser propietarios; todos se favorecen económicamente. Los mismos valores se refuerzan en el habla: cooperación, ayuda mutua en el trabajo (el trabajo tiene como motivación cooperar con la familia o la escuela), fe en la democracia, respeto a la autoridad, fe en Dios y en las instituciones (la escuela se define como una institución).

No es casual que el esquema de la familia y la escuela se parezca al que se trata de imponer como perteneciente a la sociedad. En realidad, la familia y la escuela cumplen con la función de adaptar al niño a un cierto modo de vida, transmiten un determinado modelo del mundo.

En la escuela se lleva a cabo la imposición de un código, se produce una agresión cultural de una clase social hacia otra. Se da un proceso de aculturación, un sometimiento a determinado código, y por consiguiente, a las condiciones de explotación expresadas en éste. Por lo tanto el papel de la escuela es el de reforzar y perpetuar las relaciones sociales que se generan en el proceso de producción capitalista.

La escuela contribuye a reproducir las relaciones sociales de producción, pues contribuye a imponer las condiciones ideológicas de las relaciones de dominación y de sumisión entre las clases antagónicas<sup>39</sup>. El sistema escolar trata de someter las necesidades de la sociedad en general a las necesidades propias del capital. Define las necesidades de todas las clases y capas de acuerdo a las necesidades concretas de la clase económicamente dominante.

La escuela cumple además con otra función concreta, como señala H. Lagrange:

*“El valor de la fuerza de trabajo está determinado no sólo por condiciones fisiológicas, sino que comporta un ‘elemento social e histórico’; el nivel de educación es una parte de este elemento social histórico.”<sup>40</sup>*

Existe a la vez una división técnica y una división social del trabajo que se combinan:

*“La función económica del sistema de formación comprende, pues, tanto la formación de trabajadores calificados como de técnicos, cuadros que dirigen la*

*producción, etc., y la aculturación a diversos niveles, según su papel social, de todos los miembros de la sociedad.*<sup>1A</sup>

Para los fines concretos del presente trabajo se ha estado analizando el lenguaje educativo en cuanto imposición de un código de clase.

Existen en las diferentes clases sociales códigos lingüísticos diversos que envían el lenguaje a relaciones diferentes. Las selecciones de significaciones definen objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico<sup>4 2</sup>. Formas de cultura diferentes determinan prácticas lingüísticas y relaciones de estas prácticas distintas, ligadas a las condiciones materiales de existencia de cada clase.

La escuela suprime todas las formas de expresión que contradicen la lengua escolar, la norma lingüística y la cultura determinada que propone, y que está más cerca de la lengua y la cultura burguesas:

*“La lengua no es, en efecto, un simple instrumento técnico: es indisociable de los contenidos que transmite, de los que excluye y de los significados que designa.”*<sup>3A</sup>

¿Cómo se logra la imposición de un código y la sumisión a una ideología? La ideología se impone como una lengua propia a los dominados.

Existen criterios de autoridad que ayudan a negar y que avalan el proceso de inversión ideológica. La forma de presentar los contenidos educativos cumple también esta función. Hay todo un mecanismo de imposición de la ideología que va desde el manejo de simbolismos inconscientes hasta el enmascaramiento pequeñoburgués y la violencia. El grado de desarrollo de la conciencia social de los explotados, el estado de la lucha de clases en una sociedad determinada, influyen también en la imposición de un código<sup>4 4</sup>.

## CAPITULO CUARTO

### EL TRABAJO

El presente capítulo tiene por objeto señalar las diversas partes que componen en los textos el tema “trabajo”: sujeto, destinatario, motivación, modalidad y finalidad, para evidenciar así el recorte de la realidad que aparece en el tratamiento de este tema. La adecuación entre las modalidades discursivas empleadas y el campo referencial a que se hace mención en los textos, ayudará a aclarar el recorte. Posteriormente se tratará de indicar la ideología subyacente en los mensajes transmitidos.

La modalidad utilizada preferentemente para presentar este tema es la descripción. Predomina la descripción de lugares de trabajo. Existe también la descripción de figuras humanas generalmente a través de imágenes. En muchos casos se encuentra la cronología, donde se pueden apreciar los procesos de transformación de la naturaleza por el hombre, el desarrollo del trabajo. Junto a esto aparecen algunos casos de “naturaleza dadora”, que otorga bienhechoramente sus frutos al hombre.

## 4.1 El sujeto del trabajo

En cierto número de ejemplos la modalidad discursiva utilizada es la cronología, que se adecua bastante al campo temático a que hace referencia el mensaje, pues el trabajo es un proceso de transformación y utilización de la naturaleza. En estos casos el recorte de la realidad “olvida” al sujeto del trabajo. No se dice quiénes realizan el proceso de transformación de la materia prima en mercancía. Las formas lingüísticas resultantes denuncian una personificación del producto que se convierte en sujeto del proceso de trabajo y en benefactor del hombre. Los productos del trabajo, las mercancías, resultan llevando a cabo un proceso de carácter social. Las relaciones sociales del proceso de trabajo pasan a ser relaciones naturales entre cosas. Los objetos entran en relación mediante una serie de procesos “naturales” con los que benefician (sujetos) al hombre (objeto). Los hombres (su comodidad, su modo de vida) son producto del proceso benefactor de los objetos.

*“El algodón lo traen de la finca. En la desmotadora lo limpian y le quitan la semilla. Después va a las fábricas. También se manda a otros países ” (ES2 14).*

Como se ve, la modalidad empleada es la cronografía, pero se elimina, entre otras, una invariable relacional importante: el obrero o productor. La forma lingüística que refleja este proceso es impersonal, activa o pasiva: “lo traen”, “lo limpian”, “se manda”. O bien, el producto del trabajo se convierte en sujeto de la afirmación: “Después va a las fábricas”.

*“En estas máquinas se tuesta, se muele y se llenan las bolsas de café. ¿Cómo tuestan y muelen el café en tu casa? ” (ES2 60).*

*—“¿Qué es eso que se mueve allá? pregunta curioso Carlitos, mientras señala algo. Es la tostadora de café.*

*¿Y cómo saben que ya está tostado?*

*—pregunta Roberto.*

*—Porque la tostadora se para sola. Después se saca el café tostado y se pone más.*

*—Pasemos ahora a donde están moliendo el café*

*—dice el papá.*

*—El café se echa por arriba. De ahí baja poco a poco a las muelas del molino.*

*Sí hijo, estas son las muelas del molino. Van moliendo el café hasta que lo hacen polvo. El papá sigue explicando: —El café ya molido toma ese camino” (NC 18-19).*

*“¿Qué mineral de los más caros del mundo se extrajo de ella a fines del siglo pasado y a principios de éste? ” (ES3 38).*

*“Elabora en tu cuaderno de clases una lista de productos que se cultivan principalmente en las provincias de San José, Guanacaste y Alajuela” (ES2 165).*

*“En la costa de esta región se elabora la sal en cantidades apreciables. Se emplea con frecuencia el sistema de evaporación de las aguas marinas, pero ya se empiezan a usar otras formas modernas de producción.” (ES4 97).*

*—“Mira —le explica Roberto— allá arriba están cortando árboles grandes. Los tiran al río y la corriente los empuja. Navegando así río abajo, la maderada llega hasta el pueblo donde la hacen tablas.” (NC 27).*

*“¿Cómo llegan los productos al mercado? ¿Cómo llegan las personas al mercado?  
¿Cómo llegas tú?” (ES1 40-41).*

*“Otro producto de estas tierras es el cacao que ya se cultivaba desde la época  
indígena” (ES4 70).*

*“También se explotó la extracción de mármol, el cual tallaban y usaban de diversas  
formas” (ES4 181).*

*“Durante esta época se desarrollaron industrias que han alcanzado importancia en la  
economía centroamericana” (ES4 181).*

Otra manera de eliminar al sujeto del trabajo es hacer que la naturaleza aparezca como dadora del producto, como benefactora del hombre. Aquí desaparece el proceso de trabajo mismo<sup>4 5</sup>. La naturaleza se personifica y otorga sus productos al hombre. “La naturaleza dadora, además de situarse en destinador para el hombre, se califica por sus atributos económicos, o por su carácter benefactor espontáneo o sacrificado . . . Por otra parte los discursos que asumen a la naturaleza como “benefactora” tienden a presentarla como “naturalmente generosa”, desvinculándola así de su proceso de transformación.

Lo natural constituye aquí, entonces, una categoría unívoca: simultaneidad de materia prima, producto o riqueza, como categoría cerrada que toma forma desde su propio atributo. Esta cualidad tiende a negar las sucesivas modificaciones que implica el proceso productivo y correlativamente el esfuerzo del hombre: una naturaleza “naturalmente generosa” que olvida el trabajo humano que la transforma”<sup>4 6</sup>.

Dicha caracterización de lo natural aparece en los siguientes ejemplos:

*“¿Qué nos da el mar?” (ES2 46).*

*“El café transforma a tu país” (ES3 144).*

*“Al fin se abren las nubes y el agua baja de ellas como hada buena. Su vestido parece de plata. ¡Qué limpia es el agua! Corre por los campos como una chiquilla en vacaciones. Acaricia la tierra y se hunde en ella.” (HF 76).*

*“Además la recolección del fruto, o sea la cogida es la que da a la mayoría de nuestros campesinos el dinero para comprar la ropa del año y remediar muchas otras necesidades.” (ES3 146).*

*“. . . el cultivo del café dio mejores resultados en tierras altas y se convirtió en una fuente de riqueza para sus pobladores.” (ES4 128).*

*“Lluvias de mayo querido  
llegáis tan llenas de encanto  
porque traéis del Señor  
la bendición y el amor” (HF 80).*

*“Y la milpa agradecida  
con sus brazos hacia el Sol.  
Es regalo de la tierra  
al honrado labrador” (SH 21).*

*“Cierta vez un monje fue echado de su convento. Dispuso ir a vivir solo a una*

*montaña. (...) Un día vio los frutos de una planta de hojas verdes y brillantes. Los cortó, les sacó las semillas, las tostó y con ellos dispuso hacer una bebida (...). Sin darse cuenta lo que tomaba era café.” (NC 23).*

No en todos los casos está ausente el sujeto del trabajo. En otros de los ejemplos analizados “los hombres” en general se enfrentan a una naturaleza que les es adversa y se unen en su lucha contra ella. En estos casos aparece como destinatario del trabajo “la comunidad” o “la región”. El trabajo se desarrolla bajo el signo de la cooperación.

*“La inteligencia del ser humano le hizo descubrir y aplicar algunos procedimientos para mejorar sus condiciones de vida.*

*Así aprendió a cultivar la tierra, a domesticar animales, a utilizar la rueda, a tejer ciertas fibras para hacer vestidos y a construir chozas y casas rústicas.*

*(...) el hombre busca, inventa, construye y continúa trabajando para mejorar las condiciones del medio en que vive.*

*Para lograr todo esto, los hombres han tenido que unir sus esfuerzos, trabajar juntos, estudiar y adquirir conocimientos diferentes y de distintos lugares.” (ES3 18-20).*

*“En el transcurso de los años los habitantes de esta región han tratado de vencer diversas dificultades, algunas de las cuales ya conoces por el estudio de estas páginas.*

*Piensa en algunos problemas que la naturaleza le ha presentado al hombre de estas tierras, especialmente en lo que se refiere al clima, la vegetación y algunos animales.” (ES4 81).*

*“Los habitantes de esta región también tienen problemas que resolver. A pesar de que el clima de estas tierras es más saludable que el de la región del Atlántico, también se desarrollan insectos que transmiten el paludismo.” (ES4 108).*

En algunos casos el sujeto del trabajo es el grupo de niños, que se esfuerzan por embellecer la escuela (destinatario). En estos casos el trabajo se lleva a cabo en forma colectiva.

*“La sala de clase está muy bien arreglada... La adornaron con figuras de papel de colores... Todos trabajaron para dar esta sorpresa a la maestra.” (NC 92).*

*“Entonces es cuando disponen hacer una velada (...). ¿Qué harán los niños con este dinero? La biblioteca invitará a todos a leer. Piensan comprar libros de toda clase: que hablen de otras tierras y de otra gente, que describan la vida de animales y plantas, que relaten de príncipes, de hadas y de mil cosas más.” (NC 106-107).*

El trabajo en el hogar aparece también bajo el signo de la cooperación. Cada quien tiene deberes que llenar. El mundo familiar, al igual que el escolar, está naturalmente jerarquizado: padre, madre, niños por un lado, y director, maestros, alumnos y empleados por otro. Todos cooperan y cumplen la función que les ha sido destinada. La madre sirve la mesa y lava la ropa (SF 11 y 37), asea la casa y va al mercado (LN 10 y 46). El deber de los niños es ayudar: “Luis ayuda a sus papás. Ayuda en el jardín. Lo limpia y lo cuida bien.” (LN 10).

En la escuela cada uno tiene algún trabajo que hacer: el director, el

conserje, la cocinera (ES1 13), los niños (ES1 17-18-19) y los maestros.

En algunos casos notamos que aparece el trabajador, el sujeto del proceso de trabajo, pero aparece acompañado de otro elemento: la diversión. El trabajo no representa un esfuerzo, sino que constituye una diversión. Los lugares de trabajo son lugares bulliciosos y alegres. El trabajo de los adultos se representa a través de oficios artesanales o rurales, y casi no se presta atención a las dificultades y detalles técnicos.

Notamos aquí la presencia de una de las antinomias en que descansa nuestro sistema cultural: la oposición ocio-trabajo, donde la esfera del trabajo casi no se menciona, lo que escinde la acción y la realidad del hombre<sup>47</sup>.

*“¡Qué gran movimiento! ¡Cuánta alegría hay en el trapiche!  
El camino está lleno de gente. Unos van y otros vienen. Hasta las abejas y las avispas  
están hoy de visita.*

.....

*Una muchacha hace dulces para la venta.*

*Los niños ayudan a sacar el bagazo.*

*La miel da saltitos en la paila como si bailara un alegre son. La espuma sube y baja  
despacio haciendo figuras.” (NC 36-37).*

*“La cacería era una de sus diversiones preferidas.”, (se refiere a los indígenas)  
(HF 16).*

*“Yo haré algo que me encanta —contesta él.  
Venderé periódicos y ganaré dinero.” (HF 172).*

Son menos frecuentes los ejemplos en que se menciona al trabajador sin que esté presente la diversión: “Más adelante unos trabajadores lo ponen en cajas. Así, la fábrica lo arregla para la venta.” (NC 19). Como una variante de estos casos en que aparece el productor, están los dibujos que muestran a obreros o campesinos en sus tareas. (ES1 71 y 76-77); (ES2 12-14 y 17-19); (ES4 162-163).

Estos dibujos se acompañan frecuentemente de títulos como “todos los trabajos son iguales”, o “importantes”. La igualdad supuesta de los trabajos constituye un elemento englobante y conciliador. (ES1 13); (ES1 70-71 y 76-77); (ES2 122); (ES4 14).

Finalmente está el caso en que el trabajo tiene una finalidad puramente individual, reconocida en el mismo texto. El sujeto es el niño:

*“Si tus padres no pudieran llevarte a pasear para que conozcas otros paisajes de tu  
país, tú, niño de tercer grado, trabajarás mucho, estudiarás y un día con tu propio  
dinero conocerás lo que te ofrece Costa Rica y, tal vez, otros países” (ES3 35).*

## 4.2 El destinatario del trabajo

La invariante relacional “destinatario” aparece directamente ligada al sujeto del trabajo.

En los ejemplos analizados anteriormente, cuando se habla de la ausencia del sujeto del trabajo, también se puede indicar la ausencia del destinatario

(ES2 14 y 60); (NC 18-19); (ES3 161-166); (ES4 40, 156 y 181); (SFron 51-53).

En los dibujos que ilustran “la cooperación en familia” (ES1 70-77), aparecen cinco casos en que la madre es una trabajadora (Algunas madres trabajan fuera de casa, p. 71). En ningún caso se conoce para quién trabaja, quién será el beneficiario del proceso del trabajo. Igualmente sucede con el trabajo de los padres (ES1 76-77).

En la descripción de la fábrica de tejido aparecen figuras que representan a los obreros, pero no aparece el propietario: “Así se prepara el hilo. Con esta máquina se hacen las telas. Las telas se tiñen así” (ES2 16-18). Un caso similar lo encontramos en la descripción de la fábrica de zapatos: “En este lugar hacen zapatos. Aquí trabajan muchas personas ” (ES2 34). Este tipo de descripción se repite cuando se enseña el proceso de preparación del café (ES2 58-59).

El destinatario del proceso de trabajo aparece diluido en abstracciones como la Patria, “todos” o la sociedad en general.

*“Por los nuevos sistemas de siembra y de cosecha, estos productos son hoy día mejores fuentes de trabajo y riqueza para mayor cantidad de pobladores de esta región ” (ES4 94).*

*“... para obtener el mayor provecho de esos productos, dar ocupación a numerosos pobladores de la región y ayudarles a mejorar sus condiciones de vida ” (ES4 130).*

*“Cuando todas estas bellezas naturales sean mejor explotadas, constituirán mayores fuentes de riqueza para los países centroamericanos ” (ES4 35).*

*“La venta del café es una riqueza para nuestros pueblos. Por eso se le llama ‘el grano de oro’. ” (NC 19).*

*“Estos productos constituyen la principal fuente de riqueza para los centroamericanos y se obtienen en fincas comerciales.” (ES4 156).*

El destinatario del proceso de trabajo está igualmente diluido cuando el sujeto son “los hombres,” y aparece la comunidad o la región como beneficiaria (ES4 81):

*“Todos nos ayudan. Nosotros debemos trabajar más para ayudar a los demás.” (ES3 28).*

En los casos analizados en que la naturaleza es la dadora de algún beneficio o producto, el destinatario es el hombre (ES2 46); (ES3 144) (HF80). En algunos ejemplos se precisa más la figura del destinatario: “Y la milpa agradecida con sus brazos hacia el sol, es regalo de la tierra al honrado labrador.” (SH 21).

Excepcionalmente se menciona la explotación en los textos, cuando se señala a los beneficiarios del trabajo de algún grupo de hombres:

*“Habían (sic) minas muy ricas a las que los españoles les sacaban mucho provecho. Esas minas fueron los cimientos de sus fortunas. Ponían a los indios a sacar oro. Los pobres indios trabajaban encadenados como esclavos.” (SFron 123).*

*“¡Si ustedes supieran! Vendemos estas perlas a precio muy reducido, aunque nos*

*cuesta mucho extraerlas. Nos las compran los comerciantes que las venden caras a las joyerías." (SFron 243).*

### 4.3 Otros elementos del tema

La modalidad cooperativa del proceso de trabajo se resalta sólo cuando el destinatario es, o bien el espacio físico (escuela, ciudad), o el grupo mismo. En estos casos el sujeto es colectivo. (ES3 20); (ES4 81); (NC 92). La motivación económica se hace explícita con cierta frecuencia.

En los casos en que el sujeto del trabajo desaparece o es sustituido por el producto o por la naturaleza, no se menciona claramente la modalidad, pero se deduce que los elementos naturales se ofrecen al hombre por una decisión individual.

Los sujetos individuales, en algunos casos (ES1 71 y 76-77), destinan supuestamente el producto del trabajo a la familia (el trabajo es una forma de cooperación en familia). La motivación no se resalta, se confunde con la finalidad. En otros casos la invariable destinatario desaparece, y con ella la motivación. En este caso es importante observar que, si bien aparece el sujeto del trabajo, desaparecen el destinatario, la motivación y la finalidad, y no se hace énfasis en la modalidad del trabajo. Esta modalidad se ha ubicado como individual cuando los dibujos o textos muestran a individuos aislados. Los casos en que la modalidad es cooperativa se refieren sobre todo a aquellos textos y dibujos que recalcan la tesis de que todos los trabajos son iguales y ayudan al progreso general. En ninguno de estos casos se menciona la motivación económica de manera explícita. La ausencia de motivación económica contrasta con aquellos ejemplos en que la presencia de un destinatario o abstracto (el país, todos) justifica éticamente la motivación económica explícita.

### 4.4 Conclusiones

El recorte analizado indica una tendencia a sacar el trabajo del contexto histórico concreto. Esto se logra negando la presencia de un proceso de transformación de la materia prima en producto, y otorgando a los fenómenos y productos de la naturaleza poder de acción, o bien invirtiendo la relación sujeto-objeto (reificación).

Otro procedimiento empleado en los textos para tratar este tema consiste en desplazar el mundo del trabajo hacia lo pintoresco (mercado, vida campesina, trabajo como diversión). Nos encontramos ante la continua presencia de un mundo de diversión y de descanso que, especialmente en los libros de lectura, se convierte en cotidiano, desplazando por oposición el trabajo hacia lo excepcional: el padre de los niños que aparecen en los textos (SF 10-11); (LN 57), no se ve trabajando sino raras veces.

Los elementos ocultos se refieren también a los destinatarios de trabajo y a las motivaciones económicas del mismo. La tesis que encontramos en la base de este recorte es que el trabajo beneficia a todos de igual manera.

El recorte trata de ocultar roces en el seno de la sociedad y subraya una



Sujeto	Destinatario	Motivación	Modalidad	Finalidad
ausente	todos ausente	superar obstáculos; cubrir necesidades		enriquecer al país
el producto	el hombre	“bondad natural del objeto”		ayudar al hombre
naturaleza	el hombre	bondad; designio divino		ayudar al hombre
los hombres	la comunidad, la región, los hombres	superar obstáculos, cubrir necesidades	cooperación	beneficiar a la comunidad
grupo de niños	la escuela	superar obstáculos	cooperación	beneficiar a la escuela
miembros de institución	el hogar, la escuela	superar obstáculos	cooperación	cumplir con un deber, colaborar
el trabajador o productor	ausente la familia	desconocida	individual cooperación	desconocida cooperación en la familia
el niño	él mismo	económica	individual	enriquecerse, viajar

creencia en el bienestar general, que se refuerza con la importancia que se da al ocio como estado casi cotidiano de los individuos.

Otra tesis de base que se encuentra en el tratamiento de este tema es que todos los trabajos son iguales.

## CAPITULO QUINTO

### LA PROPIEDAD

La propiedad personal y la propiedad de los medios de producción no se definen en ningún momento en los textos estudiados. Tampoco aparece ninguna distinción entre ambos conceptos. La tendencia que apreciamos en los libros es la de aceptar la propiedad privada, especialmente la pequeña propiedad, como situación natural y como una posibilidad o facultad de todos los ciudadanos. Esto lo podemos notar si estudiamos el recorte de la realidad que efectúan los textos al referirse al tema, si se captan las estructuras ausentes y se define el grado de adecuación que existe entre el contenido del mensaje y el campo referencial.

#### 5.1 Un mundo sin propietarios

El mundo que se presenta en los textos del programa de ODECA-ROCAP es idílico y en él no se conocen roces ni existe lucha de clases. Al analizar el tratamiento que los libros hacen del trabajo se vio que esta imagen de la sociedad como desprovista de conflictos, se logra creando la idea de que los medios de producción carecen de dueño (Cap. IV). Puede señalarse aquí parte del recorte de la realidad en lo referente al tema de la propiedad. Las estructuras ausentes se refieren a los propietarios. No se conocen los dueños de las fábricas, de las fincas, ni empresas, así como generalmente se desconoce el beneficiario del proceso de trabajo. Sucede así en la descripción que se hace de la fábrica de tejidos (ES2 16), donde aparece una cronografía que muestra el proceso de transformación del hilo, pero no se menciona en ningún momento al propietario de la fábrica.

Otro tanto sucede en la descripción de la fábrica de zapatos (ES2 35), en la descripción de la fábrica de café (NC 17), y en general en cualquier mención a una fábrica o empresa (las excepciones se analizan adelante):

*“Se han instalado molinos para obtener harina de trigo importado, arroz y maíz, que se usan para la alimentación del hombre y de los animales” (ES4 134).*

*“También existen buenas fábricas de cemento, jabón, cosméticos, artículos de hule y plástico, maderas laminadas y otras ” (ES4 135).*

Sucede de manera similar en la descripción de las regiones geográficas del país y Centroamérica, en la que no se menciona el hecho de que las

plantaciones y las fincas tienen dueño, y por consiguiente no se habla del régimen de tenencia de la tierra. Con esto el recorte de la realidad se acentúa: no hay alusión, por ejemplo, a la realidad del latifundio y del minifundio, y a sus consecuencias sociales y económicas. (ES3 65-79); (ES3 161-164) (SFron 3-18).

## 5.2 Los pequeños propietarios

Si bien los textos omiten mencionar la existencia de los propietarios de los medios de producción, hay un tipo de propiedad que aparece como natural y a la cual todos tienen acceso: la pequeña propiedad. En estos casos aparecen los propietarios, pero el conflicto se suaviza porque todos lo son.

*“En todos los lugares a donde vayas encontrarás que la gente juega, viaja, vive en casas, tiene fincas o huertos donde cosecha lo necesario para su alimento ” (ES3 27).*

*“ . . . El padre y los hijos mayores dejan bien temprano su casa para ir a trabajar a las fincas de café, de caña de azúcar y otras. También es corriente que laboren en el terreno que tienen cerca de su casa y emplean herramientas como: palas, machetes, cuchillos, para sembrar maíz, verduras, hortalizas y frutales. Algunas familias tienen su yunta de bueyes, su vaca, unas gallinas, un perro y un gato, este último para combatir a los ratones. Con sus actividades el campesino se ayuda en su dieta, aunque es frecuente que no consuma toda su producción y vende parte de ella en el mercado más cercano ” (ES4 127).*

*“La mayoría de los habitantes de esta región tienen sembrados de maíz, frijol, papas, hortalizas, verduras y flores, para su propio consumo y para vender en las poblaciones más cercanas ” (ES4 128).*

Se generaliza un tipo de propiedad que históricamente más bien tiende a desaparecer. Todos poseen su casa, su tierra, y pueden vivir sin el mayor problema del fruto de su trabajo. La economía de subsistencia se acepta como algo actual y totalmente posible y favorable.

*“—¿Qué pescan? —preguntan los niños—.*

*—¿Qué traen del mar?*

*—Peces, cangrejos, conchas y caracoles, contesta Rodrigo.*

*—¿Y qué hacen con ellos?*

*—Vendemos unos y nos comemos otros” (NC 59).*

*“Al fin tío Miguel vuelve. Viene contento, vendió muy bien su pescado ” (NC 67).*

*“Mi tío tiene una casa en medio de una huerta. El es un hombre muy ocupado, pero nosotros le ayudaremos en algunos de sus trabajos ” (HF 172).*

## 5.3 La gran familia de propietarios

Una forma de naturalizar la propiedad privada y de neutralizar los conflictos de clase provenientes del régimen de propiedad existente, que los textos no pueden velar del todo, es la de encarnar el papel de propietario en algún pariente. Aparentemente el padre es propietario (o alto empleado) en

la fábrica (NC 17). El abuelo es dueño del trapiche y de una finca (NC 28-35). La familia va de paseo “a la finca” (SF 22). Don Manuel, padre de Luis, tiene una finca extensa que cultiva de algodón, a la cual los niños viajan en avioneta (ES2 7-15).

La propiedad se naturaliza, se vuelve cercana y familiar, se llena de connotaciones afectivas. No hay posibilidad de roce entre los niños que protagonizan las aventuras en los libros y sus familias. Así se amortiguan los roces entre propietarios y no propietarios. Más adelante se verá cómo se recalca la visión de la sociedad como una gran familia, dentro de la cual no hay lucha o choque de intereses de clase.

#### 5.4 El capital salvador

Se han señalado hasta ahora dos casos en que se menciona el hecho de que existen propietarios de los medios de producción: cuando se trata de pequeños propietarios, o cuando los propietarios son parientes cercanos de los niños que aparecen en los textos. Quede por examinar el caso que se verá a continuación.

En algunos de los ejemplos estudiados, se indica la existencia de propietarios de los medios de producción que no se ubican en ninguna clase social determinada, y cuyos esfuerzos favorecen a la sociedad en general.

*“Muchos centroamericanos poseen grandes fincas o haciendas en las faldas de los volcanes. Allí cultivan con gran éxito caña de azúcar, café, legumbres, frutas y otros productos que constituyen la base de la economía de algunos países de Centroamérica ” (ES4 22).*

*“Otra parte de la población tiene en pequeñas y grandes fincas o haciendas, plantaciones de café, caña de azúcar, tabaco y maíz para el consumo y la exportación ” (ES4 129).*

*“Estas actividades agrícolas han favorecido el establecimiento de ingenios, beneficios y fábricas para obtener el mayor provecho de esos productos, dar ocupación a numerosos pobladores y ayudarles a mejorar sus condiciones de vida ” (ES4 130).*

*“Después de algún tiempo Kimohuey fundó una aldea que cada día fue más floreciente. Hizo construir diques y turbinas en el río, que transformaba la energía mecánica en eléctrica por medio de los dinamos. Así llevó luz y alegría a todos los habitantes. Pero lo que más lo enorgullecía eran las medidas de seguridad de la mina. Pagaba bien, y los mineros hacían satisfechos sus tareas. Era evidente que todos vivían contentos ” (SFron 79).*

Cabe anotar que el indio Kimohuey era propietario de la mina por mandato de una “voz desconocida”: “Busca en la quebrada. Busca con los ojos bien abiertos. Busca . . .” (SFron 75).

*“Si bien es cierto que estas compañías explotan la producción del banano, también lo es que constituyen una valiosa fuente de trabajo, que han contribuido a mejorar la salud pública, han transformado las selvas convirtiéndolas en plantaciones, y han hecho aparecer nuevos poblados ” (ES3 164).*

## 5.5 La sacralidad del orden existente

Los textos no consideran en ningún momento la posibilidad de variar el régimen de propiedad a que aluden. Cuando se plantea algún tipo de reforma o mejora en la sociedad, o cuando se analizan los problemas existentes, se omite cualquier mención al cambio del sistema de propiedad privada.

*“Esta región puede llegar a tener mejores condiciones de vida si se aprovechan bien sus tierras por medio de un mayor desarrollo de las vías de comunicación, de una variada producción agropecuaria y de mejores sistemas de cultivo y crianza de animales ” (ES4 81).*

*“... a fin de que la gente pueda vivir mejor debe aprender a conservar la salud por medio de una buena alimentación, una vivienda higiénica y la prevención de enfermedades. Debe conocer nuevas formas de trabajo agrícola e industrial para producir más y de mejor calidad ” (ES4 163).*

*“Si miramos de nuevo hacia el pasado vemos que nuestra economía sigue siendo como en la época colonial. Seguimos siendo un país de agricultores... Nos lo dicen los autobuses de los sábados cargados de campesinos agricultores que vienen a los mercados, las pulperías donde se reúnen en las tardes, las cantinas donde creen alegrarse algunos de ellos con tragos del dañino ‘guaro’, la carreta pintada y bulliciosa, los camiones que trasladan a los cogedores de café, la piel de nuestras gentes curtidas por el sol...” (ES3 161).*

## 5.6 Conclusiones

En los ejemplos analizados se trató de definir cómo aparecen en los textos los diversos elementos que conforman el tema “propiedad”: propietarios, tipo de propiedad, formas de la propiedad privada y función de ésta.

El análisis del primer elemento, los propietarios de los medios de producción, reveló un proceso de ocultamiento de los conflictos que se originan en la actual distribución de la propiedad.

La forma de propiedad que aparece en los textos es la propiedad privada, y no se señalan distinciones entre la propiedad de los medios de producción y la propiedad privada.

La propiedad privada de los medios de producción sirve a los intereses de la sociedad en su conjunto, es fuente de trabajo, de riqueza y progreso. Esta propiedad va desde la pequeña huerta o industria familiar hasta la posesión de grandes fábricas y extensiones de tierra.

Esta caracterización de la propiedad remite a un código. La ideología que lo sustenta trata de eliminar el conflicto existente en la sociedad como consecuencia del sistema de propiedad. Se trata fundamentalmente de ocultar cualquier choque resultante de la contradicción entre el carácter colectivo del proceso de trabajo y el carácter privado de la propiedad. Hay un ocultamiento de las relaciones de producción que se dan en nuestra realidad social. Esto se logra presentando el actual régimen de propiedad, como natural y carente de conflicto. El interés concreto de la clase social dueña de los medios de producción se presenta como interés general de la sociedad. “Para la clase que detenta el poder, el sistema social que prohija es la norma de la objetividad y, en definitiva, de lo que es realidad.”<sup>48</sup>.

## CAPITULO SEXTO

### LA HISTORIA

En el presente capítulo, así como en el siguiente, se tratará de determinar cuál es la visión de la sociedad y de los procesos históricos que los textos comunican. A la vez se hará referencia al tratamiento que se da a ciertos hechos relevantes como el Mercado Común Centroamericano. Posteriormente se determinarán los elementos ideológicos comunes que subyacen en el tratamiento del tema.

El título “Estudios Sociales” engloba contenidos de historia, geografía, educación cívica y economía. El equipo de profesores que elaboró los textos en esta área justifica esta distribución de contenidos en la **Guía para el Maestro, Estudios Sociales I**:

*“Después de minuciosa revisión y de pormenorizado estudio sobre el contenido y la filosofía de esta asignatura se ha llegado a la conclusión de que los estudios sociales para su formación, apelan a otras disciplinas tales como la geografía, la historia, la filosofía, la sociología, la antropología, las ciencias políticas, la economía, etc., que van integradas en la cultura que el hombre ha estructurado a través del tiempo” (p. 1).*

Para el punto que tratamos ahora se tomarán como base los textos de estudios sociales, que son los que específicamente aluden al tema. Sin embargo se harán continuas referencias a los libros de lectura, donde se ilustra con anécdotas y otros ejemplos, los postulados de los libros de estudios sociales.

#### 6.1 La empresa individual

Los textos analizados insisten en la espontaneidad del hecho histórico, en la falta de conexión entre diversos hechos o circunstancias. Los grandes hombres realizan la historia. Se hace énfasis en la empresa individual de Colón y de los descubridores y conquistadores, dejando bastante de lado las condiciones y elementos específicos que intervinieron en estas empresas.

*“(Colón) fue un niño soñador y religioso a quien no le gustaba jugar en la casa sino que prefería estar cerca del mar, observando las naves y el quehacer de los marineros” (ES3 92).*

*“Colón acaricia una idea” (ES3 96).*

*“Con este error en la mente, el permiso y el auxilio de la Reina, la ayuda de la Naturaleza, la brújula, los mapas, tres carabelas (la Pinta, la Niña y la Santa María) y acompañado por los hermanos Pinzón . . .” (ES3 100).*

*“¿Qué equivocado estaba! y, sin embargo, debido a su fe y a su valentía, sin saberlo, descubría las tierras maravillosas del Continente Americano ” (ES3 101).*

La modalidad significativa empleada es la anécdota, que se presta para la reducción de la historia al plano de lo puramente personal, a la hazaña de un héroe, e insiste en la espontaneidad de la ocurrencia histórica. La mención a la tierra de las especias (ES3 93-95) aparece desarticulada de las hazañas de Colón, se hace en forma abstracta, y la prioridad se da siempre a la empresa individual. Este enfoque del descubrimiento se acentúa con los relatos anecdóticos del libro de lectura *Horas felices*.

*“Aparece un grupo de marineros. Hablan de las riquezas de algunas tierras: de Asia, de las Indias Orientales. Dicen que sólo hay una ruta por mar para llegar a ellas. ¡Y el mar es tan inmenso! En él puede encontrarse la muerte. Muchas naves se han perdido. A la orilla de la playa está un muchacho mirando el mar. No se da cuenta de que un hombre se le acerca. ¡Hola, Cristóbal! le dice. ¿En qué piensas? — ¡Hola, tío! contesta él. Estoy pensando en lo que puede encontrarse más allá . . . a lo lejos. Allá donde parece que el cielo se junta con el mar . . .” (HF 21).*

Este mismo esquema (empresa individual heroica) se repite cuando se analizan en los textos las hazañas de los conquistadores.

*“En la historia de España, en relación con el nuevo mundo, abundan los héroes. La gloria de unos, como Hernán Cortés, Vasco Núñez de Balboa, Francisco Pizarro y otros capitanes, apaga con su brillo a todos los demás ” (SFron 67).*

*“Piensa en el heroísmo de los españoles y en que, por muchas riquezas que encontrarán, siempre era mayor el peligro a que se exponían ” (ES3 107).*

*“Contra el poderío de nuestras selvas del Atlántico luchó Diego Gutiérrez, que murió en manos de los indios. Y Hernán Sánchez de Badajoz, que aunque había logrado parte de sus buenos propósitos, todo lo perdió por pleitos entre hermanos de su raza. Los españoles, aunque heroicos y valientes, también tenían defectos y cometieron graves errores ” (ES3 108).*

Encontramos una mención somera a los móviles económicos de la empresa de España:

*“ . . . pero el Rey Fernando se interesó porque los españoles siguieran descubriendo estas tierras que prometían ser un fabuloso tesoro para España ” (ES3 105-106).*

## 6.2 Eurocentrismo

Al hablar de los descubrimientos y de la conquista llevados a cabo por el imperio español, se nota en algunos textos una posición eurocentrista. Se entra en juicios sobre estas empresas desde la perspectiva de los españoles.

*“¿Por qué podemos decir que estos conquistadores españoles fueron muy valerosos? ” (ES3 109).*

*“Los indios de esa aldea no conocían el valor del oro. Ellos le ayudaron a encontrarlo. ¿Adivinen dónde lo hallaron? El río lo llevaba en sus arenas. El español, en agradecimiento, enseñó a los indios a leer y escribir. También a creer en un solo Dios. Los indios, a su vez, le agradecieron sirviéndolo. Así vivieron felices en su aldea sacando oro y cultivando la tierra.*

*Pero una vez, otros españoles llegaron a esta montaña. Atacaron aquella aldea y destruyeron sus chozas.*

*Los pobres indios y el español se defendieron al principio. Pero no estaban listos para aquel ataque. Sus pocas armas no les sirvieron. Por eso tuvieron que huir rápidamente. En la huida dejaron todo lo que tenían.*

.....  
*Y aquellos primeros indios, ¿por qué no volvieron? —pregunta Jorge todavía.  
—Porque hallaron, dónde vivir mejor— contesta la mamá levantándose. Cuentan que encontraron un lugar muy lindo. Hasta se sintieron agradecidos con quienes los hicieron huir” (HF 7-8).*

La aniquilación a que fue sometida la cultura indígena no se recuerda. Aparece sobre todo un juicio moral que condena como “malas” las hazañas que se hacen con fines egoístas y como “buenas” las que se llevan a cabo por bondad o móviles religiosos y de civilización.

*“Pero piensa que para obtener este resultado se sacrificaron dos razas (la aborigen y la española), se perdieron muchas vidas y faltó mucho la comprensión del vencedor para con el vencido. Difícilmente podía ser de otro modo cuando chocaban dos culturas, dos religiones, y cuando las acciones heroicas no siempre eran nobles sino que iban motivadas por la sed de oro” (ES3 108-109).*

*“Vázquez de Coronado fue un conquistador bondadoso que dio un buen trato a los indios y hasta perdió gran parte de su fortuna ayudando a sus compañeros” (ES3 111).*

*“Nada deseaban tanto como ser ricos, y, aunque era difícil, lo consiguieron. Maltrataban a los indios para averiguar dónde había oro. Pero no sólo por eso los trataban mal. También los hacían trabajar duramente” (HF 30).*

*“Había impuesto a sus hombres la orden de no dañar a los indios en su persona, ni obligarlos a dar sus bienes.*

*González Dávila explicó en Nicoya que estaban allí para conocer el país. Le habló del Rey de España y del Creador de todas las cosas (. . .).*

*Sin luchas, tan sólo por su ingenio, obtuvo lo que deseaba: el cacique fue convencido y aceptó las nuevas ideas que el capitán le había explicado.*

*Tierras adentro encontraron varios caciques, que les regalaron oro. La caballerosidad del capitán, impresionó y convenció a todos ellos.” (SFron 70-71).*

Casi no se encuentran en los textos menciones al aporte de nuestras tierras a España o a Europa, ni a la importancia que tuvieron el descubrimiento y la conquista en la acumulación del capital europeo.

*“Investiga, con ayuda de tu maestro, qué influencia|han ejercido las artes chibchas en nuestra cultura actual ” (ES4 56).*

### 6.3 La sociedad colonial

La descripción de la sociedad colonial toma en cuenta los siguientes aspectos de esa época: actividades de los españoles, religión, educación y fundación de ciudades (ES3 112-122). Esta descripción se completa en otros textos: centros administrativos de la época, comercio e impuestos, herencia colonial, arte, grupos sociales, costumbres (ES4 165-181).



La sociedad colonial aparece dividida en grupos sociales que se forman sobre todo por características raciales:

*“La comunidad centroamericana de esa época estaba formada por españoles, criollos, indios, mestizos, negros, mulatos y zambos ” (ES4 179).*

El papel de algunos de estos grupos sociales se omite, especialmente en el caso de Costa Rica, lo mismo que la importancia de los mismos en el desarrollo de la economía colonial.

*“Como en Costa Rica los españoles dispusieron de pocos indios para que cultivaran la tierra no les quedó otro camino que dedicarse ellos personalmente a esta actividad” (ES3 112).*

En otros casos la actividad de grupos sociales como los negros o los indígenas está apenas insinuada:

*“Los otros grupos sociales estaban generalmente al servicio de los españoles. Los negros eran utilizados para realizar los trabajos más pesados ” (ES4 179).*

Igualmente se deja prácticamente de lado la explotación a que se sometió a los indígenas, cuando se explica lo referente a los impuestos, la organización y el trabajo en las minas. Los libros de lectura aluden muy brevemente a estos hechos en los ejemplos siguientes:

*“Los indios eran sus sirvientes; además les cultivaban sus tierras. Pero se les trataba muy mal. ¡Cuánto miedo le tenían a los conquistadores! ” (HF 30).*

*“Esas minas fueron los cimientos de sus fortunas. Ponían a los indios a sacar el oro. Los pobres indios trabajaban encadenados como esclavos ” (SFron 123).*

Respecto al tratamiento del fenómeno de la colonia, en los libros se presenta la siguiente visión de los hechos:

1. La colonia fue una empresa cultural, separada de los choques bélicos que muchas veces la acompañaron o precedieron.
2. Hubo un proceso civilizador que favoreció a los indígenas.
3. La cuestión religiosa y las creencias de los colonos hicieron posibles una serie de cambios y acontecimientos importantes.

Los textos hacen hincapié en la labor educativa de los españoles:

*“Y no sólo llegaron a nuestras tierras a evangelizar a los indios, sino que hicieron labor educativa y enseñaron las primeras letras con el propósito de que los católicos supieran leer sus oraciones ” (ES3 116).*

*“Pero lo más importante fue que a la par de la religión se enseñó el idioma castellano.” (ES3 116).*

*“En Antigua Guatemala funcionó la Universidad de San Carlos Borromeo, la primera que hubo en Centroamérica.” (ES4 178).*

*“Por la influencia española aprendieron a hablar y a escribir el idioma castellano, enseñado principalmente por los sacerdotes.” (ES4 179).*

*“Los españoles enseñaban a los indios a hablar el español. Les enseñaron también su religión y sus costumbres.” (HF 32).*

El “proceso civilizador” colonial favoreció a los indígenas:

*“Ya a fines del período colonial puede decirse que los indígenas no hablaban la lengua indígena sino el español. Además habían aprendido muchas costumbres españolas que los habían convertido en gentes bastante educadas.” (ES3 116).*

*“Los indios y mestizos también asistían a escuelas.” (ES4 180).*

Los textos hacen resaltar el papel de la Iglesia en la época colonial. Además de su labor catequizadora y educativa, se le señala como colaboradora en otros aspectos del proceso social que se llevaba a cabo.

*“Viviendo en lugares tan distantes de Cartago, ¿cómo ir a misa los domingos? (. . .).”*

*Así fue como los españoles empezaron a concurrir a las iglesias de las reducciones que sólo eran para los indios. Aún más, la población crecía y la necesidad hizo que en el año 1706 se levantara la primera ermita para españoles de todo el valle occidental . . .” (ES3 118-119).*

*“Y como alrededor de la iglesia se comenzaron a agrupar las casas, se puede decir que una vez construida la ermita quedó también fundada la ciudad.” (ES3 119).*

*“Al gobierno le costaba mucho recoger los impuestos y para los curas era mejor que la gente estuviera reunida en los centros. Por eso para obligar a los colonos a formar núcleos de población, la Iglesia amenazó con excomuniones y las autoridades quemaron las casas en el campo, obligando a sus habitantes a vivir en los alrededores de la plaza.” (ES3 120).*

#### 6.4 La Independencia de Centroamérica

Los textos empiezan indicando las causas de la independencia. Como causa primera aparecen las ideas liberales de igualdad y libertad, ligadas a las ideas de Cristo.

*“Cuando Cristo vino al mundo enseñó que todos debíamos vivir como hermanos. También dijo que lo justo sería que todos tuviéramos iguales derechos. Se ve, pues que las ideas de igualdad y fraternidad no son nuevas. La humanidad ha luchado y sigue luchando por ellas.*

*.....*  
*Sin embargo, esas ideas cristianas tan hermosas se perdieron durante muchos siglos y los reyes no daban a sus pueblos la libertad que éstos querían, ni se preocupaban porque vivieran como hermanos y fueran iguales ante la ley.*

*.....*  
*Pero en Inglaterra, país de Europa, un señor de apellido Locke empezó a decir que los gobernantes no debían heredar el poder sino que el pueblo debía elegirlos . . .” (ES3 122-123).*

El desarrollo de estas ideas en América, junto con el “enorme cariño”

que nuestros antepasados sentían por estas tierras, determinó la independencia. Se indican además otras causas:

*“Hubo otras causas que ayudaron a la proclamación de la independencia. Entre ellas mencionaremos el trato indebido que los españoles daban a los nativos, los numerosos y elevados impuestos que los colonos pagaban a España y la falta de libertad para comerciar con otras naciones.” (ES4 182).*

En la cronografía que nos habla de los albores de la independencia y de la proclamación de la misma, se menciona a una serie de personalidades relevantes del momento, como Gabino Gaínza, Pedro Molina y José Cecilio del Valle, (ES3 125-127); (ES4 184-190). Existe además una mención a las capas sociales que participaron en el proceso.

*“Aunque es cierto que los criollos fueron los dirigentes del movimiento, la lucha no fue exclusiva de ellos. Son dignos de mencionarse los artesanos, algunos eclesiásticos, los españoles antimonárquicos, los indígenas y los descendientes de negros.” (ES4 189).*

Otra modalidad empleada en el tratamiento de la independencia es la anécdota: acerca de José Matías Delgado (ES4 184); a propósito de doña Dolores Bedoya de Molina (ES4 186).

## 6.5 Conclusiones

Hemos indicado en primer lugar, como parte del recorte ideológico que efectúan los textos, la tendencia a negar el papel histórico de las clases sociales y sus intereses concretos. Esto se señaló en la explicación de la historia como una serie de actos heroicos, individuales y casi inconexos.

Aquí cumple una función importante el uso de la anécdota y el retrato como soporte signifiante.

Se nota también un proceso de fragmentación de la realidad, de descontextualización de los hechos históricos: la conquista y la colonia se separan, la actividad de dominación cultural del imperio español se desconecta de los intereses económicos y de la dominación bélica<sup>4 9</sup>.

Finalmente, un enfoque sacralizante de los procesos históricos refuerza la tesis de la espontaneidad de la ocurrencia histórica que los libros proponen: la historia no es “sólo de los hombres, sino de ideas que se introducen muchas veces en sus mentes y los hacen luchar hasta morir.” (ES3 122).

## CAPITULO SEPTIMO

### LA SOCIEDAD

En el presente capítulo se verá cómo se refuerza el recorte de la realidad indicado anteriormente: el análisis de los enunciados manifiestos indica la

inclinación a eliminar conflictos y a ocultar problemas sociales, de manera que la sociedad aparezca como una gran familia que progresa bajo la protección de la democracia y las instituciones.

Además nos encontramos ante un elemento nuevo que sitúa el mensaje del programa en un momento histórico concreto: nos referimos al Mercado Común Centroamericano, como hecho determinante en la historia de nuestros países.

## 7.1 Clases sociales

Los textos se basan en la idea de que todos los ciudadanos son iguales. Las diferencias que se dejan vislumbrar entre unos y otros se explican por factores geográficos, son diferencias naturales.

*“Algunas personas viven en la montaña, otras personas viven en la costa. También hay personas que viven en los valles. ¿Dónde vives tú?” (ES2 106-107).*

*“Región es la porción de tierra donde el relieve, los suelos, el clima, las actividades y problemas del hombre son parecidos.” (ES4 59).*

*“Los campesinos de las tierras centroamericanas tienen costumbres comunes, con algunas diferencias. Sus viviendas son por lo general de escasos aposentos y algo oscuras, construidas de caña, paja y barro. Su techo es de teja o de paja. Algunas casas se hacen con madera y lámina de metal. Las de adobe, teja y madera son las más corrientes en tierras altas.” (ES4 127).*

*“Después de haber realizado el estudio de las tres regiones te habrás dado cuenta de que los centroamericanos que viven y vivieron en ellas han tenido y tienen actividades y formas de vida muy parecidas; que cada uno de ellos contribuye con su esfuerzo y recursos al progreso de este territorio y piensan ya en la tarea de hacer una sola ‘Patria Grande’” (ES4 153).*

Las diferencias entre una casa de habitación y otra, o entre una escuela y otra, aparecen como naturales y generalmente van relacionadas con diferencias geográficas (ES1 6, 34-35 y 66-67).

En algunos casos aparecen diluidas las diferencias entre ciudad y campo que actualmente se dan en Centroamérica. Las comunidades parecen reunir características de ambas realidades sociales. La casa de Luis (LN 2-3) es por dentro una casa propia de los miembros de las capas medias urbanas y por fuera parece una casa de campo. La familia de Luis se pasea en auto a lo largo de calles anchas y asfaltadas, pero las casas tienen techos de paja, y la escuela tiene el aspecto de una escuela rural (LN 51). Esta contradicción se presenta sólo en los dibujos.

Según los textos, en la sociedad no hay conflictos sociales, sino un desarrollo armónico bajo el signo de la cooperación y la conciliación de las clases (ES1 3).

*“Para lograr todo esto, los hombres han tenido que unir sus esfuerzos, trabajar juntos, estudiar y adquirir conocimientos diferentes y de distintos lugares.” (ES3 20).*

*“... donde el hombre realiza infinidad de actividades para beneficio de todos.” (ES3 1).*

*"Se divierten, estudian, descansan, se alimentan y se ayudan mutuamente." (ES3 27).*

*"La gente de todo el mundo trabaja para producir lo que usamos en nuestra casa, en la escuela y en comunidad. Todos nos ayudan. Nosotros debemos trabajar para ayudar a los demás. Así como los miembros de la familia y los miembros de un pueblo necesitan ayudarse y trabajar juntos, también los países necesitan ayudarse mutuamente para mejorar su manera de vivir." (ES3 28).*

La mayoría de los problemas que se le plantean a las comunidades proviene de su relación con la naturaleza, no son problemas que atañen a las relaciones de los hombres entre sí. (ES3 20); (ES4 108).

La descripción de las actividades en las diversas regiones de Centroamérica (ES4 66-70 y 92-98) no menciona ningún choque entre las clases sociales. El roce se oculta o se atenúa continuamente.

*"En la actualidad, gracias a los contratos firmados por el gobierno y la política seguida por ellas, se han evitado los disgustos." (ES3 164). (Se refiere a los conflictos entre los obreros agrícolas y las compañías bananeras en Costa Rica . . .)*

*"Si bien es cierto que estas compañías explotan la producción del banano, también lo es que constituyen una valiosa fuente de trabajo, que han contribuido a mejorar la salud pública, han transformado las selvas, convirtiéndolas en plantaciones, y han hecho aparecer nuevos poblados" (ES3 164).*

*"La clase más numerosa era también la que tenía mayor número de problemas sociales . . . y los gobernantes fueron creando lentamente leyes para proteger a los trabajadores . . . Estas leyes y otras más dieron origen al Seguro Social, a las Garantías Sociales y al Código de Trabajo." (ES3 152).*

Dentro de este esquema de sociedad se plantea la tesis de que el desarrollo favorece a todos por igual.

*"Tú no lo ignoras. Si se gana más dinero en un país, hay mayores comodidades para vivir, mejoran las viviendas, las costumbres, la educación" (ES3 146).*

*"Las mujeres vestían en forma más elegante; los hombres no sólo eso, sino que empezaron a salir del país, a educarse en el extranjero y a traer nuevos modos de pensar." (ES3 14). (Sobre el cultivo del café).*

*"Tú sabes que, si hay suficiente energía hidroeléctrica, se pueden instalar grandes fábricas, éstas dan trabajo a muchas personas y las entradas del gobierno son mayores. Si el trabajador tiene un sueldo más o menos bueno, podrá vivir mejor. Si el gobierno tiene buenas entradas, la economía del país progresa y se pueden construir carreteras, puentes, escuelas, etc., que se necesitan en muchos lugares de tu país." (ES3 51).*

*". . . el cultivo del café dio mejores resultados en tierras altas y se convirtió en una fuente de riqueza para sus pobladores." (ES4 128).*

*"En las laderas y valles se desarrolla la ganadería, especialmente de leche, que por lo general llena las necesidades de las poblaciones de estos lugares." (ES4 131).*

*"El canal de Panamá . . . favorece y acorta las comunicaciones entre todos los países del mundo, proporcionando ocupación y riqueza a miles de personas." (ES4 152).*

*“Estos productos constituyen la principal fuente de riqueza de los centroamericanos y se obtienen en fincas comerciales.” (ES4 156).*

*“Así se llenan las necesidades de alimentación de los centroamericanos y se utiliza en la crianza de animales . . .” (ES4 97).*

La sociedad centroamericana no plantea ningún conflicto a nivel político. Todos los centroamericanos disfrutaban de garantías y derechos políticos. La democracia es el sistema de gobierno ideal y se practica actualmente en todos los países del istmo.

*“Se distinguen porque los costarricenses han disfrutado de gran libertad electoral, es decir, han tenido mucha libertad para elegir sus gobernantes. También porque los gobernantes han sido bastante respetuosos de las leyes. (Las últimas décadas de nuestra historia).” (ES3 159).*

*“Los gobiernos centroamericanos tienen una organización democrática semejante” (ES4 219).*

*“Los pueblos eligen sus autoridades” (ES2 110).*

*“Tú lo sabes: los costarricenses ni ahora, ni nunca han permitido gobiernos de esa clase, y por eso don Braulio, aunque fue bueno, cayó del poder y fue desterrado.” (ES3 133).*

## 7.2 Instituciones

En los textos estudiados aparecen algunas alusiones a ciertos problemas sociales que tienen las comunidades. Cada vez que aparece algún problema en la sociedad, aparece la solución al mismo.

Algunas veces la solución viene de los gobiernos.

*“Muchos campesinos de esta región usan todavía métodos rudimentarios para cultivar sus pequeñas parcelas. Sin embargo, los gobiernos establecen agencias de extensión agrícola para mejorar los sistemas de cultivo.” (ES4 142-143).*

*“Muchos campesinos de esta región se trasladan a los principales centros urbanos en busca de mejores condiciones de vida. Actualmente el desarrollo industrial permite que algunos de ellos encuentren ocupación. Otros, en cambio, tienen problemas de trabajo y de vivienda, que aumentan los que ya tienen los habitantes de las ciudades. Los gobiernos tratan de resolver estos problemas.” (ES4 144).*

*“Estos problemas actualmente se solucionan mediante el desarrollo de programas de saneamiento que los gobiernos del istmo llevan a cabo.” (ES4 19).*

*“Pero tanto en el Pacífico como en el Atlántico, los muelles y las bodegas de almacenaje son deficientes. Por esta razón los gobiernos realizan esfuerzos para resolver estos problemas.” (ES4 111).*

Otras veces aparecen como protectoras y benefactoras de la sociedad una serie de “instituciones” que solucionan cualquier problema. Las instituciones son organismos apolíticos, independientes, dentro de los cuales aparecen desde el Cuerpo de Bomberos y la Cruz Roja hasta la ODECA y la ONU.

*“Por medio de este convenio se estableció una institución llamada Organización de Estados Centroamericanos, cuyas siglas son ODECA. Esta institución se encarga de mantener una continuada y firme amistad entre los países de Centroamérica, de solucionar en paz los problemas comunes, de impulsar su desarrollo económico, social y cultural” (ES4 205).*

*“Otros de los problemas que trata de resolver la ODECA son los que se refieren a salud, educación, trabajo y seguridad social.” (ES3 167).*

*“Otra institución que conviene que conozcas es el Banco Centroamericano de Integración Económica, cuyas siglas son BCIE, establecido en Tegucigalpa. En él se hacen préstamos a los agricultores, industriales y comerciantes que desean ampliar sus negocios.” (ES4 208).*

*“Contribuye a este progreso un banco en donde los pueblos del continente pueden solicitar dinero para impulsar la agricultura, las industrias, las vías de comunicación y mejorar la vivienda y la salud. Esta institución se llama Banco Interamericano de Desarrollo, cuyas siglas son BID.” (ES4 215).*

*“Muchos niños centroamericanos aún no gozan de una buena alimentación. Piensa en lo difícil que les será el estudio.*

*Felizmente se ha organizado en el istmo el Instituto de Nutrición de Centroamérica y Panamá con sede en Guatemala, cuyas siglas son INCAP. Esta oficina se preocupa por una mejor nutrición y un mejor desarrollo de la niñez.” (ES4 209).*

*“Existen otras instituciones internacionales que también luchan por una niñez sana y feliz.” (ES4 210).*

*“La escuela es una institución que ayuda a la comunidad.” (ES2 115).*

En otros ejemplos, la ayuda viene de benefactores que no se identifican claramente en el texto. El niño percibe una figura benefactora neutral y desconocida que viene desde fuera para solucionar los problemas de la comunidad<sup>50</sup>.

*“Alguien anuncia por el altavoz que ha llegado al campo una unidad móvil.*

*—¿Qué es una unidad móvil? —pregunta uno de los hermanitos de Jorge.*

*—Es un carro grande que han arreglado con distintos aparatos. Estos aparatos sirven para examinar a las personas —explica el papá.*

*Mientras tanto la misma persona habla por el altavoz. Anuncia que todos serán examinados al día siguiente. Les hace saber que no tendrán que pagar nada por esos servicios.” (HF 67-68).*

*“Los niños encuentran una visita cuando llegan a la escuela. Es una señorita que ha venido a enseñarles algo nuevo y útil: La necesidad de comer bien para gozar de buena salud.” (NC 111).*

Otra forma de solucionar los problemas de las comunidades es por medio de la educación. Los niños deben conocer las cualidades alimenticias de cada fruta y hortaliza, y así serán saludables y alegres (NC 111-121).

*“Por medio de la educación los centroamericanos tienen la posibilidad de progresar.” (ES4 81).*

*“La educación ha progresado en Centroamérica. Pero aún es necesario darle un mayor impulso a fin de que la gente pueda vivir mejor. Debe aprender a conservar la salud por medio de una buena alimentación, una vivienda higiénica y la prevención de*

*enfermedades. Debe conocer nuevas formas de trabajo agrícola e industrial para producir más y mejor calidad.” (ES4 163).*

### 7.3 Problema indígena

Los indígenas aparecen marginados en este mundo de idílica convivencia que presentan los textos de la ODECA-ROCAP. No aparece un enfoque del estado actual de los indígenas, ni de su lugar en la producción y en la sociedad. Desde la perspectiva de los textos el problema quedó resuelto con la labor de Bartolomé de Las Casas, Francisco de Marroquín y otros personajes que lucharon por la liberación de los indios.

*“Tiene Centroamérica la gloria de haber sido la primera en suprimir la esclavitud, antes que Francia, Estados Unidos de América, Inglaterra, Rusia y Brasil.” (ES4 195).*

*“Entre los que defendieron los derechos de los indígenas se destacan las figuras de algunos sacerdotes ilustres que lucharon con tesón para corregir las leyes injustas. Entre estos benefactores se encontraban Fray Bartolomé de Las Casas, el hermano Pedro de Betancourt, el padre Francisco Marroquín, primer obispo de Guatemala, Florencio del Castillo y otros.*

*Años más tarde germinó la semilla sembrada por estos nobles hombres y un nuevo horizonte se abrió para los que tanto habían sufrido.” (ES4 168).*

*“José Simeón Cañas sonrió satisfecho cuando salió de la sesión. Sabía que al fin eran libres los hermanos esclavos; que se había agregado una página de oro a la historia.*

*.....*  
*—Maestro, yo creo que después de esa sesión, estaban rotas, rotas para siempre, las argollas de las cadenas de la esclavitud.” (SFron 126).*

Actualmente, los indígenas son seres exóticos, tan alejados del niño centroamericano como los esquimales o los habitantes del desierto (ES3 22), o seres típicos, de adorno.

*“... seres de los que aún hay algunos en lugares apartados del país, seres que piensan, aprenden y sienten como tú.” (ES3 80).*

*“En muchos países de América viven todavía familias como la del dibujo anterior. Algunas de ellas hablan nuestro idioma, pero otras hablan lenguas diferentes.” (ES3 24).*

*“Es una familia indígena. Fíjate como son sus vestidos. Son trajes típicos.” (ES3 23).*

*“Las costumbres e indumentaria de los nativos, son también motivo de gran atracción turística.” (ES4 115).*

### 7.4 El capital extranjero

El mundo es igualmente idílico cuando se trata de definir las relaciones entre Centroamérica y otros países. Las representaciones se logran mediante un recorte que evita indicar la propiedad de los medios de producción por parte de compañías extranjeras (ES3 152-166); (ES4 58-164). Hay algunas



alusiones a la presencia del capital extranjero en Centroamérica. La cuestión se enfoca así:

*“Como has estudiado, las tierras centroamericanas son ricas en recursos naturales; sin embargo por falta de dinero para explotar estas riquezas, muchos países extranjeros iniciaron la explotación de algunos de estos recursos desde la época de la dominación española.” (ES4 199).*

La presencia del capital extranjero que señalan los textos se refiere a la intervención de Inglaterra en Belice, Honduras y Guatemala (ES4 199); a la intervención europea en el cultivo del café (ES4 199-120) y a la explotación del banano (ES3 95); (ES4 200). No hay referencias a la inversión extranjera en la industria. Tampoco se mencionan los conflictos laborales o políticos que se han suscitado a raíz de la presencia de intereses extranjeros en Centroamérica.

*“En la actualidad, gracias a los contratos firmados por el gobierno y a la política seguida por ellas, se han evitado los disgustos.” (ES3 164).*

*“Este arreglo no fue aprobado por Colombia; entonces los panameños, que formaban parte de ese país, aceleraron sus proyectos de separación y seguros del apoyo de los Estados Unidos lograron sus deseos en 1903.*

*Luego los Estados Unidos negociaron con Panamá la construcción del canal.” (ES4 150).*

*“Los norteamericanos, bajo la dirección del Dr. Gorgas, se encargaron de sanear el istmo antes de los trabajos. Acabaron con los mosquitos que transmitían la malaria. Ya sin fiebre, la gente trabajó con verdadero entusiasmo.” (SFron 45).*

Las relaciones entre los países se basan también en la cooperación.

*“A pesar de la producción anterior los centroamericanos importan artículos de los países más industrializados de América y del resto del mundo. Estas naciones a su vez compran a Centroamérica materias primas y productos agrícolas propios de las tres regiones.” (ES4 158).*

En esta cooperación y ayuda mutua juegan un papel importante las instituciones:

*“Contribuye al progreso un banco en donde los pueblos del Continente pueden solicitar dinero para impulsar la agricultura, las industrias, las vías de comunicación y mejorar la vivienda y la salud; esta institución se llama Banco Interamericano de Desarrollo, cuyas siglas son BID (ES4 215).*

*“En este deseo de hacer de América una tierra próspera colabora la Alianza para el Progreso, cuyo origen fue idea de un gran presidente de Estados Unidos de América: John F. Kennedy.” (ES4 215).*

*“La OEA también lucha por la unidad continental y por mejorar las condiciones de vida de sus habitantes.” (ES4 217).*

## 7.5 Mercado Común Centroamericano

El análisis de este tema tiene como modelo el trabajo realizado por Sonia

Gutiérrez<sup>51</sup> con el cuento “Los seis hermanos” (SH 70-89). El método empleado por ella es similar al que hemos venido utilizando en nuestro trabajo. Se trata de un análisis de las estructuras superficiales y profundas con base en el habla y en la lengua.

El habla despliega la estructura superficial, que viene a ser a través de los textos la necesidad de unirse. Para justificar esta necesidad de unión los textos apelan a una serie de razones culturales, raciales, geográficas, económicas y sentimentales.

*“Para los centroamericanos eran comunes la historia, el idioma, la raza y la religión, como lo son ahora. Desafortunadamente, llegó un día en que el lazo se rompió y quedamos desunidos en seis pequeñas naciones” (SFron 21).*

*“En estas páginas apreciarás el paisaje de las diferentes regiones de Centroamérica, las reliquias históricas que nos hablan de antepasados comunes . . .” (ES4 IX).*

*“Unidos todos forman Centroamérica, región de repúblicas jóvenes y progresistas; cuna de héroes, de hombres célebres y laboriosos, tierra fecunda de caudalosos ríos, de luminosos lagos, de bellas lagunas, de imponentes volcanes, de variada fauna y exuberante flora.” (ES4 15).*

*“Si estamos juntos en el territorio, juntos debemos vivir también en ideales y aspiraciones.” (ES4 16).*

*“Después de haber realizado el estudio de las tres regiones te habrás dado cuenta de que los centroamericanos que viven y vivieron en ellas han tenido y tienen actividades y formas de trabajo muy parecidas; que cada una contribuye con su esfuerzo y recursos al progreso de este territorio y piensan ya en la tarea de hacer una sola ‘Patria Grande’” (ES4 153).*

*“Nosotros vivimos en este lugar del mundo que llamamos Centroamérica. Somos centroamericanos.” (ES3 28).*

*“¿Te has puesto a pensar por qué pueden ser más baratos los productos que nos llegan de los países hermanos de América Central que los que nos llegan de Europa y Asia?” (ES3 34).*

La apelación directa al niño para que colabore con la unidad es explícita: “Todos podemos contribuir al progreso de Centroamérica en alguna forma” (ES4 14). “Construyamos un futuro mejor” (ES4 153). “Tú progresas” (ES4 219).

Se le pide al niño reflexionar sobre la unificación, y se le hacen ver sus ventajas.

*“Ahora te invito a estudiar los aspectos más importantes que te harán pensar también en la necesidad de la unión de los pueblos centroamericanos.” (ES4 153).*

Se mencionan varias ventajas en la unidad:

*“Piensa que de este modo los habitantes de Centroamérica, en cada uno de sus territorios, pueden sembrar más, aumentar sus crías de ganado, establecer más y mayores fábricas, porque ya pueden contar con la seguridad de que sus productos no sólo se podrán vender en su mercado local sino también en todos los de istmo. A este intercambio se le llama Mercado Común Centroamericano.” (ES4 207).*

*"El Mercado Común hará desaparecer estas dificultades. Centroamérica unirá su comercio y producción. La moneda será una sola: el peso centroamericano. Los productos agrícolas e industriales se van a vender a un mismo precio en toda Centroamérica. Los productos que estas naciones se vendan entre sí, no pagarán impuestos en el futuro. El Mercado Común, entre otras cosas, favorecerá el libre comercio y la industria entre los seis países. Será el principio de la unión centroamericana." (SFron 24).*

*"Esta institución (ODECA) se encarga de mantener una continuada y firme amistad entre los países de Centroamérica, de solucionar en paz los problemas comunes, de impulsar su desarrollo económico, social y cultural." (ES4 205).*

Los textos hacen mención a una unidad anterior de los pueblos de Centroamérica<sup>52</sup>. Antecedentes históricos como la Federación Centroamericana (ES4 194-197) y otros esfuerzos por la unificación (ES4 201-202). Antecedentes de la época indígena y colonial:

*"Hace muchos, muchos años, formábamos parte de un país grande. Nuestro pasado fue de gloria y sabiduría. Templos de piedra miraban al cielo en busca de luz. Héroes emplumados realizaban hazañas para conquistar princesas altivas. Después, surgieron ciudades coloniales con sus caballeros de capa y espada. Seis países hermanos formaban el puente que unía dos Américas." (SFron 21).*

*"Desde el 15 de setiembre de 1821 Centroamérica fue libre. Formó una patria nueva, una patria grande." (ES2 133).*

Se mencionan algunos de los motivos que llevaron a buscar la integración.

*"Para que los países centroamericanos puedan vender y comprar entre sí su producción agrícola e industrial, se ha creado el Mercado Común Centroamericano, y, como consecuencia, la Secretaría de Integración Económica Centroamericana, SIECA." (ES3 167).*

*"Los pueblos centroamericanos han comprendido la necesidad de aumentar sus relaciones comerciales, ayudarse entre sí para mejorar las condiciones de vida de sus habitantes, unir esfuerzos en la explotación de los recursos naturales, variar y aumentar la agricultura, la ganadería y sobre todo impulsar las industrias e intensificar el intercambio de productos originarios de los países del istmo.*

*De este modo se desea evitar que la economía de Centroamérica dependa de unos pocos productos que en los últimos años se han venido pagando a bajos precios, lo cual disminuye las ganancias de cada uno de los países y el bienestar de sus habitantes." (ES4 206).*

La estructura profunda proviene de la lengua, código determinado. Las secuencias temáticas (separatismo-unidad) corresponden a dos momentos de la evolución del capitalismo en Centroamérica.

Se destacan los siguientes elementos que conforman la estructura profunda:

Propiedad privada de los medios de producción, naturalizada a nivel ideológico por los procedimientos estudiados anteriormente. La propiedad privada se asocia después de lograda la unidad (secuencia segunda).

Fuerzas productivas activas, desunidas al comienzo y ahora unidas.

Relaciones de producción más desarrolladas a partir de la unión. Mejoramiento de la técnica.

Producción más diversificada a partir de la unión.

Consumo: mayores posibilidades actuales de intercambio de productos entre nuestros países y el mundo entero.

## 7.6 Conclusiones

Las representaciones analizadas, que tratan de la sociedad y de los procesos históricos, dejan ver determinado recorte de la realidad. Este presenta los siguientes aspectos:

Negación de la existencia de conflictos sociales o políticos, basándose en la tesis de que el desarrollo favorece a todos y que la democracia es la forma de gobierno ideal, practicada en toda Centroamérica.

Negación de la existencia de las clases sociales y de los intereses de clase, basándose en la tesis de que todos los ciudadanos son iguales y en una conciliación ideal de las clases.

Este recorte (nivel del habla) remite a una inversión presente en el código-lengua del que es manifestación. La historia deja de ser la historia de los hombres en su quehacer concreto y pasa a ser la historia de los "productos espirituales" de los hombres: las ideas.

Por eso se encuentran continuamente motivaciones abstractas, deseos individuales o fuerzas independientes de cualquier determinación de clase moviendo la historia o resolviendo los roces entre los hombres. Así vemos que es la bondad del gobierno la que alivia los problemas sociales (ES3 152), que la buena voluntad de las compañías bananeras les evitan conflictos con los obreros (ES3 164), o que las instituciones ayudan a resolver, por pura vocación humanitaria, todo problema social.

# CAPITULO OCTAVO

## INTERPRETACION GLOBAL Y CONCLUSIONES

### 8.1 Visión del mundo

Las representaciones que se han analizado en cada tema guardan relación entre sí. Hay ciertas constantes en el recorte de la realidad (o adecuación entre mensajes y campo referencial), que se mantienen a través de todos los textos.

Las estructuras ausentes se refieren a la contradicción entre la propiedad privada de los medios de producción y la característica social del proceso productivo.

Los textos omiten sistemáticamente aquellas referencias a los propietarios de los medios de producción que puedan dejar ver algún tipo de conflicto. Igualmente se evita hablar del beneficiario del proceso de trabajo.

Consecuentemente se omite cualquier mención a la existencia de las clases sociales y de la lucha de clases: la familia, la escuela y la sociedad en

general progresan bajo el signo de la cooperación y la ayuda mutua. El trabajo, alejado de su contexto, es fuente de riqueza y alegría para todos<sup>53</sup>.

El recorte se proyecta también hacia el pasado. Al tratar temas como la independencia o la conquista, se olvida la existencia de clases sociales y los procesos históricos se naturalizan y se tornan espontáneos.

Una forma que adopta el recorte consiste en el fraccionamiento de la sociedad, la atomización de los procesos, lo que impide ver en el mundo una compleja totalidad. Así se aíslan (o se velan) en la sociedad los elementos discordantes: el proletariado, los problemas sociales, y se impide al receptor percibir la interrelación entre los fenómenos superestructurales y su base económica. Se pierden de vista las motivaciones profundas de los procesos históricos y las raíces de la sociedad actual, que aparece como natural.

Las representaciones obtenidas por medio de esos recortes nos presentan una visión idílica de la sociedad. A nivel ideológico la burguesía crea una ilusión de integración, de sociedad en vías de perfeccionamiento, de conciliación de clases que se vive como real. La burguesía no apoya la necesidad y la perennidad de su dominio en una ideología religiosa en el sentido estricto, que hiciera aparecer como naturales y permitidas por Dios las injusticias sociales. Más bien tiende a ocultar los conflictos, o bien, a negar la causa real de éstos. Los problemas que no logra ocultar están “en vías de resolverse”, gracias a una cierta energía interior del sistema que se personifica en el Estado, las instituciones y la cooperación de todos.

## 8.2 Tesis de base

Estas representaciones responden y pueden ser reducidas a algunas “tesis de base”, que por su carácter aparentemente lógico y científico sirven para avalar la inversión ideológica que aparece sustentando las representaciones.

Estas tesis son fundamentalmente:

- a) La sociedad se halla en equilibrio
- b) No existen clases sociales
- c) Entre todos los miembros de la sociedad capitalista existe una identidad de intereses

Echeverría y Castillo analizan estas tesis que, como puede notarse, están estrechamente vinculadas y tienen a negar las contradicciones en la sociedad.

*“Es decir, en la sociedad no hay contradicciones fundamentales; sólo puede haber desviaciones ocasionales con respecto al punto de equilibrio, las cuales son rápidamente corregidas por los mecanismos de control que posee la sociedad.”<sup>54</sup>*

El postulado de que no existen clases sociales sirve para derivar la inexistencia de conflictos y la identidad de intereses entre los componentes de una sociedad (tercera tesis). El concepto de clase está oculto bajo términos

como estratificación social y movilidad<sup>55</sup>, y la supuesta igualdad se garantiza por medio de la práctica de la democracia.

El antagonismo de intereses de clase se niega a partir de la tercera tesis: “Según el pensamiento burgués, la sociedad estaría organizada a partir de una norma de consenso por medio de la cual los individuos participarían de una misma estructura de valores y en pleno acuerdo con el orden social vigente.”<sup>56</sup>

En estas tesis podemos encontrar el proceso de apropiación por una clase de los intereses generales de la sociedad. Se organiza la visión del mundo, los modelos de comportamiento y las expectativas desde la perspectiva y los intereses de una clase. Esto conlleva, no sólo la dominación ideológica, sino además la desorganización y el aislamiento de las clases oprimidas.

### 8.3 Mecanismos de inversión

La lectura de los textos a nivel del habla ha llevado a plantear las tesis que unen las estructuras superficiales con un código-lengua determinado. Este código es la manifestación de una realidad social concreta. La lengua que condensa y despliega esta realidad la presenta como invertida. Las tesis que se acaban de analizar, sirven para hacer asimilable y verosímil esta inversión ideológica. Se procederá ahora a especificar cuál es esta inversión tal como se manifiesta en los textos analizados antes.

Al analizar el tema “la historia”, se vio una tendencia a sacralizar los hechos históricos (caso del liberalismo), y a señalar como motores de la historia los productos del quehacer histórico: las ideas. La historia como historia de las ideas y de las intenciones y voluntades individuales se plantea explícita e implícitamente en los textos.

Nos encontramos aquí ante una forma de inversión, “en la cual el productor —hombres en su existencia real— aparece como producto, y el producto (la conciencia) aparece como productor.”<sup>57</sup> Esta inversión está presente en la insistencia en la espontaneidad de la ocurrencia histórica (la historia como producto del heroísmo individual), y en la negación del papel histórico de las clases sociales.

El ocultamiento de las motivaciones reales de los procesos históricos, así como la omisión de las relaciones de propiedad y los conflictos que generan, determinan que se pierdan de vista los orígenes del orden social actual, por una parte, y que este orden se viva como natural, por otra.

Al ser privados los fenómenos de su sentido histórico, la sociedad actual se vive como natural, como el estado ideal de la humanidad, al que se ha llegado después de superar algunos errores externos a las condiciones históricas, y al que hay que defender y perfeccionar sin variarlo en su esencia. Se ha analizado cómo Locke no hace sino retomar las ideas de Cristo que habían sido olvidadas, o cómo el Mercado Común viene a ser la cristalización de los ideales de la época de la independencia y la vuelta a un pasado de grandeza común de los pueblos centroamericanos.

Así, gracias a esta inversión del orden temporal, el actual estado de la sociedad responde a los intereses generales. Los conflictos sociales y políticos han desaparecido en una sociedad donde el Estado encarna y representa por

igual a todos los ciudadanos y una serie de instituciones y benefactores velan por el bien común. La “opinión pública”, “el interés general”, la “voluntad popular”, son expresiones que destacan el carácter universalizante y abstracto de la ideología burguesa, y que provienen del proceso de naturalización de las raíces del sistema y del sistema mismo.

Al estudiar la relación del hombre y la mercancía en el proceso de trabajo se indicó otra forma de inversión ideológica: el hombre se convierte en un objeto, en un producto de las mercancías, a las que debe su bienestar y su progreso. Este fetichismo de la mercancía subyace como una inversión de la relación sujeto-objeto en el código a que acuden los textos.

Finalmente, una forma de inversión de la relación sujeto-objeto se encuentra en los casos en que la naturaleza aparece como dadora de los productos al hombre. El proceso de trabajo desaparece: el hombre es visto como un objeto pasivo que recibe su condición de la naturaleza, la cual se convierte en sujeto.

## **8.4 Enfoque de la integración**

Los procedimientos indicados, que configuran la visión general de la realidad en los textos del programa, se mantienen en el tratamiento del Mercado Común Centroamericano.

### **8.4.1 Las representaciones**

- a) Se continúa evitando mencionar la existencia de los propietarios de los medios de producción y por consiguiente se oculta al beneficiario del proceso de trabajo (estructuras ausentes, analizadas al nivel del habla). El código indica la presencia de la propiedad privada, que además presenta la característica de estar asociada.
- b) No hay referencia a las clases sociales ni a la lucha de clases. Los elementos unidad, cooperación, hermandad, abundan a nivel del habla, y remiten a la presencia de fuerzas productivas asociadas y relaciones de producción más dinámicas (nivel de la lengua). Sigue ausente el proletariado, posiblemente discordante, aunque hay referencias al desarrollo industrial (tesis de la inexistencia de clases sociales).
- c) El recorte de los problemas sociales de la región se mantiene. Además se niega la presencia de conflictos políticos. Las instituciones siguen desempeñando un papel benefactor y conciliador. Al nivel de la lengua este recorte se apoya en las tesis del equilibrio natural de la sociedad y de la identidad de intereses de sus miembros.

Estas tesis encubren la comunidad de intereses de los grupos económicamente dominantes en Centroamérica.

Naturalización de los procesos históricos, que parecen desembocar, de manera natural, en la creación del Mercado Común Centroamericano.

Esta naturalización se logra negando las causas económicas que determinaron el proceso de integración y atribuyéndolo a otros motivos (religiosos, culturales, o geográficos), que se usan como elementos integradores.

#### 8.4.2 Tesis de base

Son similares a las analizadas anteriormente. Responden a una inversión ideológica de la realidad, que posee todos los elementos de ésta, y que trata de imponerlos estructuralmente en una determinada visión del mundo.

#### 8.4.3 Mecanismos de inversión

Además de los mecanismos señalados antes, resalta en el tratamiento de este hecho histórico, el empleo de un esquema mítico para explicarlo. La inversión ideológica está presente cuando se afirma que los elementos necesarios para la existencia del Mercado Común han existido siempre, incluso desde épocas precolombinas. Al trasponer elementos actuales a épocas pasadas, se niega sutilmente la evolución histórica de Centroamérica y se naturaliza el presente estado del capitalismo en la región. La historia de Centroamérica puede interpretarse de acuerdo al siguiente esquema: un pasado lejano de unidad y grandeza. Una caída, una falta que conlleva la separación y una secuela de males que aparecen con ésta: escasez económica, problemas políticos, incomunicación. Como situación invertida, un momento de inspiración, un esfuerzo que reanuda la unidad perdida. La situación final es semejante a la inicial: fraternidad, prosperidad, grandeza. La historia de Centroamérica puede considerarse terminada.

#### 8.5 Dominación cultural

Este trabajo se ha orientado sobre todo a indicar cuál es el código-producto de los intereses comunes a una clase social-subyacente en los textos del "Programa ODECA-ROCAP". Hemos hablado de lo que Mattelart llama "dimensión inintencional" de la dominación social<sup>58</sup>. Las estructuras ocultas que se mostraron, y la organización de los enunciados de los textos, corresponden a la experiencia social de dominadores y dominados, vivida generalmente en forma inconsciente. En este sentido, hemos analizado elementos comunes a otras formas ideológicas, como son los esquemas míticos, maniqueístas y ahistóricos con que el programa presenta sus contenidos. Si se compara el análisis hecho aquí, con otras formas de producción ideológica (publicidad, historietas, o fotonovelas), se encontrarán estructuras semejantes y elementos comunes entre estos productos. Algunos de estos elementos son: ausencia del proceso de transformación en el origen de las riquezas y aparición de éstas como premio o por casualidad; ausencia del proletariado; ocio y aventura como estado cotidiano entre los hombres<sup>59</sup>. Importancia de lo anecdótico y lo accesorio en la explicación de los



hechos históricos; importancia de la experiencia individual<sup>6 0</sup>. Reinterpretación de las contradicciones de la realidad, naturalización de las mismas y encubrimiento de los conflictos sociales<sup>6 1</sup>.

Ahora bien, la imposición de la ideología de una clase social hacia otra constituye un proceso de dominación cultural<sup>6 2</sup>.

Los productos ideológicos mencionados corresponden a una determinada concepción del mundo. Como sistemas sýgnicos sirven para estructurar la situación de interacción social existente y modelan la conducta de acuerdo a los intereses de la clase dominante y del polo imperialista. La función de estos productos culturales es entonces la de transmitir aquellos mitos, valores y aspiraciones que sean compatibles con los privilegios de los países dominantes.

*"En el caso de las sociedades dependientes, el orden económico interno refleja los intereses de las metrópolis dominantes y, en este sentido, las clases dominantes locales (que surgen como dependientes de sus similares metropolitanas) imponen, en el nivel cultural, los valores, normas y modelos que reflejan los intereses imperialistas, complementándolos con sus intereses concretos en el plano local. Por este camino, la penetración cultural imperialista se presenta como un fenómeno real que afecta profundamente el carácter nacional de la cultura en las sociedades dependientes"*<sup>6 3</sup>.

Es aquí cuando nos interesa también aclarar que existe una dimensión intencional en la producción ideológica. Tanto las burguesías locales como el imperialismo son cada vez más conscientes de la necesidad de planificación en este campo<sup>6 4</sup>.

El programa analizado es un ejemplo claro de planificación consciente en la producción educativa.

El programa ha sido financiado y planeado bajo la intervención de la AID a través de la ROCAP. Sin embargo, la ROCAP no se creó con fines educativos, lo que demuestra la relación estrecha que existe entre los diversos aspectos de la dominación.

*"Con el fin de ejercer un control directo sobre las operaciones diarias de las instituciones del MCCA, EE.UU. necesita una vinculación institucional. Por consiguiente, en 1961 un informe de la AID (Agency for International Development) recomendó que se estableciera una nueva oficina de AID en Centroamérica, con las siguientes funciones: regionalizar las gestiones de AID, coordinar la política y programas de las agencias norteamericanas para la integración de Centroamérica, canalizar la ayuda técnica y financiera de EE. UU., 'mejorar la inversión privada' en el área y asegurar que la integración no tomara una dirección perjudicial para los intereses norteamericanos. Con la apertura de esta oficina las autoridades norteamericanas esperaban, además, debilitar para siempre la influencia de la agencia CEPAL en México. Esta Regional Office of AID for Central America and Panama (ROCAP) se estableció en Guatemala en 1962"*<sup>6 5</sup>.

Además se ha llevado a cabo un trabajo de supervisión y control de los logros y alcance del programa. La Sexta Reunión Ordinaria del Consejo Cultural y Educativo de la ODECA aprobó el inicio de una serie de estudios sobre el estado del programa. Los seminarios realizados con este fin fueron financiados mediante el convenio ODECA-ROCAP. El Dr. John Searles fue asignado como asesor mediante un contrato entre la Universidad del Estado de Pennsylvania y la ROCAP, y trabajó en Centroamérica desde octubre de

1970 hasta setiembre de 1971. Los datos recogidos se analizaron mediante el uso de computadoras en la Universidad de Pennsylvania y el Centro Regional de Libros de Texto<sup>66</sup>.

Todo esto indica que la dominación cultural es un elemento intrínseco del proceso de producción, y lleva a plantear la necesidad de buscar una relación entre el análisis semiológico y el análisis sociológico de los hechos culturales.

## 8.6 Hacia una propuesta alternativa

La educación, en una sociedad clasista, es un fenómeno de clase y sirve a los grupos dominantes. Sin embargo, al igual que otros productos superestructurales, puede cumplir una función crítica respecto al sistema. Por eso es importante plantearse la posibilidad de una alternativa educativa frente a las formas ideológicas de los textos escolares y frente al sistema tradicional de enseñanza.

Al reflexionar sobre esta posibilidad, es necesario, ante todo, ubicarse en la coyuntura histórica concreta de la sociedad costarricense. Es preciso saber qué posibilidades reales existen para la formulación de una alternativa educativa propia de la clase oprimida, o al menos de la clase dominada en alianza con otros sectores de la sociedad<sup>67</sup>.

Debe tenerse en cuenta que cualquier propuesta que se plantee habrá de relacionar el cambio educativo con alternativas globales de transformación. No se puede pasar por alto el hecho de que la educación cumple una tarea auxiliar en el desarrollo de la conciencia de clase y en el proceso de transformación social. Creer que la revolución en la educación provocará sin más la revolución social, implica invertir la prioridad explicativa de la existencia respecto a la conciencia<sup>68</sup>.

Ubicados en nuestro lugar específico de trabajo, la Universidad Nacional, proponemos que se continúe, en equipos interdisciplinarios, un análisis de la realidad educativa nacional con el propósito de encontrar formas alternativas de educación<sup>69</sup>.

Estudios posteriores podrían llegar a definir más detalladamente la relación que existe entre las necesidades surgidas a partir de la aparición del Mercado Común y los textos y programas educativos impuestos a partir de este hecho. Datos como aumento de la escolarización, distribución de este aumento en las áreas rural y urbana, etc., adquieren sentido, interpretados de acuerdo a las necesidades de capacitación de los individuos en el momento histórico. Las ventajas materiales que los textos representan: continuidad, gratuidad, mayor y mejor distribución, cursillos a los maestros para un mejor uso de ellos y otros, podrían también interpretarse en el contexto social, para determinar la utilización que el sistema hace de estos avances<sup>70</sup>.

Otra de las labores de este equipo podría ser la elaboración de series de textos que señalen la realidad de la sociedad, que muestren las causas reales de la enajenación. El modelo de lectura que hemos desarrollado, y otros que se elaboren posteriormente, pueden ser de utilidad, pues develan el contenido ideológico de los textos actuales.

El campo de difusión de los textos alternativos se ampliaría utilizando la

colaboración de agrupaciones de maestros y otros trabajadores de la cultura. La difusión de modelos concretos de lectura profunda y de textos u otras propuestas alternativas, puede llevarse a cabo a través del Sindicato de Trabajadores de la Educación y otras agrupaciones semejantes.

Esto llevaría a cumplir con el requisito básico para hacer efectiva cualquier crítica de la educación: “la vinculación del discurso crítico con la práctica educativa.”<sup>71</sup>.



## BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, HERBER J. Los problemas mundiales en la escuela, el papel de las Naciones Unidas. Atenas: UNESCO, 1975.
- AGÜERO, ARTURO Y OTROS. "Los libros de texto ODECA-ROCAP". ANDE. Año IX, números 19-20-21 (junio, julio y agosto de 1967), pp. 67-84.
- ARCE, MANUEL. "Proyecciones del programa regional de libros de texto ODECA-ROCAP". ANDE. Año IX, números 17-18 (abril y mayo de 1967), pp. 16-21.
- \_\_\_\_\_. LEMKE, DONALD. An Experiment in Regionalism. The Central American Textbook Project. Latin American Center Essays. San Salvador: ODECA, 1970.
- ARROYO, VICTOR MANUEL. La República. 15 de noviembre de 1971.
- \_\_\_\_\_. La Nación. 17 de noviembre de 1965, p. 6.
- ASSMAN, HUGO. Hombre abstracto y hombre concreto: Notas sobre el lenguaje antropológico en la discusión sobre la educación. Material poligrafiado.
- \_\_\_\_\_. "Proceso ideológico y proceso político". Comunicación y cultura. Número 1. Santiago de Chile (julio de 1973), pp. 49-73.
- \_\_\_\_\_. Evaluación de algunos estudios latinoamericanos sobre comunicación masiva. San José: Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva. Universidad de Costa Rica, 1974.
- BARTHES, ROLAND. Elementos de semiología. Segunda edición; traducción de Alberto Méndez. Madrid: Comunicación, serie B, 1971.
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET R. La escuela capitalista. Traducción de Jaime Goded: México: Siglo XXI Editores 1971.
- BAUDRILLARD, JEAN. Crítica de la economía política del signo. Traducción de Aurelio Garzón del Camino. México: Siglo XXI Editores, 1974.
- BOGGIO, ANA; RIOFRIO, GUSTAVO; RONCAGLIO, RAFAEL. "La ideología en los textos escolares peruanos". Comunicación y Cultura. Número 1. Santiago de Chile: (junio de 1973), pp. 102-104.
- BONAZZI, MARISA; ECO, UMBERTO, Las verdades que mienten. Un análisis de la ideología represiva de los textos para niños. Traducción Andrés Sikirko. Argentina: Tiempo Contemporáneo. 1974.
- BRAMELD, THEODORE. La educación como poder. México: Trillas, 1967.
- CALERO, MERCEDES Y OTROS. "Los textos escolares en primaria". Cuadernos de educación. Número 16, Caracas, junio de 1974.
- CAMACHO, DANIEL. La dominación cultural en el subdesarrollo. San José: Editorial Costa Rica, 1972.
- CASTRO RAMIREZ, FERNANDO. Ponencia para el Seminario Regional de ANDE, mayo de 1975.

- COOMS, PHILIP H. *La crisis mundial de la educación*. UNESCO. 3ra. edición. Barcelona: Península, 1975.
- CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACION. *La Nación*. 14 de noviembre de 1965, p. 9, y 15 de noviembre de 1965, p. 66.
- DEPIENNE, ALBERT y OTROS. *Sociedad, educación y cambio*. San José, CEDAL, 1970.
- DONATELLA ZOTTA. *Experiencias pedagógicas en Cuba*. Traducción de Loly Morán y Antonio Millán. Madrid: Atenas, 1976.
- DORFMAN, ARIEL y MATTELART, ARMAND. *Para leer el Pato Donald, Comunicación de masas y colonialismo*. Valparaíso: Editorial Universitaria, 1972.
- ECHEVERRIA, RAFAEL y CASTILLO, FERNANDO. "Elementos para la teoría de la ideología". *Ideología y medios de comunicación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1973.
- ECO, UMBERTO. *La estructura ausente*, traducción de Francisco Serra Cantarell. Barcelona: Editorial Lumen, 1972.
- FERNANDEZ LOBO, MARIO. *La Nación*, 22 de setiembre de 1965; y 13 de noviembre de 1965.
- GARCIA GALLO, GASPARD JORGE. *La concepción marxista sobre la escuela y la educación*. México: Grijalbo, 1974.
- \_\_\_\_\_. "La educación como práctica social". *Revista de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, 1972.
- GAMBOA, EMMA. *Libros de texto y otros materiales didácticos. IV curso latinoamericano sobre producción de textos escolares*. Centro regional para el fomento del libro en América Latina, 1973, pp. 6-10.
- GRAMSCI, ANTONIO. "En la búsqueda del principio educativo". *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo, 1967.
- GUTIERREZ, FRANCISCO. "El lenguaje total como educación liberadora ante el desafío de los medios de comunicación masiva". *Educación de hoy*. Número 2, marzo-abril, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogía de la comunicación*. San José. Editorial Costa Rica, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Idiogematesis en el lenguaje total*. San José. Litografía Caribe, S.A., S.F.
- ILLICH, IVAN y LUMING, H. *La escuela y la represión de nuestros hijos*. Madrid: Sociedad de educación Atenas, 1974.
- \_\_\_\_\_. y OTROS. *After Deschooling, what?* New York: Perennial Library, 1973.
- INSTITUTO CENTROAMERICANO DE LIBROS DE TEXTO. *Libros de texto para la integración educativa*. San José: Litografía Lehmann, S.F.
- JIMENEZ FAJARDO, JOSE JOAQUIN y SEGNINI, CARMEN. "Situación de la educación en Costa Rica". Felipe Calvo y otros. *Informe general sobre las*

- condiciones de la infancia, la juventud y la familia en Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca: Editorial Universitaria, 1971.
- KOBAYASHI, JOSE MARIA. *La educación como conquista. México: el Colegio de México*, 1974.
- LABARCA, GUILLERMO. "Un examen al examen: escuela secundaria en Chile." *Comunicación y cultura*. Número 1, Santiago de Chile, (julio de 1973), pp. 89-101.
- LAGRANCE, H., "A propósito de la escuela". Michel Lowy y otros. *Sobre el método marxista*. Traducción de Carlos Castro. México: Grijalbo, 1973.
- MATTELART, ARMAND. "El medio de comunicación de masas en la lucha de clases". *Cine Cubano*. (1969-1970) pp. 104-120.
- \_\_\_\_\_. "Para un medio de comunicación no mitológico". Nueva Atenea. Número 424, Concepción, Chile (1970), pp. 13-22.
- \_\_\_\_\_. "El imperialismo en busca de la contrarrevolución cultural". *Comunicación y cultura*. Número 1, julio, 1973.
- \_\_\_\_\_. *La comunicación masiva en el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A., 1973.
- \_\_\_\_\_. *La cultura como empresa multinacional*. México Ediciones Era, S.A., 1974.
- \_\_\_\_\_. *Agresión desde el espacio*. Segunda edición. Argentina: Siglo XXI Editores, S.A., 1973.
- MENDEZ, JOSE LUIS. "Manipulación y fabricación de mitos en la subliteratura". *Casa de las Américas*, Número 89 (marzo-abril de 1975), pp. 122-131.
- MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA. *Planeamiento del desarrollo educativo*. San José, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Proyecto de investigación Centro América y Costa Rica*. San José, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Programa de libros de texto ODECA-ROCAP*. Material poligráfico.
- MOYA JIMENEZ, GLORIA. *Labor de la UNESCO en la educación costarricense*. Heredia, Departamento de Estudios Sociales de la Escuela Normal Superior, 1972.
- NAVARRO, DESIDERIO. "La cultura de masas. Semiótica, sociológica y praxis social". *Casa de las Américas*. Número 81 (noviembre-diciembre de 1973), pp. 56-69.
- NETHOL, ANA MARIA y OTROS. "El libro de lectura de la escuela primaria en Argentina". *Comunicación y cultura*. Número 1, Santiago de Chile (julio de 1973), pp. 115-145.
- ODECA. *La Organización regional en marcha*. Publicaciones de la Secretaría General, 1967.
- ODECA-ROCAP. *Estudios Sociales 1*. San José: Casa Gráfica Ltda. 1972.
- \_\_\_\_\_. *Estudios Sociales 2*. San José: Casa Gráfica Ltda. 1972.
- \_\_\_\_\_. *Estudios Sociales 3. Mi País*, San José: Casa Gráfica Ltda. 1972.

- \_\_\_\_\_ . **Estudios Sociales 4. Conozcamos Centroamérica.** San José: Casa Gráfica Ltda. 1972.
- \_\_\_\_\_ . **Horas Felices.** San José: Casa Gráfica Ltda. 1972.
- \_\_\_\_\_ . **Luis y Nora.** San José: Casa Gráfica Ltda. 1972.
- \_\_\_\_\_ . **El mundo encantado.** San José: Casa Gráfica Ltda. 1972.
- \_\_\_\_\_ . **Nuevos Caminos.** San José: Casa Gráfica Ltda. 1972.
- \_\_\_\_\_ . **Los seis hermanos.** San José: Casa Gráfica Ltda. 1972.
- \_\_\_\_\_ . **Sin fronteras.** San José: Casa Gráfica Ltda. 1972.
- \_\_\_\_\_ . **Soy feliz.** San José: Casa Gráfica Ltda. 1972.
- QUINTERO, MARIA DEL PILAR y OTROS.** "La colonización cultural y la colonización ideológica a través de los nuevos programas de educación primaria y los textos de primaria". Cuadernos de educación. Número 31, enero 1976.
- RAMALHO, JETTER PEREIRA.** "Pratica educativa e sociedade. Río de Janeiro. Zahar Editores, 1976.
- RODRIGUEZ SAENZ, CARLOS.** Crítica a la educación costarricense desde una perspectiva personalista. San Pedro de Montes de Oca: Centro de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica, 1969.
- ROJAS, YOLANDA.** Ponencia para el seminario regional de ANDE, mayo de 1975.
- SARAVI, TOMAS.** Imperialismo y dominación cultural. Buenos Aires, Granica, 1974.
- SCHAFF, ADAM.** "La objetividad del conocimiento a la luz de la sociología del conocimiento y del análisis del lenguaje". Traducción de Noelia Bastard, Verón, Eliseo y otros. El proceso ideológico. 2da. edición. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1973.
- \_\_\_\_\_ . **Introducción a la semántica.** 2da. edición. Traducción del inglés de Florentino M. Torner. México: Fondo de Cultura Económica 1974.
- SOTO BLANCO, OVIDIO.** Situación actual y perspectivas hacia el futuro en el desarrollo de la educación pública centroamericana. San Salvador: Secretaría General de ODECA, 1964.
- SILVA, LUDOVICO.** Teoría y práctica de la ideología. Buenos Aires: Editorial Nuestro Tiempo, 1971.
- VASCONI, T. A.** "Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina". Cuadernos de Educación. Números 12 y 13. Caracas, febrero y marzo de 1974.
- ZAMORA, AMPARO.** Análisis de los libros de ciencias ODECA-ROCAP del segundo ciclo en las escuelas de la provincia de Heredia. San Pedro de Montes de Oca: Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, 1974.

1. Además de los boletines estadísticos del Ministerio de Educación Pública, existen informes de organismos internacionales. Cf. OVIDIO SOTO BLANCO. *Situación actual y perspectivas hacia el futuro en el desarrollo de la educación pública centroamericana*. San Salvador: ODECA, Secretaría General, 1969. Esta obra analiza las estructuras escolares, las bases constitucionales de la educación, los planes de estudio, los calendarios escolares, financiamiento, ausentismo, analfabetismo, etc.

GLORIA MOYA JIMENEZ. *Labor de la UNESCO en la Educación Costarricense*. Heredia: Departamento de Estudios Sociales de la Escuela Normal Superior, 1972.

JOSE MANUEL JIMENEZ FAJARDO y CARMEN SEGNINI. "Situación de la Educación en Costa Rica", en: Felipe Calvo y otros. *Informe general sobre las condiciones de la infancia, la juventud y la familia en Costa Rica*. San Pedro de Montes de Oca: Editorial Universitaria, 1971, pp. 498-587. Se analizan, entre otros, recursos, disposiciones legales, organización y eficiencia del sistema.

2. Existen algunas críticas a nuestro sistema educativo, pero se nota la falta de una investigación sistemática y permanente. Entre los estudios que abordan críticamente el problema señalaremos la *Crítica a la educación costarricense desde una perspectiva personalista*. Carlos Rodríguez Sáenz. (Centro de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica, 1969), donde se señala que la Ley Fundamental se inspira en una concepción individualista y conservadora del fenómeno educativo, y donde se cuestionan ciertos "mitos" como la gratuidad de la enseñanza.

Los documentos del SEMINARIO REGIONAL DE ANDE de mayo de 1975 analizan la educación como factor de cambio. El documento presentado por la profesora Yolanda Rojas dice que la dominación política trae como consecuencia la dominación cultural a nivel interno y externo. La educación ha ido muchas veces a la zaga del cambio social, pero el educador debe ser agente de cambio, conocedor de su medio y comprometido con éste. Su labor es organizar recursos materiales y humanos para que otros individuos aprendan a conocer y transformar su medio, en un proceso en que importe el educando y su acción. El documento presentado por el Prof. Fernando Castro Ramírez señala el papel de la educación en el mantenimiento del subdesarrollo, en el ocultamiento de los problemas nacionales y en la acentuación de las diferencias sociales. Propone que se varíen los objetivos de la escuela, para que cumplan con la función de promover el cambio y el desarrollo de ésta y de la sociedad.

3. Cf. FRANCISCO GUTIERREZ. "El Lenguaje total como educación liberadora ante el desafío de los medios de comunicación masiva", en: *Educación de hoy*, VI Número 2 (marzo-abril), 1971, p. 513.
4. *Pedagogía de la comunicación*. (San José: Editorial Costa Rica, 1974), p. 35.
5. *Ibid.*, p. 14.
6. *Ideogematesis en el lenguaje total*. (San José Litografía Caribe, S.A. S.F.). *Notas aclaratorias*.
7. *LA REPUBLICA*. 16 de noviembre de 1971, p. 32.
8. *LA NACION*. 14 de noviembre de 1965, p. 9, y 15 de noviembre de 1965, p. 66.
9. *Sugerencias de las comisiones del Seminario Nacional de Libros de Texto*. Ministerio de Educación Pública. *Material poligráfico*.
10. "Los libros de texto ODECA-ROCAP". ANDE año IX. Números 19-20-21 (junio-julio y agosto, 1967), pp. 67-84.
11. *Ibid.*, p. 80.
12. *LA NACION*. 17 de noviembre de 1965, p. 6.
13. *LA REPUBLICA*. 15 de noviembre de 1971, p. 22.
14. *LA NACION*. 22 de setiembre de 1965, y 13 de noviembre de 1965.
15. VICTOR ARROYO. *La República*. 18 de noviembre de 1971, p. 7.
16. Para el procedimiento se ha utilizado básicamente el modelo de análisis propuesto en "Los textos escolares en primaria". *Cuadernos de Educación*. Número 16, Caracas, junio de 1974 y en "La colonización cultural y la colonización ideológica a través de los nuevos programas de educación primaria y los textos de primaria." *Cuadernos de Educación*. Número 31, enero 1976.



17. Cf. ROLAND BARTHES. *Elementos de semiología*. Segunda edición. Madrid. Comunicación, serie B, 1971.
18. Véase la aclaración del término "referente" en página 21.
19. UMBERTO ECO. *La estructura ausente*. (Traducción: Francisco Serra Cantarell. Barcelona. Editorial Lumen, 1972), pp. 81-82.
20. LUDOVICO SILVA. *Teoría y práctica de la ideología*. (Buenos Aires: Editorial Nuestro Tiempo, 1971), p. 19.
21. *Ibid.*, p. 22.
22. *Ibid.*, p. 35.
23. ADAM SCHAFF. "La objetividad del conocimiento a la luz de la sociología del conocimiento y del análisis del lenguaje", en: *El proceso ideológico*. (Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970), p. 51.
24. ARMAND MATTELART. *La comunicación masiva en el proceso de liberación*. (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, S.A. 1973), p. 32.
25. Cf. RAFAEL ECHEVERRIA Y FERNANDO CASTILLO. "Elementos para la teoría de la ideología", en: *Ideología y medios de comunicación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1973.
26. "Por otro lado, negar a la conciencia carácter autónomo no implica, bajo ningún concepto, asignarle un papel pasivo como mero reflejo de la existencia, de modo que la conciencia no tuviera ninguna intervención significativa en la existencia. Ello también contravendría el carácter totalizador propio del materialismo dialéctico. Esta forma de relación entre conciencia y existencia significa que existe una prioridad explicativa fundamental en las condiciones sociales de la existencia . . . , lo cual no supone que los procesos de la conciencia carezcan de un ámbito de autonomía relativa, ya que no se trata precisamente de una forma de causalidad directa." *Ibid.*, p. 13.
27. *Ibid.*, p. 16.
28. LUDOVICO SILVA divide los elementos que componen la ideología en dos grupos: por una parte los elementos políticos, científicos y artísticos y por otra los elementos jurídicos, morales y religiosos. Estos últimos son puramente ideológicos, mientras que los primeros pueden ayudar a conocer la realidad en ciertos momentos. Cf. *Teoría y práctica de la ideología*. pp. 46-57.
29. Cf. DANIEL CAMACHO. *La dominación cultural en el subdesarrollo*. (San José: Editorial Costa Rica, 1972), pp. 148-168.
30. El factor educativo había sido señalado ya como fundamental en otros proyectos de integración económica de América Latina. Por ejemplo, en la Declaración de los Pueblos de América o Carta de Punta del Este se menciona como objetivo para los gobiernos de los países firmantes: "Acelerar la integración de la América Latina con el mismo objetivo de vigorizar el desarrollo económico y social del Continente, proceso ya comenzado con el Tratado General de Integración Económica Centroamericana y en otros países, por medio de la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio" (Título Primero). En este mismo documento se indica ya la importancia de la educación como medio para lograr mayor incremento económico de los países de América Latina, y se propone como objetivo de esta declaración: "Acabar con el analfabetismo; extender, en el plazo más corto, los beneficios de la enseñanza elemental o primaria a toda persona latinoamericana y ampliar, en vasta escala, las oportunidades de educación secundaria, técnica y superior (Título Primero).
31. Algunos datos históricos de interés pueden buscarse en ODECA, *La Organización regional en marcha* SL. Publicaciones de la Secretaría General. 1967.
32. INSTITUTO CENTROAMERICANO DE LIBROS DE TEXTO, *Libros de texto para la integración educativa*. (San José, Litografía Lehmann), p. 21.
33. MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA. *Planeamiento del desarrollo educativo. Diagnóstico* (San José, 1971), p. 197.
34. EMMA GAMBOA. *Libros de Texto y otros materiales didácticos*". IV Curso latinoamericano sobre producción de textos escolares (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina, 1973), p. 6.
35. EMMA GAMBOA. *Op. Cit.*, p. 7. La profesora Gamboa explica por qué considera que son textos modernos hechos con criterio estructural.

36. MANUEL ARCE. Editor. *Modelo de currículum*. (San José. Ministerio de Educación Pública, 1964), p. 103.
37. La religión carece de perspectiva histórica. Se resalta la recompensa individual (o a la familia). Es una religión dadora de bienes.
38. VICTOR ARROYO no considera formativas las lecturas acerca de las fiestas cívicas: "Jarana bullanguera en celebración de las fiestas patrias." *La Nación*, 17 de noviembre de 1965, p. 6.
39. Cf. CH. BAUDELLOT y R. ESTABLET. *La escuela capitalista*. Traducción de Jaime Goded. México: Siglo XXI, 1971.
40. H. LAGRANCE, "A propósito de la escuela", en: Michel Lowy y otros. *Sobre el método marxista*. (Traducción Carlos Castro: Grijalbo, 1973), p. 218.
41. *Ibid.*, p. 219.
42. *La escuela capitalista.*, p. 197.
43. *Ibid.*, p. 219.
44. "Si el sistema logra controlar el contenido de las series, no se ve por qué la USIA no tiene que transformarse en el distribuidor velado u oficial de las nuevas series educativas. Con todo, la USIA sigue también en su enclave autónomo y saca su propia legitimidad de las situaciones históricas distintas que prevalecen en cada uno de los países del Tercer Mundo. En Chile, por ejemplo, jamás la USIA-CIA hubiera podido intervenir explícita o implícitamente en la reformulación o distribución de los textos escolares, incluso en el régimen anterior a Frei (...). En cambio, en América Central, la USIA, a través de la AID, en 1969, pudo darse el lujo de distribuir gratuitamente 10 millones de textos escolares". Armand Mattelart, *Agresión desde el espacio*. (2da. edición Buenos Aires: Siglo XXI Editores, S.A. 1973), p. 151.
45. La naturaleza presenta otras caracterizaciones en los textos. A veces se define como naturaleza pintoresca que sirve para divertir y alegrar (HF 5); (NC 61-63). Otras veces es metafórica y ejemplifica ciertas actividades sociales del niño o de los hombres en general (los cuentos de El mundo encantado); en este último caso se trata generalmente de formas ejemplificadoras que plantean perspectivas moralizantes por medio de fábulas y otros mecanismos discursivos.
46. ANA MARIA NETHOL Y OTROS. "El libro de lectura de la escuela primaria en Argentina", en: *Comunicación y Cultura*. Número 1, (julio de 1973), pp. 119-121.
47. Cf. ARMAND MATTELART. "El medio de comunicación de las masas en la lucha de clases", en: *CINE CUBANO, 1969-1970*. Los personajes de los libros se mantienen ociosos y corriendo aventuras la mayor parte de su tiempo. Esto tergiversa la realidad cotidiana y ayuda naturalmente a ocultar conflictos: nadie trabaja, y cuando alguien lo hace, se divierte y se enriquece.
48. ARMAND MATTELART. *La comunicación masiva en el proceso de liberación* (Siglo XXI Editores. Buenos Aires, 1973), p. 45.
49. El mundo no puede percibirse en su complejidad dialéctica, es un mundo que aparece como atomizado y fragmentario. "Se asiste a un proceso de aislamiento del hecho, cortado de sus raíces, vaciado de las condiciones que presidieron su aparición, abstraído de un sistema social que le confirió un sentido y donde él mismo desempeñó un papel revelador y significativo". Armand Mattelart. *La comunicación masiva en el proceso de liberación*, p. 53.
50. Aquí se alude veladamente a lo que Mattelart ha señalado como uno de los mitos del mundo infantil de Disney: la presencia de un personaje adulto (en ese caso no se precisa el sexo) "que aporta desde el exterior fuerza y aventura" y que el mismo Mattelart interpreta como "imagen del difusionismo cultural del centro metropolitano que sería el dispensador del progreso e historia del Tercer Mundo". Cf. Armand Mattelart. "El imperialismo en busca de la contrarrevolución cultural", en: *Comunicación y Cultura*. Número 1 (julio, 1973), p. 179.
51. SONIA GUTIERREZ, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional, Heredia, "Material auxiliar para el Curso de Semiología".
52. MANUEL GARCIA PELAYO muestra la persistencia de elementos míticos en el tratamiento actual de ciertos fenómenos políticos e históricos. Al analizar el mito del reino final dice que las concepciones seculares o políticas del mismo mantienen la idea de la unidad entre el hombre y la naturaleza. Hay una concepción cíclica del tiempo, con la vuelta a un primitivo estado de felicidad y pureza, considerado como el fin del tiempo; el futuro repite un tiempo que fue. Incluso, como sucedió con la forma política del mito referida al Imperio Romano, el reino feliz se considera algo dado en el presente, no sólo como algo esperado para el futuro. La perspectiva mítica puede aparecer mezclada con una visión utópica. Una y otra perspectivas se diferencian fundamentalmente porque el mito responde a una actitud existencial, y la utopía a una actitud mental. En la utopía, la lucha escatológica, que es esencial al mito, es sustituida por la

elaboración de determinadas técnicas planificadoras. La utopía, más que vivida es pensada y se pretende realizarla en manera calculada y rigurosa. Puede transformarse en mito si el sistema de conceptos se transforma en una masa de imágenes, si la verdad de la razón se transforma en verdad de fe vital, indisolublemente unida a la existencia de un grupo, si es capaz de promover procesos de integración y de desintegración en el campo político y social. cf. *Mitos y símbolos políticos*. Madrid: Taurus, 1964.

53. "La pedagogía de la enseñanza primaria funciona bajo la forma de un sueño familiar, rural y artesanal, que pone en evidencia los beneficios de la pequeña propiedad y el trabajo individual, esquivando la expresión de las realidades básicas de la economía capitalista moderna y de la gran industria." Ch. Baudelot y R. Estabiel. *Op. Cit.*, pp. 210-211.
54. *Op. Cit.*, p. 38.
55. Las relaciones entre las clases se suplantán por las relaciones entre los individuos. La lucha de clases se reemplaza por el "autoperfeccionamiento moral" de los individuos, por la "sublimación cultural de la sociedad", etc. Cf. G. GLESMAN y V. SMENOV. *Clases y lucha de clases*. (México: Grijalbo, 1968), Cap. XIII.
56. ECHEVERRIA Y CASTILLO. *Op. Cit.*, p. 39.
57. ECHEVERRIA Y CASTILLO. *Op. Cit.*, p. 25.
58. La comunicación masiva en el proceso de liberación, pp. 34 y siguientes.
59. Cf. ARIEL DORFMAN y ARMAND MATTELART. *Para leer el Pato Donald*. Valparaíso. Ediciones Universitarias, 1972.
60. ARIEL DORFMAN. "Salvación y sabiduría del hombre común: la teología de Selecciones del Reader's Digest", en: *Casa de las Américas*. Número 77 (1973), pp. 81-91.
61. DORFMANN considera que la reinterpretación y naturalización de los conflictos es una característica de la literatura infantil de consumo masivo en la sociedad capitalista. Cf. "Inocencia y neocolonialismo: un caso de dominio ideológico en la literatura infantil", en: *Ideología y medios de comunicación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1973.
62. DANIEL CAMACHO entiende por dominación cultural "La transmisión de pautas culturales desde los países desarrollados hacia los países subdesarrollados provocada por las relaciones económicas y ejercida por los países desarrollados con el auxilio de las clases socialmente dominantes locales del país subdesarrollado. Ella permite, entre otras varias causas (sobre todo las de carácter económico), la existencia de otros tipos de dominación, como son la política y la militar. Estas últimas, provocadas por la dominación cultural, le sirven a la vez de apoyo, y todas juntas, mantienen en vigencia la dominación económica que les había dado origen". *Op. Cit.*, pp. 121-122.
63. CARLOS URRUTIA BOLOÑA. "Comunicación masiva y agresión cultural", *Textual*. Número 8 (diciembre 1973), p. 4.
64. Cada vez se toma más en serio la necesidad de planificación educativa. Véase por ejemplo, el caso de La ley de desarrollo educativo, que parte de un diagnóstico de la sociedad para formular sus objetivos.
65. SUSANNE JONAS. "La ayuda de AID al Mercado Común Centroamericano", traducción Marilyn Slutzky, en: *Estrategias de los EE. UU. para Centroamérica*. (Berkeley: NACLA, 1975), p. 5.
66. MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA, *Proyecto de investigación Centroamérica y Costa Rica*. San José, 1973.
67. HUGO ASSMAN. *Hombre concreto y hombre abstracto. Notas sobre el lenguaje antropológico en la discusión sobre educación. Material poligrafiado*. Contiene un análisis de varias propuestas educativas (Paulo Freire, UNESCO, Iván Illich), y apunta la necesidad de ubicar correctamente el fenómeno educativo dentro de la realidad y la práctica social.
68. Es el caso de Iván Illich y la propuesta de "desescolarización", que llega a planteamientos utópicos al sobrevalorar el papel de la educación.
69. Estas alternativas estarán limitadas, naturalmente, por el marco social capitalista.
70. Un análisis como el que se sugiere aparece en la obra de T.A. VASCONI. "Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina", en: *Cuadernos de Educación*. Números 12 y 13. Caracas, febrero-marzo de 1974.
71. HUGO ASSMAN. *Op. Cit.*, p. 1.



"Froso Politico"

S. B. 1979