



**INFORME DEL SEMINARIO:**

**“Evaluación de la calidad y la pertinencia de los materiales  
educativos: estado del debate”**

*14 y 15 de julio de 2011, Bogotá*



## **ÍNDICE**

1. LISTA DE PARTICIPANTES.....	3
2. INTRODUCCIÓN.....	6
3. PRINCIPALES DEBATES Y ACUERDOS ALCANZADOS.....	6
4. A MODO DE CIERRE.....	17

## **1. LISTA DE PARTICIPANTES**

Graciela Domínguez  
Coordinadora de Libros Educativos  
Ministerio de Educación  
**ARGENTINA**

Sergio Jamal Gotti  
Diretor de Formulação de Conteúdos Educacionais  
Ministerio de Educación  
**BRASIL**

Sonia Schwartz  
Coordenadora Geral dos programas do livro  
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
Ministerio de Educación  
**BRASIL**

Auseni Peres França Millions  
Coordenadora de contratos e convenios – COCEC  
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
Ministerio de Educación  
**BRASIL**

Luz Santa María Muxica  
Integrante del Equipo de Bibliotecas Escolares CRA  
Unidad de Currículum y Evaluación  
Ministerio de Educación  
**CHILE**

María Fernanda Campo Saavedra  
Ministra de Educación  
**COLOMBIA**

Mónica López  
Directora Calidad Educativa  
Ministerio de Educación Nacional  
**COLOMBIA**

Heublyn Castro Valderrama  
Subdirectora de referentes y evaluación de la calidad educativa  
Ministerio de Educación Nacional

**COLOMBIA**

Edgar Mauricio Martínez  
Coordinador de referentes de calidad  
Ministerio de Educación Nacional

**COLOMBIA**

Lesly Sarmiento Pinzón  
Profesional especializado Programa de Desarrollo de Competencias  
Ministerio de Educación Nacional

**COLOMBIA**

Karla Thomas Powell  
Asesora de la Dirección de Desarrollo Curricular  
Ministerio de Educación Pública

**COSTA RICA**

Susana Araujo Fiallos  
Asesora de la Subsecretaría de Calidad Educativa - Responsable del Programa de Libros  
Ministerio de Educación

**ECUADOR**

Silvia Castro de Arriaza  
Directora General de Acreditación y Certificación Educativa  
Ministerio de Educación

**GUATEMALA**

Luis Barba Santos  
Director de Producción  
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos

**MÉXICO**

Tonatiuh Anzures Escandón  
Secretario particular de la Dirección General  
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos

**MÉXICO**

María Edith Bernáldez Reyes  
Directora General de Materiales Educativos  
Secretaría de Educación Pública

**MÉXICO**

Mario Guzmán Castañeda  
Director General Adjunto de Tecnología Educativa  
Secretaría de Educación Pública

## **MÉXICO**

Nancy Oilda Benitez  
Directora General de Currículum, Evaluación y Orientación

### **PARAGUAY**

Miryam Fatima Díaz Lacassie  
Secretaria Docente  
Consejo de Educación Inicial y Primaria  
Administración Nacional de Educación Pública

### **URUGUAY**

María Elvira Charria Villegas  
Subdirectora de Lectura, Escritura y Bibliotecas

### **CERLALC**

Natalí Savransky  
Consultora  
**Fundación CEPP**

Graciela Cappelletti  
Consultora  
**Fundación CEPP**

Gustavo Iaies  
Director  
**Fundación CEPP**

Ángela María Gardeazábal  
Directora Fundación SM Colombia  
**Fundación SM**

Isabel Arboleda  
Directora General Grupo SM Colombia  
**Fundación SM**

Rodrigo García López  
Subdirector General Internacional Grupo SM (Brasil, Colombia y México)  
**Fundación SM**

Lorenzo Gómez Morín  
Asesor de Fundación SM  
**Fundación SM**

## 2. INTRODUCCIÓN

Entre los días 14 y 15 de julio del corriente año, en el marco de la Escuela Iberoamericana de Gobierno Educativo, se realizó el seminario “*Evaluación de la calidad y la pertinencia de los materiales educativos: estado del debate*”.

El encuentro se llevó a cabo en la Ciudad de Bogotá y reunió, por segunda vez, a los responsables de las políticas de materiales educativos de los ministerios de educación de América Latina.

A continuación se presenta una síntesis de los principales debates que se produjeron a lo largo del encuentro. La discusión completa podrá encontrarse en la relatoría del evento.

## 3. PRINCIPALES DEBATES Y ACUERDOS ALCANZADOS

**La pérdida de gobernabilidad por parte del Estado y la aparición de nuevos contratos de gestión:** Como se ha planteado en el [documento base](#) del seminario, el balance de las reformas de los Noventa da cuenta que los ministerios de educación han perdido gobernabilidad, capacidad de direccionar las prácticas cotidianas del sistema, hacia los objetivos fijados, conducir el cambio y la mejora. Las estrategias de “bajada” vertical de dispositivos de capacitación, de materiales, de indicaciones curriculares, no logran impactar en las prácticas áulicas como sucedía en el pasado.

Ejemplos de este escenario parecieran encontrarse en Costa Rica y Uruguay, entre otros. Más allá de las prescripciones curriculares y de los procesos administrativos para la elaboración/evaluación de los libros de texto, en ambos casos, las escuelas tanto públicas como privadas, compran los libros al mercado editorial privado, de acuerdo a criterios propios. Es decir, las escuelas se encuentran tomando decisiones más allá de lo que los ministerios estén proponiendo, u orientando. Ese es un claro signo de cambio de esquema de gobernabilidad en el sentido de cómo la misma funcionaba en el pasado, con actores que toman decisiones que pueden coincidir o no con los lineamientos planteados por los estados.

Frente a este escenario, empiezan a aparecer en la región, reformas que trabajan sobre un cambio en el contrato en la configuración de los modelos de gobierno de los sistemas. Algunos países han avanzado más, otros menos, pero lo cierto es que ya no se concibe un modelo de ministerios que “piensan” y escuelas que “implementan”. En ese sentido,

empieza a crecer el modelo de escuelas que toman decisiones y asumen responsabilidades por los resultados, en el marco de regulaciones, objetivos e incentivos fijados por los ministerios; que las asisten en sus estrategias de mejora e intervienen en los casos de ausencia de resultados<sup>1</sup>. La clave del cambio está en el compromiso de los actores con los resultados de las prácticas que desarrollan y en la generación de un nuevo modelo de supervisión por parte del Estado que antes controlaba procesos y ahora resultados.

En este esquema de política educativa, pareciera haber consenso en las dificultades de los modelos de política de materiales centrados exclusivamente en la oferta del Estado, y en la necesidad de considerar las decisiones de las instituciones educativas y los actores y el compromiso que las mismas generan con ella. Si las escuelas asumen la responsabilidad por sus resultados, parece razonable que participen de la selección de los materiales educativos que van a utilizar, que se establezca un contrato en el que tanto el Ministerio como la escuela se comprometan con esos materiales como herramienta de mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Gustavo Iaies - Director de la Fundación Centro de Estudios en Política Públicas (CEPP)- planteaba: *“Creo que el error es creer que el docente va a cambiar porque sí, que solo porque el Ministerio lo diga va a abandonar su carpeta de planificación de 15 años, sus materiales seleccionados a lo largo del tiempo y va a implementar ese nuevo currículum, con esos materiales que el Ministerio le manda. Tiene que haber incentivos para que esto suceda, razones que lo lleven a tomar la decisión del cambio. Creo que los libros de texto no definen una política educativa, pero su selección y los resultados que pueden producir están condicionados por una política que es mayor que ellos mismos. En un modelo sin incentivos, en el que los ministerios “bajan” programas y las escuelas los implementan, el Estado tiene que garantizar el piso mínimo curricular porque no hay otro “motor” para que los maestros cambien. Ahora en un sistema donde hay incentivos a la mejora, donde se evalúa a los actores por los resultados de sus prácticas, seguramente los docentes van a preocuparse por cambiar o por usar un determinado libro o material educativo que los ayude a generar las mejoras buscadas”*.

La experiencia de los Centros de Recursos para el Aprendizaje en Chile es un buen ejemplo de estos nuevos modos de concebir la política educativa. *“Hay un contrato de partes. El*

---

<sup>1</sup> El PNDE brasileiro, puesto en marcha en el año 2005 por el gobierno de Luis Ignacio Da Silva, es la primera iniciativa que traslada de un modo integral, esa concepción de la política educativa. La creación de un indicador por escuela, el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), permite regular la relación entre estas y las diferentes instancias del Estado. El mejoramiento del IDEB de cada escuela permite que está obtenga autonomía y recursos crecientes, su estancamiento o empeoramiento, aumenta la intervención estatal.

*proyecto nació en 1993 como biblioteca de aula para enseñanza básica. (...) Desde 2004 hasta ahora tenemos los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA) en Educación Básica. Se invita a todas las escuelas a participar del beneficio de las CRA, pero para poder acceder el establecimiento tiene que contratar el coordinador y encargado, tener el espacio, tiene que cumplir con algunos requisitos. Si los cumple, ahí se les entregan los libros” (Luz Santa María Muxica, Integrante del Equipo de Bibliotecas Escolares CRA, Ministerio de Educación de Chile)*

Asimismo, Susana Araujo - Asesora de la Subsecretaría de Calidad Educativa y Responsable del Programa de Libros en el Ministerio de Educación de Ecuador - explicaba: *“Estamos trabajando en la creación de Unidades del Milenio, son instituciones educativas que tienen una gran infraestructura, equipamiento, etc.; la comunidad se organiza y reclama que quiere una Escuela del Milenio en su sector. Los alcaldes también lo piden, pero no solo es un tema de reclamar, tiene que haber un compromiso y responsabilidad con el mantenimiento de dichas unidades”.*

Parece haber un consenso importante alrededor de la idea de que la selección y evaluación de los materiales debe hacerse en el marco de una lógica mayor que es la que articula el conjunto de la política educativa.

**La existencia de “didácticas de Estado”:** Se planteó un debate acerca de la pertinencia respecto de que los ministerios de educación definan un modelo didáctico para sus escuelas, y en este sentido, lo trasladen a la elaboración o evaluación de los materiales educativos. *¿Debe existir un modelo didáctico definido por el Estado? ¿El Estado debe decidir qué modelo de enseñanza debe implementarse en las escuelas? y en tal sentido, trasladar dicha concepción a los libros, a las estrategias de capacitación y a lo que evaluamos; o cada escuela puede definir el modelo didáctico que considere oportuno?*

En el marco de la reflexión sobre las políticas de materiales, este debate resulta central, dado que la pertinencia con un enfoque didáctico, el oficial, en los libros de texto, puede resultar o no, un criterio a considerar para la evaluación o elaboración que se realiza de los textos escolares.

En el caso uruguayo, Miryam Díaz Lacassie - Secretaria Docente del Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay - explicaba: *“hay una segunda tensión que tiene que ver un orden filosófico político... ¿En qué modelo nos estamos parando? ¿En qué modelo pedagógico político nos vamos a plantar? Nosotros decidimos pararnos en una pedagogía crítica”.*

Por el contrario, los representantes del MEC de Brasil plantearon que en su país resultaría inviable que el Ministerio de Educación asumiera una postura respecto de un modelo didáctico, debido a la descentralización educativa que caracteriza a su sistema. Mencionaron que en los libros de texto brasileños se evalúa la coherencia de la propuesta

pedagógica al interior de cada uno de los libros, pero que justamente se requiere que existan textos con diferentes propuestas, para que los docentes puedan elegirlos.

No se alcanzó un consenso respecto al tema, aun así, se planteó el riesgo de creer que la definición por parte del Ministerio se trasladará automáticamente a las prácticas en el aula. *“Ojo con creer que porque el Estado decida que se enseña con tal modelo didáctico, los docentes lo enseñaran así” “No alcanza con que el Ministro y sus equipos decidan cambiar, eso era antes. No vayamos a creernos que la política educativa es una pedagogía aplicada, cuidado con creer que porque el Ministerio se declara constructivista, los maestros son constructivistas”* (Gustavo Iaies, Director de la Fundación CEPP).

### **El impacto del grado de prescripción curricular en la evaluación de los materiales**

**educativos:** A lo largo de la discusión del seminario se hizo hincapié en las características de las definiciones curriculares, como elemento a considerar en las políticas de materiales. Ejemplos como los de Colombia y Brasil, con tradiciones descentralizadas en términos de planteos curriculares y con parámetros que se plantean como sugerencias, parecieran mostrar que esa amplitud en la definición curricular trae dificultades a la hora de evaluar materiales educativos en general, y textos escolares en particular. Las propuestas curriculares abiertas tienen sus consecuencias en términos de evaluaciones de libros de textos, porque no definen parámetros tan claros sobre los cuales producir y evaluar, si pensamos en la direccionalidad que el Estado quiere establecer.

*“[Las directrices] son tan amplias que no se sabe qué va en el primer año de básica, en segundo, en tercero” “[Las editoriales] ponen todo y como los docentes pueden elegir el materiales, tenemos un gran problema y es que tenemos libros cada vez más grandes, libros con 600 páginas (...) Es un gran desafío, tornar los libros más cortos, mas resumidos pero al mismo tiempo mantener la calidad”* (Sergio Gotti – Diretor de Formulação de Conteúdos Educacionais del Ministerio de Educación de Brasil).

*“...no existe [un currículum nacional], porque el currículum no es mandatorio, sino recomendatorio. La ley dice que cada institución en Colombia tiene la libertad para organizar su plan de estudios, bajo las orientaciones curriculares que expida el Ministerio de Educación Nacional, dedicando en su distribución el 80% a los nueve grupos de áreas que define la Ley y otorgando un 20% de absoluta autonomía. El Ministerio de Educación Nacional ha trabajado en orientaciones curriculares, son una guía o una pauta para (...) la producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisiones sobre su selección y uso”.* (Heublyn Castro Valderrama, Subdirectora de referentes y evaluación de la calidad educativa, Ministerio de Educación Nacional, Colombia).

Del mismo modo, aunque con el argumento opuesto, las propuestas curriculares excesivamente ambiciosas en términos de prescripciones, que dejan poco margen para las

acciones docentes, también condicionan los procesos de selección, dado que llevan a ajustarse muy ceñidamente a los parámetros propuestos y generan menor amplitud en la oferta.

Además surgió otra problemática que puede emparentarse con la referencia a las propuestas curriculares y a los procesos de reformulación de las mismas, en distintos países de la región. En muchos casos se pretende que los materiales aparezcan como direccionadores del cambio y en ese sentido surge la pregunta: ¿el libro tracciona el cambio didáctico y las prácticas docentes o es al revés?

Por un lado, Graciela Domínguez - Coordinadora de Libros Educativos del Ministerio de Educación de Argentina - planteó que desde el Ministerio de Educación se busca que el libro provoque cambios en las prácticas docentes. *“Una actividad distinta que plantee, un ejercicio diferente que pueda hacer “ruido” en el docente y traccionar hacia algunos cambios”*. Nancy Benítez planteó que en Paraguay se mantiene la misma concepción. *“La intención de crear y editar libros, es necesariamente para cambiar prácticas, ahora el tema es ¿qué hacemos con esos libros? Si los depositamos por arte de magia y creemos que esas prácticas van a cambiar, o en realidad los ayudamos a que entiendan como usarlo y así puedan ser funcionales”* (Nancy Benitez, Directora General de Currículum, Evaluación y Orientación del Ministerio de Educación de Paraguay).

Por el otro, surgió la observación de que es mediante la formación docente que se favorece los cambios en las propuestas de enseñanza, y que en la medida que los docentes se formen, van a cambiar sus prácticas y van a demandar materiales diferentes para esas nuevas prácticas.

Hubo consenso en la idea de que son imprescindibles las estrategias de formación docente, más allá de que sean o no los propios materiales los impulsores del cambio. Y en ese sentido es importante vincular el cambio buscado con el resto de las herramientas de la política educativa, evaluaciones, incentivos, responsabilidad de las escuelas, etcétera.

**La continuidad de las políticas de materiales:** Se destacó la importancia de mantener una continuidad en las políticas de materiales, ya sea que dichos materiales sean producidos por el Estado, por las editoriales, se entregue un único libro o una diversidad de ellos.

La continuidad legitima el accionar del Ministerio de Educación, pero fundamentalmente permite a los actores escolares planificar en función de la existencia y las características de unos determinados materiales. Los docentes tienen la certeza que los materiales estarán en el aula al inicio de las clases, que se respetarán los plazos establecidos y en tal sentido, los incorporan a la planificación de sus prácticas.

Brasil y México son dos casos paradigmáticos, ambos países cuentan con una larga trayectoria en lo que respecta a la provisión de libros de texto, los actores escolares cuentan con esos materiales en los tiempos planteados y bajo los modos previstos, y eso hace que los hayan trasladado a sus prácticas cotidianas de un modo continuo.

Por el contrario, Silvia Castro de Arriaza - Directora General de Acreditación y Certificación Educativa del Ministerio de educación de Guatemala – planteaba las dificultades que afronta el Ministerio de Educación de su país: *“La primera serie de libros de textos se entregó en 1996, y después no se entregó más una serie completa, porque por diversos motivos se impugna la licitación. Porque no hay oferentes para todos los grados, porque hay descontento respecto de quien fue designado para la reproducción”*. Esta situación ha generado que los actores escolares ya no estén a la espera de los libros, que no sean percibidos como herramientas útiles para el trabajo en el aula.

En esta misma línea, Graciela Domínguez - Coordinadora de Libros Educativos del Ministerio de Educación de Argentina - planteaba la imposibilidad de institucionalizar una política de materiales en el nivel medio por cuestiones presupuestarias. *“Hay que aclarar que el libro de secundaria depende de préstamos, no del tesoro nacional, entonces no está tan regularizado”*.

**El criterio de los especialistas vs. El criterio de los docentes en la selección de los materiales:** Al igual que en el primer encuentro del Grupo de Responsables de las políticas de currículum y materiales educativos, se debatió acerca de la brecha existente en el criterio de los docentes y el de los especialistas al momento de evaluar y seleccionar materiales educativos.

Mientras los especialistas evalúan los materiales con una mirada que focaliza en la coherencia entre la selección de contenidos propuesta y el referente curricular, en los enfoques pedagógico-didácticos y en la pertinencia de los contenidos que se proponen en los textos (que no haya errores en las explicaciones, gráficos, etc.); los docentes conciben un buen libro de texto por su potencial de apoyar del mejor modo, los procesos de enseñanza en el aula.

Aunque históricamente la región ha mostrado una tendencia a concentrarse en los aspectos disciplinares y de pertinencia curricular, se observan crecientemente experiencias de participación de docentes en la selección de libros.

En el caso de la escuela secundaria en México, los docentes seleccionan individualmente entre los libros aprobados por la SEP. Incluso han avanzado hacia una modalidad de selección a través de la web. *“Los objetivos del Proceso de selección de libros de Secundaria consisten en que el maestros tenga la oportunidad de revisar todos los libros disponibles para su materia que han sido aprobados por la SEP y seleccionar los que le*

*parecen más adecuados para su clase. Esto permite transparentar el proceso de adquisición de libros de secundaria con las editoriales privadas y beneficiar directamente al docente e impactar positivamente el trabajo en el aula” (Luis Barba Luis Barba, Director de Producción del Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), México).*

En lo que respecta al caso brasilero, Sonia Schwartz - Coordinadora Geral dos programas do livro Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação de Brasil – explicaba: *“El MEC aprueba o reprueba los libros, en el FNDE elaboramos un catálogo, que está disponible en la web. Cada escuela registra cual colección va querer para los próximos tres años y cuántos alumnos tienen. Levantamos la demanda, y ahí sabemos cuáles y cuántos libros vamos a comprar. Procesamos esa información y convocamos a los editores para hacer la negociación”.*

Asimismo, aun cuando se trata de una experiencia aislada y no se ha institucionalizado, resulta interesante mencionar la experiencia paraguaya de selección de libros para las bibliotecas escolares. *“Se organizan ferias regionales donde participan todas las editoriales, y los docentes van con el cheque y pagan los libros para las bibliotecas escolares de la escuela” (Nancy Benitez, Directora General de Currículum, Evaluación y Orientación del Ministerio de Educación de Paraguay).* Esta experiencia encuentra su antecedente en la experiencia colombiana de las vitrinas pedagógicas.

No obstante, se advirtió que las instancias de selección por parte de los docentes deberían ser acompañadas de procesos de capacitación o formación continua que les acerquen herramientas para llevar a cabo dicha selección. *“... habría que pensar que el maestro es el que utiliza todo el tiempo los materiales entonces hay que darle mayor peso a ellos en la selección. Nosotros vimos que los puntajes que los académicos otorgaban a los libros, no coincidían con los puntajes otorgados por los docentes, entonces creo que el docente debe tener mayor ponderación. Pero no quedarnos con eso, sino avanzar en la capacitación” (Susana Araujo, Asesora de la Subsecretaría de Calidad Educativa y Responsable del Programa de Libros del Ministerio de Educación de Ecuador).*

*“Creo que lo deseable sería que los docentes egresados de los Institutos de Formación Docente tengan herramientas para elegir sus textos” (Graciela Domínguez, Coordinadora de Libros Educativos del Ministerio de Educación de Argentina).* Esta intervención muestra una tendencia presente en los intercambios de los distintos representantes de la región: la necesidad de los procesos de formación docente en este aspecto.

**La vinculación del Ministerio de Educación con las editoriales:** En la región se observan distintos modelos de vinculación de los Ministerios de Educación con las editoriales, diferentes enfoques y formas de selección de los libros de texto.

Más allá del tipo de relación, parece existir el consenso en que cuando la misma es de confianza y colaboración continua se logran mejores resultados, y en este sentido, se observan casos como el de Chile y Brasil en que se ha tomado la decisión de trabajar “con el mercado”.

Uruguay y México – en el nivel primario – muestran un modelo en que el Ministerio de Educación es quien elabora los libros de texto, prescindiendo de la participación editorial.

*“Los libros son elaborados por los docentes, se hace un concurso y se los convoca. Una vez que tenemos el libro que ganó el concurso, se llama a licitación a las empresas de libros para saber cuánto cobra por producirlo. La empresa no piensa, hace lo que le pedimos” “En el caso de Uruguay no nos peleamos ni nos amigamos con las editoriales. Para el ministerio uruguayo, las editoriales no son un problema” (Miryam Díaz Lacassie - Secretaria Docente del Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay).*

México es el caso paradigmático del Estado productor de materiales educativos en el nivel primario, lo que ha llevado a la CONALITEG a consolidarse como un modelo de eficiencia para la producción en gran escala.

Por otro lado, hay países que describieron la relación con las editoriales como conflictiva. *“Ha habido conflictos con las editoriales, no hay relación entre el Ministerio de Educación y las editoriales. Ellos ven los planes de estudio y hacen libros; pero la verdad es que a los docentes les ofrecen cenas, relojes para que acepten sus libros. Aunque no es obligatorio que el alumno tenga su libro, si el docente dice que va a trabajar con un determinado libro, la mayoría lo va a tratar de conseguir. Es un tema que tenemos que resolver”.* (Karla Thomas Powell, Asesora de la Dirección de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación de Costa Rica).

Finalmente, con distintos grados de avance, hay países como Argentina, Brasil, Ecuador y Paraguay que han consolidado un vínculo con las editoriales, no solo en términos de negociación con las mismas sino de trabajo conjunto.

En el caso de Brasil, Sergio Gotti – Diretor de Formulação de Conteúdos Educacionais del Ministerio de Educación - planteaba: *“Nosotros elegimos trabajar con el mercado (...) Cada Ministerio define donde quiere pararse”.* Los representantes brasileños mencionaron la potencia que tiene la explicitación de los criterios de evaluación de los libros de texto a las editoriales, ya que las mismas los consideran en sus propios procesos de definición para la elaboración de los textos. Esto también sucede en el caso de Ecuador, que ha elaborado una rúbrica de evaluación de los materiales y la ha entregado a las editoriales.

Asimismo, resulta interesante destacar que el MEC de Brasil ha consolidado una instancia de “repechaje” y devolución a las editoriales a las editoriales para mejorarlos, intentando

así fomentar la mejora cualitativa de los materiales que se producen. *“Los criterios de la evaluación pedagógica se definen con el consejo nacional de educación, es un proceso que es divulgado y es presentado a la editoriales. Si el libro no es aprobado, le enviamos a la editorial un reporte de por qué fue reprobado. Tenemos una etapa en que las editoriales mandan sus comentarios, apelan. Y ahí vemos lo que ellos nos dicen, y esto lo hace otro equipo de evaluación (...) si el libro no se aprueba, la editorial va a tener que esperar tres años para presentarse otra vez pero como ya saben que pasó, lo que hacen es ir haciendo una adecuación en base a nuestras evaluaciones”.*

En lo que refiere a la experiencia paraguaya, Nancy Benitez – Directora General de Currículum, Evaluación y Orientación del Ministerio de Educación de Paraguay - explicaba: *“Pasamos de la propuesta de descentralización total a una propuesta de elaboración más centralizada. ¿Quién elabora los libros? Los técnicos del nivel central del MEC, también hay editoriales que venden libros al Ministerio de acuerdo a lo que él pide. La experiencia que tuvimos es de elaboración casi conjunta entre los técnicos y las editoriales”.*

El trabajo en conjunto con la editorial pareciera ser un modo interesante de incorporar nuevas voces y actores a la producción de los libros de texto, más allá de las autoridades ministeriales. Lo cierto es que más allá de lo que defina el Ministerio, las familias y las escuelas seguirán comprando libros en el mercado editorial, lo que pareciera un motivo suficiente para que el Ministerio opte por entablar un diálogo con dicho mercado.

**Los materiales digitales:** Durante el seminario, se volvió a la concepción de “sistemas de materiales” entendiendo que en la región, los libros de texto van abandonando su monopolio entre los materiales educativos del aula.

En ese sentido, los materiales y recursos digitales aparecen en un “diálogo” con el libro, en materia de ofertas y posibilidades de trabajo. Parece existir un cierto consenso respecto de la oportunidad que ofrecen los materiales digitales para ampliar, contextualizar, personalizar, ejemplificar, muchos de los planteos que aparecen los libros de texto. Mientras el libro de texto puede privilegiar la secuencia, la claridad, y el orden en su construcción; los materiales digitales pueden apuntar a complementar el texto y desafiar en forma permanente la innovación, la originalidad o el cambio.

Frente a este desafío, la mayor parte de los países participantes plantearon que aún no tienen claridad respecto de cómo debieran diseñarse dichos materiales digitales. Pareciera evidente que estos materiales no pueden ser e-books, libros digitalizados con una secuencia cerrada, pero tampoco puede ser un repertorio tan amplio como aparecen en la red.

*“Digitalizar libros de texto no es la ruta, hipermediar el libro no es el camino. Nosotros ya lo hemos hecho con Enciclomedia, todavía no sabemos adónde está la solución pero el*

*camino no es digitalizar el libro” “evaluamos un material digital con la misma lógica que el impreso y esto es porque aún no tenemos conocimiento, somos una generación que vivió con el libro de texto impreso” (María Edith Bernáldez Reyes, Directora General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública de México).*

*“... no me refería a hacer un e-book, pero tampoco podemos armar algo que no tenga nada cercano a una secuencia, a un orden. En Catalunya hicieron una experiencia de trabajar con el libro digital y la verdad es que pidieron volver al libro de texto porque con la cantidad de hipervínculos que tenía, los alumnos se iban por las ramas” (Sergio Gotti – Diretor de Formulação de Conteúdos Educacionais del Ministerio de Educación de Brasil)*

La experiencia mexicana de elaboración de guías integradas, que agrupan el contenido digital – textos, dvd, música, - alrededor de algunos ejes temáticos, pareciera una opción interesante para estudiar.

Respecto de la oferta de materiales digitales parece existir la claridad de que ni deben ser tan puntuales y dirigidos como es la propuesta de los libros, ni deben ser tan amplios en su presentación como es la Web. Este tipo de propuestas dialogan con el libro en tanto permiten mayor amplitud y autonomía en el abordaje, pero no tanto como para que los alumnos y los docentes se “pierdan” en un mar de contenidos. En tal sentido, aparece la idea de unidades de contenidos o “paquetes” de materiales que se articulen con las distintas unidades curriculares presentando una variedad de propuestas adecuadas para el trabajo de los alumnos. Se trata de una selección de recursos que haya sido producido con un criterio didáctico pensando en la edad de los alumnos y los objetivos del currículum.

**Libro único vs. libros diferentes:** Los nuevos paradigmas de política, centrados en la transferencia de poder y responsabilidad a las escuelas, parecen poner en cuestión la vigencia del libro de texto único – más allá de si el mismo es producido por el Estado o por otro actor.

Mientras el objetivo del sistema educativo era la homogeneización, la discusión tecnológica podía concentrarse en el modo de producir a gran escala y bajos costos. Pero si pretendemos que las escuelas construyan estrategias contextualizadas de mejora, puedan elegir sus materiales y estrategias, el desafío redundará en encontrar el modo de ser más eficientes en tiradas más bajas, de libros de texto variados, que se ajusten a las demandas de las escuelas.

México es el caso paradigmático en la región. Desde la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, el Estado ha asumido el rol de Editor a través de la producción y distribución del libro de texto único y gratuito. En el caso del nivel primario,

la SEP entrega anualmente 7 libros de texto por alumno acorde a las áreas de enseñanza-aprendizaje, ahora bien, estos libros son únicos. Lo cierto, es que a partir de la reforma integral del sistema educativo, se está empezando a discutir la unicidad del libro de texto – no así su gratuidad - ya que el mismo es un elemento igualador pero que no contempla la diversidad de alumnos del sistema educativo ni la demanda de las escuelas.

Graciela Domínguez, explicaba que en Argentina se ha optado por no entregar un único libro, y que incluso, en el nivel medio se han realizado pruebas piloto de entregar libros de diversas editoriales como un modo de favorecer condiciones para construir pensamiento crítico en los alumnos, ver diferentes perspectivas sobre un mismo tema, distintos modos de plantearlo. Incluso, sostuvo que el abordaje de distintas editoriales permite enriquecer el aprendizaje. *“Argentina tiene una decisión de no libro único, sino no menos de 3 títulos. Cada jurisdicción nos dice qué título enviamos a cada una de las regiones. En secundaria mandamos los tres títulos por cada asignatura, no 3 por alumno sino que los 45 que les tocan son 15 de un autor, 15 de otro, 15 de otro...”*.

El relato de dicha experiencia, dio lugar a una discusión acerca del modo conveniente de crear ambientes de enseñanza y aprendizaje diversos en las aulas. Una opción válida resultó ser la provisión de diversos libros – como es el caso argentino- , sin embargo, se planteó que esta modalidad podría dificultar la realización de algunas tareas comunes y cotidianas de los alumnos en las aulas.

En tal sentido, se consensuó que más allá de pensar en la provisión de diferentes libros, un desafío clave para promover la diversidad sería consolidar un “sistema de materiales” en el aula, que contemplen el libro de texto pero que a su vez se complemente con otros materiales como son los cuadernos de escritura, cd de audio y dvd, materiales de apoyo para el docente y otros contenidos digitales.

Finalmente, los representantes de Colombia plantearon que el Ministerio no cuenta con una política universal de textos, sino que el Estado realiza políticas focalizadas de libros de texto: solo dirigidos a algunos sectores (por ejemplo, grados de aceleración). En este aspecto Heublyn Castro Valderrama - Subdirectora de referentes y evaluación de la calidad educativa Ministerio de Educación Nacional de Colombia – explicó que más allá de tener materiales específicos para distintos sectores, debiera pensarse en cuál es el referente común para esos materiales, entendiendo que si bien es apropiado trabajar por la diversidad, debe haber referentes comunes. Esto retoma el problema planteado en relación con el planteo curricular.

Más allá de las discusiones planteadas, se acordó que el tema central no pareciera situarse en si hay un único libro o una diversidad de ellos, sino que la clave es si los actores escolares han participado en la selección de los materiales que utilizarán.

**Cantidad de libros por alumno:** Surgió otro tema, que lejos de resultar menor, propone un nuevo foco. Se explicita que en México se entregan 7 libros por alumno, Paraguay entrega 8 libros para niños de 4<sup>to</sup>, 5<sup>to</sup> y 6<sup>to</sup> año, por ejemplo. Surgió la discusión respecto de cuántos libros es conveniente que tenga un alumno. Pensando en términos de capacidad de impacto en la gestión de la enseñanza para los docentes, qué margen de espacio dejan para que los docentes planteen actividades y propuestas propias, cómo es posible usarlos y hasta en términos de cómo los alumnos pueden transportarlos o guardarlos en las escuelas.

La pregunta en ese sentido parece estar en la discusión de la cantidad de materiales que se entregan y si la oferta debería crecer en cantidad o en diversidad. En muchos casos, puede pensarse que más allá de la cantidad de libros que significan un peso presupuestario, puede pensarse en la variedad o en los criterios para elegirlos.

#### **4. A MODO DE CIERRE**

La discusión central del seminario parece haberse centrado en el impacto de los materiales en la mejora de la calidad y en los modos de evaluar materiales que tengan mayor capacidad de impacto.

Parece claro que el impacto está vinculado con el modelo general de política en que está inscripta la política de materiales educativos, el tipo de relación del docente con el Estado, alrededor de los aprendizajes de los alumnos. En ese sentido, en los países en los que el “motor” central del cambio está puesto en los ministerios y sus iniciativas, permanecen políticas más vinculadas con la idea de materiales elegidos por especialistas que impacten las prácticas de los maestros. En los casos en que el “motor” está visualizado “más cerca” de las escuelas, el criterio docente crece en prioridad en las tomas de decisiones.

En ambos casos aparece como una tarea central la de formación y actualización de maestros, la idea de que el impacto de los materiales está cuando éstos “sintonizan la frecuencia” del modelo didáctico y pedagógico que implementa el docente. En los casos en que esto no ocurre, el impacto del material se debilita.

La idea de sistema de materiales empieza a reducir el peso del libro en el portafolio de materiales que apoyan el aprendizaje, y parece fundamental encontrar la articulación al interior de esa variedad. En todos los casos, parece importante definir el tipo de experiencias educativas que producirán los aprendizajes esperados y los modos de proponerlas.

La reunión de Bogotá vuelve a poner el centro en la pertinencia curricular y aquella vinculada con la práctica y la visión de los maestros, suma la idea de una mirada mayor al conjunto de la política para pensar esa relación, y plantea en la continuidad de las políticas y la diversidad de actores que participan, una clave para el mejoramiento de este tipo de iniciativas.