

SERIE: EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

Análisis iconográfico de los textos para la educación bilingüe intercultural

Marta Bulnes V.



Ministro de Educación
MARCIAL RUBIO CORREA

Viceministro de Gestión Pedagógica
IDEL VEXLER TALLEDO

Viceministro de Gestión Institucional
HENRY HARMAN GUERRA

Directora Nacional de Formación y Capacitación Docente
MARINOLY VELA TÉLLEZ

Jefe de la Unidad de Capacitación Docente
JORGE JHONCON KOOYIP

Asesor Principal PLANCAD-GTZ-KfW
ROLAND BAECKER

Desde marzo 1998 existe un acuerdo financiero entre el Gobierno Peruano y la Cooperación Financiera Alemana, a través del Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW). En este acuerdo se acompaña el préstamo con una asesoría técnica a través de la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), que además de ofrecer consultoría en la aplicación del préstamo, asume la tarea de asesorar al Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) del Ministerio de Educación en la programación y ejecución de sus actividades.

PLANCAD-GTZ-KfW
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Van de Velde 160, San Borja
Lima 41, Perú
Casilla 1335, Lima 18

Correo electrónico:
pgtz@minedu.gob.pe

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ
GTZ, COOPERACIÓN TÉCNICA, REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA
KfW, COOPERACIÓN FINANCIERA, REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Editor responsable: RICARDO CUENCA
Asistentes de edición: SANDRA CARRILLO Y OLGA MEJÍA

Tiraje 1000 ejemplares
ISBN 9972-854-02-7
Depósito Legal 1501412000-4810

Presentación

La necesidad de contar con materiales impresos que sirvan de apoyo para el aprendizaje se hace cada vez más urgente. En el marco de la llamada nueva pedagogía –en donde niñas y niños ocupan un lugar protagónico como sujetos de aprendizaje y no como objetos de la educación–, los libros y cuadernos de trabajo precisan estar lo más cerca posible a su realidad e intereses. Deberían quedar atrás aquellos tediosos textos que tanto a alumnos y alumnas solían parecerles interminables.

Fue en ese sentido que el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI), decidió elaborar en los últimos años una serie de libros de texto y otros materiales destinados a las escuelas EBI.

Al revisarlos posteriormente, se creyó conveniente encomendar la consideración y el análisis de su contenido y formato a un especialista en el tema. Así, en 1997 y 1999, la asesoría de la cooperación técnica y financiera alemana (GTZ-KfW) al Plan Nacional de Capacitación Docente del Ministerio de Educación (PLANCAD-GTZ-KfW) contrató los servicios de la licenciada Marta Bulnes, especialista chilena con vasta experiencia en edición de publicaciones e investigación social, para efectuar las evaluaciones pertinentes.

Ambas consultorías se tradujeron en dos informes: «Aproximaciones al lenguaje iconográfico de los materiales para la educación bilingüe intercultural» (1997) y «Reflexiones, criterios y recomendaciones sobre códigos visuales, género e interculturalidad en textos para la educación intercultural bilingüe» (1999). En esta oportunidad, los mismos han sido editados en conjunto con el propósito de dar a conocer una opinión autorizada respecto al diseño de material impreso para las escuelas con énfasis en EBI. Así mismo, se busca poner a disposición de quienes desarrollan este tipo de actividad elementos que podrían serles útiles en la realización de futuros trabajos.

La siguiente es, entonces, una interesante revisión teórica relacionada con el arte y la estética y la manera cómo éstos se incorporan en

los materiales educativos. Es también una acuciosa revisión de los códigos utilizados en estas publicaciones y la presentación de un cuerpo de sugerencias relativas al tema. Los libros y demás materiales aquí examinados forman parte de la colección de impresos que la UNEBI prepara y distribuye a cientos de escuelas EBI en nuestro país.

Esperamos que los valiosos aportes y comentarios de la autora nos sean útiles a todos en el propósito de seguir construyendo una educación de calidad para nuestras niñas y niños.

Queremos invitarlos, finalmente, a revisar estos planteamientos y a hacernos llegar sus comentarios. Ellos nos alentarán, sin duda, en nuestro constante esfuerzo por mejorar la tarea que tenemos entre manos.

Lima, diciembre de 2000

PLANCAD-GTZ-KfW

Contenido

1. Introducción	9
2. El lenguaje iconográfico	10
2.1 Marco conceptual	13
3. Reflexión sobre códigos visuales	17
3.1 La conciencia estética	18
3.1.1 Imágenes y producciones plásticas	19
3.1.2 Estereotipos y originalidad creativa	22
3.1.3 Cultura indígena y producciones estéticas	23
3.1.4 El arte y la función semiótica en el niño	24
3.2 Interculturalidad	25
3.3 Género	26
4. Análisis de los materiales	28
4.1 Cuadernos de trabajo	28
4.1.1 Comunicación integral - lenguas quechua y aimara	28
4.1.2 Comunicación integral - lenguas amazónicas	31
4.1.3 Área lógico-matemática - lenguas quechua y aimara	32
4.2 Textos de lectura	33
4.3 Otros	34
4.3.1 Guía y cuaderno de estimulación	34
4.3.2 Láminas alfabéticas	34
4.3.3 Rotafolios	34
4.3.4 Encartes	35
4.4 Lecturas iconográficas	36
4.4.1 <i>Yachymasiy</i>	36
4.4.2 <i>Nakumak</i>	40
4.4.3 <i>Shiru</i>	41
4.4.4 <i>Chana</i>	42
4.4.5 <i>Ocasiones para aprender</i>	42

5. Comentarios finales	43
5.1 La realización gráfica	44
5.1.1 Algunos términos técnicos	45
5.1.2 Columnas de texto y caracteres o tipografía	46
5.1.3 Elementos para una arquitectura gráfica	47
5.2 Producción de ilustraciones	47
5.2.1 Conflictos y contradicciones	48
5.2.2 La ilustración como espejo de la realidad	49
5.2.3 Captación de lo distintivo	50
5.2.4 Creatividad y flexibilidad cognitiva	50
5.2.5 Consideraciones en torno al color	51
5.2.6 Códigos visuales, estética y educación	51
5.3 Recomendaciones	52
5.3.1 Códigos visuales	52
5.3.2 Interculturalidad	54
5.3.3 Género	56
Bibliografía	57
Anexo: Inventario de materiales educativos para la EBI.	59

La imagen artística refleja la realidad con medios y modos gracias a los cuales deviene no sólo una forma de conocimiento específico de la realidad y de comunicación entre las personas, sino también una fuente moral para el hombre, factor esencial de su educación y su desarrollo mental.

A. Spirkin, 1965

1 Introducción

En el presente trabajo damos cuenta, desde una perspectiva semiótica y estética, de la lectura de imágenes contenidas en un *corpus* de materiales didácticos destinados a la educación bilingüe intercultural. Y ofrecemos comentarios y sugerencias situados en un plano más práctico, con la intención de contribuir con los futuros procesos de producción.

A manera de ampliar la mirada sobre el *corpus* y profundizar el nivel del estudio, se revisan y analizan además —desde el punto de vista de la estética, el género y la interculturalidad— los 49 tipos de materiales que, a inicios de 1998, fueron publicados por la DINEIP-UNEBI (Ministerio de Educación) para uso de las escuelas bilingües. Y se ofrecen criterios, susceptibles de ser tomados en cuenta en el futuro, en relación con la organización de los espacios, colores y formas, calidad estética y tratamiento del género y la interculturalidad en la producción iconográfica de los textos y materiales para la educación bilingüe.

El análisis y método de trabajo se fundan en: (i) el contacto sostenido con ilustradores; (ii) la observación y participación en talleres de revisión y producción de materiales; (iii) el haber desempeñado la función de nexo entre los autores o responsables de estos libros y la productora gráfica designada para elaborar el trabajo final de los materiales de 1999; y (iv) la escasa importancia que reciben las artes plásticas en el currículo de formación de los maestros. En síntesis, basándonos en el presente material y en la experiencia personal relativa a su producción, nos interesa ofrecer un informe funcional que esperamos contribuya a capacitar en ciertos aspectos de su labor a docentes e ilustradores.

La descripción y el análisis que realizaremos sobre los diversos materiales de la educación bilingüe intercultural invitan a una reflexión crítica. Esto a fin de entender y explicar los logros y las limitaciones de los recursos iconográficos y estéticos utilizados y, también, de proyectar de modo creativo la producción de nuevos materiales. Consideramos que, en gran parte, los materiales analizados presentan semejanzas, sin que hayan

sufrido modificaciones de envergadura; por lo cual nos parece oportuno insistir en algunos aspectos relacionados con los ámbitos estético, intercultural y de género. Estos conceptos quizás no han sido totalmente asimilados aún por los diversos agentes de la comunidad educativa, no obstante su singular importancia a la hora de concebir y producir los textos escolares de este programa educativo.

En definitiva, con el presente estudio nos proponemos colaborar con quienes tienen la responsabilidad de producir materiales didácticos, en muchas ocasiones los propios maestros bilingües, señalando aquellos aspectos que juzgamos pertinentes para elevar, en la medida de lo posible, la calidad estética de los materiales educativos. La experiencia de la belleza constituye un estímulo insospechado para despertar en los educandos el interés por adquirir nuevos aprendizajes, a la vez que contribuye a promover, desarrollar y encauzar sus necesidades espirituales.

2 El lenguaje iconográfico

Partimos aquí de dos grandes premisas. La primera es la consideración del arte como una experiencia esencial del ser humano, que nace junto con su necesidad de comunicarse. Surge con el *Homo sapiens*, cuando el cerebro alcanza sus dimensiones plenas (Giedion 1995: 26). La segunda premisa es una consecuencia de la anterior: en una educación integral es indispensable fomentar la experiencia del arte en los niños y jóvenes, pues a través de ella se promueven numerosas capacidades, tales como las de investigación, asombro, abstracción o síntesis.

En nuestra opinión, tanto las ilustraciones de los libros de texto como los propios soportes (libros) pueden ser considerados productos artísticos si en ellos se cumple, de manera parcial o total, la función estética.

Uno de los estímulos más frecuentes en el momento de ilustrar un material didáctico es aquel que espera reforzar, por medio del código iconográfico y de un modo atractivo, el texto lingüístico ofrecido al lector. Es decir, la ilustración sale «en ayuda» del enunciado verbal o, dicho metafóricamente, lo ilumina. Pero la imagen también puede ser concebida para cumplir una función meramente decorativa, porque se estima que a los estudiantes les gustan los libros ilustrados.

¿Cómo representan o complementan la realidad estas ilustraciones en particular? ¿A qué obedece esta elección?

Por razones que no cabe analizar aquí, gran parte de las ilustraciones que contienen los materiales didácticos del Programa de Educación Bilingüe Intercultural es elaborada por los propios maestros o se adecua a sus instrucciones, en tanto responsables de las mismas. No obstante, de acuerdo a la información en nuestro poder, los currículos de formación de

maestros primarios y/o bilingües interculturales no contemplan un espacio importante para el estudio de las artes plásticas y, dado que se trata de una materia ajena al docente, tampoco se imparten criterios y/o técnicas para producir libros.

Las ilustraciones de los materiales didácticos son productos artísticos, hechos conscientes dirigidos hacia la consecución de determinados objetivos —realizados de modos más o menos creativos—, pero siempre partiendo de intencionalidades comunicativas y estéticas.

En el entendido de que estos objetos iconográficos (ilustraciones) son parte de un proceso comunicativo, los analizaremos en tanto mensajes producidos por emisores (autores), dirigidos a ciertos receptores (niños) y que persiguen determinados propósitos pedagógicos. En concreto, en este trabajo se recogen observaciones y sugerencias sobre el análisis de materiales que se emplean para la educación bilingüe intercultural, desde una perspectiva esencialmente estética.

El Programa de Educación Bilingüe Intercultural ha pasado por diversas etapas, las cuales se han ido superando a través de la experiencia y reflexión de los agentes involucrados. En el transcurso de su aplicación, por ejemplo, algunos puntos de vista y propósitos iniciales han sido modificados; es el caso de la perspectiva *compensatoria* de la educación bilingüe que se ha visto desplazada hacia la construcción de puentes comunicativos (Valiente 1996), para así transferir los conocimientos y las habilidades indispensables para desenvolverse en términos de equidad dentro de una sociedad multicultural. Esto es, si en un primer momento el énfasis se puso en rescatar y fortalecer la lengua y cosmovisión propias, luego la perspectiva se amplió al sumarse el concepto de interculturalidad.

Salvo contadas excepciones, los programas sociales alternativos, concebidos para solucionar problemas o desventajas de un segmento de la población —en este caso, los de los niños indígenas en la educación—, se caracterizan por la *urgencia* con la que deben ser implementados y ejecutados. Se lucha contra el tiempo y, como es natural, se da preferencia a algunas tareas; en esa batalla ocurre también que algunos aspectos quedan desajustados. Este desajuste se observa con bastante nitidez entre lo que podríamos llamar la conciencia teórica del proceso y su concreción en los materiales educativos. Es esta brecha, precisamente, la que hoy en día se pretende llenar. Y para conseguirlo se requiere, ante todo, adoptar una postura crítica frente a los materiales y señalar pautas y criterios que, según nosotros, convendría considerar.

Como es de suponer, las necesidades estéticas de los niños indígenas no son distintas de las de los niños mestizos. El goce y el agrado resultan constitutivos a todos los seres humanos. Y está demostrado que ambos contribuyen en medida significativa a preparar la vía hacia la adquisición de nuevos conocimientos. Desde hace un largo tiempo, y sobre todo en las últimas décadas, los libros de texto destinados a los estudiantes hispano-

hablantes del sistema educativo se han ido concibiendo de un modo que resulte visualmente más atractivo para ellos. No obstante el consenso en torno a los buenos resultados obtenidos, este criterio ha sido aplicado insuficientemente en el caso de los materiales didácticos producidos para los niños indígenas. Esto hace que en la práctica se observe, desafortunadamente, una notable diferencia de calidad entre unos y otros¹.

Pensamos que esta desigualdad se produce, entre otras razones, porque no siempre se toman en cuenta con igual rigor los diversos aspectos y etapas que inciden en la edición de esos materiales: papel, formato, nitidez de impresión, tipología, color, diagramación, entre otros. Pero también, y sobre todo, porque la producción de materiales destinados a los niños indígenas suele carecer de una perspectiva estética debido, quizás, a la atención que sí se otorga al contenido cultural, aspecto en el cual se observan logros importantes.

Ahora bien, si la belleza es una experiencia subjetiva, esto significa que no admite una definición rígida y excluyente. En realidad, la belleza está condicionada por numerosas circunstancias: algunas particulares, referidas a las capacidades y características del individuo, y otras más generales, sociales, como son las provenientes de la cultura a la que se pertenece. Además, el concepto de belleza de una comunidad no es estático: evoluciona o se modifica conforme va transcurriendo la historia. Cada época tiene su propia percepción de lo bello y en cada una se pueden observar tanto la continuidad como el cambio de los elementos que la constituyen.

En suma, la belleza no admite una definición conceptual unívoca; ella se distingue por el gusto o la sensación que provoca en el observador. Esto significa que estamos aludiendo a un ademán de seducción, a un sentimiento de *simpatía* establecido entre el objeto y el espectador. Por otra parte, si la conducta estética se refiere al sentimiento de placer que suscita el objeto en el sujeto —en este caso trascendiendo una serie de operaciones y selecciones estructurales que arrancan de su forma, color y demás—, quiere decir que cualquier juicio estético será siempre correcto (Ivelic 1984).

Aun así, en el convencimiento del carácter eludible del término *belleza*, nos parece oportuno sugerir aquí la conveniencia de aproximarse a la concepción vigente en las actuales poblaciones indígenas, a fin de: (i) ampliar la temática de las imágenes en los libros de textos, que por lo general se refieren a la comunidad y el entorno; (ii) *descolonizar*, por llamarlo de algún modo, el concepto estético presente en los materiales didácticos; y, finalmente, (iii) establecer los canales para un diálogo iconográfico intercultural, del que la historia del arte americano registra importantes producciones, como es el caso del *corpus* iconográfico de los siglos XVI y XVII denominado *barroco mestizo*.

¹ Esta afirmación corresponde a los materiales existentes en 1997. Desde entonces, la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI) ha producido materiales de creciente calidad estética.

Como decíamos anteriormente, la lectura de las imágenes se realizará considerándolas sintagmas visuales. Lo que ellas expresen se interpretará simplemente como *contenido*; enseguida, y dada su importancia en la educación, el contenido será observado atendiendo la presencia (o ausencia) de tres grandes nociones y/o ejes temáticos: interculturalidad, género y ambiente, que nos parecen fundamentales de incluir en la presente etapa de producción de materiales didácticos. Por último, de la combinación de líneas y colores, de las proporciones y los equilibrios presentes en las ilustraciones, de la diagramación de los textos, de sus formatos y tipologías, entre otros, provendrán nuestras consideraciones estéticas. A las relaciones y combinaciones de perfiles (líneas) y colores las denominaremos *forma*, que es el modo corriente de nombrarlas. La forma o estructura visible provendrá entonces del ordenamiento que se le haya dado al contenido.

2.1 *Marco conceptual*

Nuestro marco conceptual se inscribe principalmente en la corriente de los estudios estructuralistas. De modo especial, se asume el análisis iconográfico en los términos de la semiótica de los mensajes visuales, tal como ha sido planteada por Umberto Eco (1986: 47-70, 159-180, 217-252). No obstante, dadas las características de los materiales revisados, no siempre es posible aplicarlos. En estos casos, nos vimos obligados a aproximarnos a las imágenes de una manera intuitiva y experimental.

Una investigación estética de origen semiótico se dirige a descubrir los sistemas de convenciones que regulan el tratamiento de los distintos niveles del mensaje y a analizar las descargas informativas, las cuales se desprenden del tratamiento de las convenciones iniciales actualizadas en cada nivel del mensaje. El valor estético se instituye a través de la acción del isomorfismo global o, lo que es igual, la identidad formal de las estructuras que integran el ideolecto estético (Eco 1986: 169).

Cuando a través de la estética se puede entrever la totalidad y validez de una obra, aunque sea fragmentaria o deteriorada por el tiempo, es porque, a partir del código que se perfila de las partes aún perceptibles, es posible deducir el código de las partes ausentes, tal como sucede con el arte de la restauración.

A su vez, la comunicación, del orden que sea, exige una intencionalidad básica y un código común entre el emisor y el destinatario. Este supone la presencia de un sistema de signos convencionales —es decir, conocidos y aceptados por los interlocutores— a fin de que el mensaje transmita su sentido. Los mensajes cumplen diversas funciones, en forma simultánea o independiente unas de otras. Estas funciones fueron designadas por Jakobson como: referencial, emotiva, imperativa, metalingüística y estética (Jakobson 1971: 21; cf. Eco 1986: 160).

La función estética del mensaje, que nos ocupa prioritariamente, se realiza en mayor o menor medida condicionada por la ambigüedad

presente en sus propias relaciones internas; esto es, por aquellos datos o elementos susceptibles de entenderse de distintas maneras. Un mensaje sumamente ambiguo (obra de arte) resulta a la vez muy informativo, porque induce al receptor a efectuar numerosas operaciones y selecciones para salir de la incertidumbre y, finalmente, establecer un orden más equilibrado que el de los mensajes redundantes (Eco 1986: 160-161). A esta forma de ambigüedad, completamente distinta a la del caos, se le denomina *ambigüedad productiva*.

En consecuencia, un mensaje que se desplaza entre la información y la redundancia —aquella repetición que permite, aunque se pierda una parte, reconstruir el contenido del mensaje— invita al receptor a preguntarse y descubrir qué quiere decir; esto es así porque, en su base, el receptor percibe un impulso que dirige su descodificación. Un mensaje con tales características es el que se comienza a examinar para ver cómo está hecho.

La información y redundancia del mismo están establecidas en los distintos niveles y se influyen recíprocamente. En un mensaje estético, por ejemplo, se pueden distinguir los siguientes *niveles de información* (Bense 1965; Eco, op. cit.: 165):

- los soportes físicos (colores, materiales)
- los elementos diferenciales del eje de selección o paradigmático (relaciones de posición)
- las relaciones sintagmáticas (perspectivas)
- los resultados denotados (códigos y subcódigos específicos)
- los significados connotados (repertorios iconográficos)
- las expectativas ideológicas, como connotación global de las informaciones precedentes.

En cada uno de estos niveles se establecen ciertas vinculaciones estructurales homólogas, con relación a un solo código general que los articula a todos. Nos encontramos, pues, en el *centro de un fenómeno estético*, que puede ser analizado incluso cuando se produce en términos reducidos: por ejemplo, en un mensaje que, sin presumir de obra de arte (sistema complejo en el que las funciones estéticas se producen en todos sus niveles), esté orientado hacia la función estética (Eco, op. cit.: 162-163).

Bense (1965), por su parte, nos habla de una información estética global, que no se actualiza en concreto en ninguno de estos niveles, sino en lo que él llama *correalidad* denotada en los niveles correlativos o sucesivos. Eco sugiere que esta correalidad indica una *esencia* que se concreta en el mensaje, pero que no puede ser determinada por medio de instrumentos conceptuales. Y plantea que en una perspectiva semiótica se debe eliminar tal posibilidad, incorporando el concepto de idiolecto estético (Eco, op. cit.):

Puede parecer que la noción de idiolecto está en contradicción con la noción de ambigüedad. El mensaje ambiguo predispone para un número elevado de selecciones interpretativas. Cada significante se carga de nuevos significados, más o menos precisos, no a la vista del código de base (que en realidad es infringido), sino a la luz del idiolecto que organiza el contexto, y a la luz de otros significantes que reaccionan uno con otro, como para buscar el apoyo que el código violado ya no ofrece. De esta manera la obra transforma continuamente sus propias denotaciones en connotaciones, y sus propios significados en significantes de otros significados (p. 167).

Otro aspecto por considerar cuando nos enfrentamos a un análisis iconográfico es el relacionado con los símbolos visuales. Estos forman parte de un lenguaje codificado. Pero no es así estrictamente en lo que se refiere al índice y al ícono. De acuerdo con Pierce, un índice es algo que dirige la atención sobre el objeto indicado por medio de un impulso ciego. Prueba de ello —refiere— es que cuando vemos señales mojadas en el suelo, de inmediato deducimos que ha caído agua. Cualquier índice visual nos comunica algo, basándose en un sistema de convenciones o de experiencias aprendidas. Por lo tanto, cabe afirmar que todos los fenómenos visuales que pueden ser interpretados como índices también pueden ser considerados como signos convencionales.

A los íconos Pierce los define como signos que originariamente tienen cierta semejanza con el objeto al que refieren. Morris, en cambio, sostiene que es icónico el signo que posee algunas de las propiedades del objeto representado, o mejor, que tenía las propiedades de sus denotados. Más adelante, relativiza su posición y afirma que un signo icónico, aunque recordado, es semejante en algunos aspectos a lo que denota. En suma, la iconocidad es una cuestión de grados.

Los signos icónicos no poseen necesariamente las propiedades del objeto representado. Lo que hacen es reproducir algunas condiciones de la percepción común, basándose en códigos perceptivos normales y seleccionando los estímulos que, con exclusión de otros, permiten construir una estructura perceptiva. Esta, fundada en códigos de experiencia adquirida, debe tener el mismo significado que el de la experiencia real denotada por el signo icónico.

En términos generales, se acepta la idea de que un sintagma visual es un signo icónico. Lo que no se conoce demasiado es el hecho de que la relación código-mensaje no se refiere a la naturaleza del signo icónico, sino a la misma *mecánica de percepción* que, en su límite, puede ser considerada como un acto de comunicación.

En consecuencia, los signos icónicos —ya sean ilustraciones temáticas o representaciones específicas, como el dibujo de una flor o un animal, entre otros— no poseen en sí mismos las propiedades del objeto representado. Lo que hacen es *reproducir* —valga la redundancia— algunas condiciones de la percepción común al emisor y el receptor. Estas condiciones deben basarse en los códigos perceptivos normales y seleccionar aquellos

elementos o datos que permitan construir una estructura perceptiva. Esta última, fundada en los códigos de la experiencia adquirida, revela entonces el mismo significado que el de la experiencia real denotada por el signo icónico. En suma, estos signos reproducen algunas condiciones de la percepción del objeto, seleccionadas mediante códigos de reconocimiento y anotadas a través de convenciones gráficas.

Los códigos de reconocimiento provienen en primer lugar de la cultura y, en segundo, de la experiencia individual. En el Polo Norte, en Alaska, por ejemplo, el individuo común está capacitado, por su cultura, edad y demás características, para distinguir entre una amplia gama de matices del blanco presentes en una pintura determinada y relacionarlos con experiencias, ya sean propias o ajenas. Es decir, si el emisor es un esquimal, selecciona uno de ellos, teniendo en mente sus aspectos esenciales o más pertinentes; el receptor, también esquimal, reconoce o percibe el sentido del signo iconográfico en ese matiz de blanco seleccionado. La misma pintura expuesta a una comunidad de la Amazonía, o a los niños de una escuela rural andina, será *leída* seguramente de un modo incompleto, pues no podrán distinguir el *matiz* del blanco y el signo original perderá parte de su sentido inicial.

Los códigos de reconocimiento son equivalentes a los de la percepción. Para que éstos se realicen en una ilustración, pintura o signo icónico, se requiere comunicar las unidades pertinentes. En suma, existe un código icónico que establece la equivalencia entre un signo gráfico determinado y una unidad pertinente del código de reconocimiento. El signo icónico puede poseer:

- las propiedades ópticas del objeto (visibles)
- las ontológicas (presumibles)
- las aceptadas como convencionales por el grupo.

El artista americano del s. XVI reprodujo las propiedades que observó. Posteriormente, en las primeras décadas del s. XX, durante el período de las vanguardias, los artistas representaron las propiedades del objeto que conocían.

Las operaciones figurativas que realiza un ilustrador están reguladas por la convención. Si en el dibujo de un rostro vemos una boca, representada por una línea curva, ascendente, lo más probable es que nuestra percepción nos señale que estamos ante una sonrisa; el trazo a su vez connota el sentimiento de alegría del personaje representado. Es indispensable que el emisor domine y respete estas convenciones, especialmente cuando se trata de ilustrar un texto escolar, pues de no hacerlo se corre el riesgo de una mala o incompleta interpretación por parte del receptor del mensaje (alumno).

En el material revisado encontramos algunos ejemplos de lo anterior. En ellos hemos observado expresiones severas, casi de enojo, donde deberían aparecer otras, si no alegres, por lo menos más distendidas.

La codificación en un mensaje es de suma importancia; ella debe ser considerada atendiendo el máximo de datos posibles. Por ejemplo, retomando el tema de la expresión de los rostros de un dibujo, es un hecho indiscutible que la capacidad de comprensión de las expresiones aumenta con la edad y con el grado de madurez del niño. Un niño pequeño está en condiciones experimentales de reconocer sólo grandes polaridades, como: alegría-tristeza, enojo-complacencia y así sucesivamente.

En este punto, también cabe recordar que ilustrar no significa calcar la realidad. Un buen dibujo no es el que reúne más detalles del objeto representado. El artista (dibujante) no transcribe lo que ve o lo que sabe; lo traduce e interpreta a través de los medios de que dispone. El receptor, por su parte, lee o entiende esa estructura visible o forma como una representación del objeto o tema, porque en él se ha formado previamente un sistema de expectativas codificado que le permite penetrar en el mundo del emisor.

Por otra parte, el signo icónico tampoco es tan representativo como se suele pensar. Si bien es reconocible, suele portar algún nivel de ambigüedad. El signo icónico denota más lo universal que lo particular. Dos o tres trazos sobre la cabeza de un ave nos revelan, según el contexto, que se trata de un gallo, pero no pueden informarle al receptor que se trata del gallo X, de propiedad de tal persona. Si se desea comunicar esa referencia particular, será indispensable amarrarlo al texto, como se hace con las historietas.

Insistimos, el signo icónico construye un modelo de relaciones (entre los fenómenos gráficos) similar al de las relaciones perceptivas que construimos al conocer y recordar el objeto. Si el signo icónico tiene propiedades en común con algo, no es con el objeto propiamente tal, sino con su modelo perceptivo. Este signo puede construirse y reconocerse por medio de las mismas operaciones mentales que realizamos para construir el objeto de la percepción, con independencia de la materia en la que se realizan estas relaciones.

3 Reflexión sobre códigos visuales

Por *códigos visuales* vamos a entender, para los fines del presente trabajo, el conjunto de elementos y estructuras que se organizan e interrelacionan sobre el espacio: esto es, líneas, colores, planos e incidencias de luz. Estos códigos visuales cumplen diversas funciones que contribuyen a desarrollar la observación, percepción, intuición, imaginación, fantasía, así como variadas potencialidades necesarias tanto en la apreciación y producción del arte como en la construcción de otros conocimientos.

Con el fin de dar mayor amplitud y profundidad a nuestras reflexiones sobre los códigos visuales y sus necesarias implicancias estéticas, nos

ocupamos de aspectos que nos parecen relevantes en relación con el arte, la conciencia estética y la producción plástica.

3.1 La conciencia estética

En este estudio utilizamos el término *estética* (del griego *aisthesis*) en su sentido etimológico. *Estética* significa percibir por los sentidos. Nuestra lectura de imágenes se realiza, entonces, considerándolas como un conjunto de formas, líneas y colores dispuestos de tal manera que porte un significado, comunique un mensaje y provoque (o no) una sensación de agrado en la recepción (el observador). Es decir, delimitamos el objeto y tratamos de recoger las denotaciones y connotaciones que en él están presentes. Presumimos que estos objetos iconográficos nos van a dejar una impresión, un cierto agrado o desagrado al comunicarnos su universo o contenido, de modo que sean valorizados por su elocuencia estética en sus respectivos planos.

En consecuencia, desde una dimensión que es pertinente considerar aquí, el placer estético se percibe como una sensación expansiva, en la cual la persona (el niño) tiene la posibilidad de abrirse a otra mayor. El placer estético invita, convoca, a descubrir un más allá cargado de nuevos e insospechados sentidos. Por el contrario, el displacer es experimentado por el individuo como un impulso contractivo. Y entre ambas sensaciones se ubica aquella que, según nuestra experiencia, opera por ausencia: la que no es lo uno ni lo otro, la que en definitiva no queda registrada en el mapa sensorial del individuo. En esta ausencia de experiencia sensible se pierden numerosas posibilidades, entre ellas desde luego las pedagógicas. Con suerte, la potencialidad multivalente del material iconográfico queda reducida al ámbito de lo *decorativo*, al artificio sin más voluntad que la de adornar las páginas del libro.

Para fines didácticos y como un primer acercamiento a la comprensión del término *estética* —en el cual venimos insistiendo—, conviene revisar a grandes rasgos la evolución que a lo largo de la historia ha tenido la obra plástica y su estudio o reflexión crítica. En ese decurso, signado por grandes o sutiles cambios de enfoque y producción, subyacen modos particulares del hombre de comprender y revelarnos el mundo.

El punto de partida en esta revisión corresponde a aquel momento de la evolución humana en que surge la conciencia estética. Se sostiene, con bastante consenso, que esa forma es indivisible del proceso de adquisición general de la conciencia en el ser humano; es decir, la conciencia estética surge con el *Homo sapiens*. No se trata por lo tanto de una moda, ni de un intelectualismo antojadizo. La conciencia estética, así como la conciencia ética, resulta constitutiva al ser humano. Y las artes plásticas (en este caso las ilustraciones, imágenes, etc. de los materiales didácticos), corresponden en rigor a las formas objetivas de concreción de la conciencia estética. En esencia, insistimos, se trata de una capacidad presente en todos los

seres humanos, si bien, por diversas razones, su potencialidad y desarrollo no reciben la misma atención entre unas y otras personas, grupos o ciclos históricos.

¿Qué estímulos posibilitaron esta modalidad de percepción?

Si bien existen numerosas respuestas, pensamos que se podrían resumir en los siguientes puntos:

- la conciencia estética se formó ligada al desarrollo de la actividad laboral y las relaciones sociales de los hombres (Spirkin 1965: 197)
- el arte (y por tanto su reflexión) proviene del rito y de la magia
- el arte nace de la angustia cósmica del ser humano
- el arte surge de la invención súbita fundada en el deseo del hombre por la ornamentación (Giedion 1995: 26-27).

Adquirida la conciencia estética, el paso siguiente en el surgimiento de las artes plásticas debió consistir en que el hombre adquiriera ciertas habilidades: en el plano físico, por ejemplo, sería determinante que conociera, asimilara, dominara e, incluso, transformara en la medida de sus posibilidades los materiales a su alcance; en el mental, el *Homo sapiens* debió estimular y desarrollar sus capacidades perceptivas e imaginativas, así como también las habilidades técnicas indispensables para trascender el modelo y, a continuación, re-crearlo sobre la base de instrumentos y materiales diversos.

3.1.1 Imágenes y producciones plásticas

En lo referido al grado inicial de la imagen artística, no parece registrarse discusión respecto a que corresponden a las representaciones de animales. En un primer momento, el hombre prehistórico plasmó perfiles zoomorfos utilizando sus dedos como instrumento y la arcilla como soporte. Las imágenes grabadas o pintadas en las paredes y bóvedas de las cavernas se concretaron por medio de similares técnicas, consistentes en la reproducción de contornos lineales o perfiles de animales. Así también se facturaron las primeras esculturas talladas en hueso.

Esas expresiones plásticas y las técnicas empleadas en su materialización, que a primera vista nos podrían parecer rudimentarias, comportan un ejercicio mental destacable: la separación mental de la forma (y a continuación del color) de las demás propiedades o partes de las cosas representadas. Eso quiere decir que ya desde el inicio del arte operó la capacidad abstractiva de la mente humana. Y la abstracción condujo al hombre al descubrimiento y empleo del símbolo. Por otra parte, la creación de una imagen artística supone siempre *cierta dirección* en las energías del hombre, y *ésa* corresponde a lo que esperamos de la estética.

Los testimonios materiales procedentes de la prehistoria (dibujos en las cuevas, estatuillas) constituyen códigos visuales o textos; y su análisis

demuestra que el *Homo sapiens* no sólo tenía un innegable sentido de formas, volúmenes y colores, sino también que los artistas de entonces obedecían ciertas normas culturales, dictadas por determinada concepción de las representaciones animales, humanas o simbólicas (Bayer 1998: 9).

Adjuntos a las facultades de observación, abstracción y memorización —esta última muy desarrollada en la antigüedad—, los dibujos, grabados y esculturas exigieron del hombre otras destrezas: por ejemplo, dominar los movimientos de los dedos de la mano para trazar el perfil y volumen deseados. Podemos suponer también que esos movimientos debían ser delicados y certeros; es decir, los hombres de la prehistoria, por medio de la representación plástica, ejercitaron las funciones físicas y mentales hoy denominadas *motricidad fina* y, en consecuencia, desarrollaron una creciente coordinación entre la mente y el cuerpo. En definitiva, la consecución de la imagen artística apela a un sinnúmero de facultades físicas e intelectuales del sujeto, a la vez que nos informa sobre múltiples sentidos y dominios culturales del hombre en un tiempo y espacio determinados.

En relación con los propósitos para actualizar el arte prehistórico, se registran desacuerdos bastante similares a los que hoy se podrían formular en torno a la misma materia:

- el artista primitivo perseguía un objetivo mágico (en la actualidad, se denominaría filosófico)
- tal actividad correspondía a un ejercicio del arte por el arte
- el arte comportaba una dimensión social.

Es probable que esos objetivos no fueran completamente incompatibles; incluso, en algunos casos, pudieron constituirse como distintos aspectos de un proyecto global. Sin embargo, también se puede sostener, sin demasiado riesgo de error, que el arte prehistórico tenía ante todo un carácter social, pues si la sociedad no lo hubiese considerado útil, difícilmente se habría creado (Bayer 1998: 12).

En síntesis, una primera conclusión respecto al arte prehistórico es que se trató de una producción del intelecto y la sensibilidad. Sin importar cuáles fueran sus propósitos —sociales, mágicos, sagrados u ornamentales—, por el solo hecho de plasmar el modelo sobre un soporte, el artista debió ejecutar numerosas operaciones mentales. Intervino su particular percepción y, cómo no, también la de su grupo: para representar la carrera de un animal o para destacar u omitir una u otra parte de su cuerpo a fin de otorgarle un sentido adicional, entre otros ejemplos. Hemos citado el caso de la carrera debido a que se han encontrado testimonios muy interesantes en los que se observa que el concepto de velocidad se solucionó plásticamente agregándole más extremidades al animal; por ejemplo, se representó con seis u ocho patas.

Con el transcurso del tiempo, los recursos plásticos y las formas de expresión del arte —así como su función, significado y reflexión o estudio— sufrieron modificaciones, más o menos al mismo ritmo que se modificaban los conocimientos, modos de vida, valores, en fin, todo lo que comportaba la cultura en las sociedades humanas.

Un buen ejemplo de cambio en la percepción y reflexión sobre el arte se observa en el período clásico occidental, heredero de la tradición platónica, etapa en que la producción artística trató de actualizar la esencia de lo bello, es decir, de la idea de belleza que entonces se tenía. Durante ese período la estética se ocupó especialmente de descubrir esa *esencia* y la forma en que se realizaba en las obras de arte. Por lo tanto —y en líneas generales, pues en el arte como en toda disciplina o actividad siempre se registran excepciones—, el artista intentó recrear ese principio en su obra, el cual estaba fuertemente ligado a nociones geométricas y aritméticas: armonía, proporción, congruencia, unidad. Es decir, en la génesis de la producción plástica, así como en la del concepto de belleza en el período clásico occidental, subyacía la idea de número o cantidad.

Ahora bien, puesto que en dicho período la belleza poseía un carácter matemático y se identificaba con la proporción aritmética, resultaba indispensable entonces observar los distintos tipos de proporciones presentes en la obra. Del mismo modo, la atención otorgada a la copia (o *mímesis*) condujo a los clásicos a destacar aquellos aspectos del arte que tenían íntima relación con la técnica. No obstante, existe otro antecedente digno de mencionarse, pues contribuye a esclarecer de manera muy elocuente la creación en este período: se trata de la consideración de la belleza como símbolo de moralidad, esto significa que lo bello se relacionó con la ética.

Antiguos pensadores, como Platón y Aristóteles, abordaron la reflexión sobre el arte de distintas maneras, algunas de las cuales han permanecido en la base del pensamiento occidental. En resumen, los principales problemas que se plantearon esos pensadores correspondían a cuatro grandes y complejos conceptos: la *imaginación*, el *goce estético*, lo *bello* y la *mímesis* (Venturi 1949: 29):

Para Platón la imitación debía ser rigurosamente objetiva. Si alguien pintaba ojos de color púrpura, porque el púrpura era considerado el más bello de los colores y el ojo la parte más bella del cuerpo, hacía mal, porque era preciso pintar los ojos tal como en realidad eran: negros (...). Esa necesidad de imitación material se vincula en Platón con su rechazo a cualquier tipo de cambio y, por consiguiente, con el deseo de que los artistas no hicieran innovación alguna en lo que ya estaba admitido en la doctrina tradicional (p. 32).

Como se puede observar, la concepción clásica de arte occidental jamás ha perdido vigencia; es más, su presencia desborda el mundo especializado y se interna, sin mayor ejercicio de reflexión previa, en la percepción del observador común. Prueba de ello es que los dos primeros términos

—armonía, proporción— se escuchan cotidianamente en los diálogos coloquiales referidos a diferentes producciones del código visual.

No obstante la permanencia aludida, con posterioridad el arte y la crítica también sufrieron cambios significativos. En consonancia con los avances de la cultura, la ciencia y el pensamiento, el arte cobró autonomía y entonces su justificación provino de los motivos internos a uno mismo, abandonándose los del contexto exterior a la obra y, coincidentemente, esa dirección también la tomó la estética moderna. En síntesis, el crítico o esteta desplazó su mirada desde la sustancia o esencia de lo bello hacia la observación de las formas utilizadas para representar al objeto o tema: «Ni las ideas ni las formas científicas pueden ser condiciones del valor de una obra estética, sino únicamente la forma dada por el artista a su modo de sentir el objeto, tema, concepto, u otros» (op. cit.: 7-8).

Por último, la estética contemporánea dio un largo paso adelante cuando relacionó el objeto de la estética —la obra artística— y la actitud estética; el uno con la otra y el uno por la otra (Ivelic 1984: 21).

3.1.2 Estereotipos y originalidad creativa

Esta brevísima exposición respecto al desarrollo de las artes plásticas y su estudio crítico tiene como propósito fundamental señalar, aunque sólo sea a grandes rasgos, algunos de sus antecedentes históricos, culturales y técnicos, entre otros, pues sin ellos nos parece difícil captar la verdadera significación de las artes plásticas en la vida personal y social del individuo. Sin tales antecedentes se corre además el riesgo de que la función de las artes plásticas en el proceso de aprendizaje y/o la producción de materiales didácticos quede, posiblemente, más o menos librada al azar o, en el mejor de los casos, a la determinación subjetiva de sus productores.

De ahí que sea lamentable constatar la escasa atención otorgada a esa disciplina en el currículo de formación de los profesores. También es muy sensible observar que, en el caso concreto de las ilustraciones o códigos visuales, los ilustradores de las productoras gráficas corresponden, en numerosos casos, única y exclusivamente a personas calificadas como «buenas para el dibujo», concepto de por sí riesgoso. En atención a esta realidad, resulta poco prudente esperar que los códigos visuales puedan cumplir con las expectativas estéticas y didácticas requeridas por los materiales destinados a la escuela. Lo normal, en cambio, sería que se reprodujeran las actitudes y contenidos transmitidos por el programa de estudio, en el caso de los maestros, o que influyeran las tendencias y criterios, prejuicios o estereotipos, adscritos sin mayor análisis al grupo social de pertenencia del ilustrador o a su personal modo de comprender y ejecutar el oficio.

Sobre la base de lo anterior, vale la pena insistir en que ilustrar un libro o cuaderno de trabajo implica siempre una reflexión previa y una conciencia muy crítica. Y, por cierto, ilustrar de ninguna manera significa

sólo ornamentarlo, ni tampoco solamente replicar la realidad, en el sentido de la copia más o menos exhaustiva del objeto o tema. En el caso del ornamento, éste puede ser parte constitutiva del contenido o la estructura de la ilustración; pero debemos tener presente que, como todos los demás elementos o criterios (por ejemplo, la copia o *mímesis*) que intervienen en los códigos visuales, también comporta sus riesgos y merece una atención y análisis, pues, mal utilizado, podría existir el peligro de convertirlo en signos contrarios a los propósitos iniciales, es decir, podría actuar como eficiente sustractor de belleza y riqueza expresiva.

3.1.3 Cultura indígena y producciones estéticas

De lo anterior se desprende que las producciones plásticas se construyen a partir de valores, reglas, estilos, conocimientos técnicos, materias y concepciones estéticas distintas para cada comunidad cultural y social. Así como ocurre con otras etnias y culturas existentes en el mundo, el arte en (y para) las sociedades indígenas es un elemento importante en la formación de identidades específicas (Min. Educ. Brasil 1998: 288).

El indígena disfruta de la belleza. Pero no busca lo bello en sí. Lo que en realidad pretende es apoyar y destacar, por medio de las actividades artísticas, los diferentes elementos de la práctica etno-social. Sin embargo, existen objetos y producciones diversas que revelan una notable actitud estética por parte de su creador. Esas producciones contienen el sentido más profundo de la comunidad y por lo general su realización se ajusta a los deseos colectivos.

En este caso, el hecho estético desborda la fruición sensible, va más allá y se constituye en una verdadera acción de arte socialmente cohesionante; por ejemplo, los objetos —y en algunas circunstancias incluso el propio cuerpo— se estetizan para ingresar a un nivel ritual que sintetiza la experiencia colectiva.

No obstante, en relación con sus propias producciones, los indígenas y campesinos no las consideran como obras de arte, ni tampoco se plantean su valor estético, al menos en los términos planteados por nosotros. Pero, como señalábamos, es evidente que muchas de ellas apelan a la sensibilidad y están animadas por un impulso expresivo y la resuelta voluntad de *re-presentar* imaginariamente su propio mundo (Acha y otros 1991: 108-109).

La existencia de valiosas realizaciones plásticas, que cumplen ampliamente la perspectiva estética y que han sido realizadas por artistas sin conocimientos académicos en torno al color, el dibujo, la perspectiva y demás, pero que nada envidian a las producciones más doctas, es una realidad concreta, en especial en el caso peruano. Son los casos del arte de los pueblos indígenas y el arte popular, cuyas estéticas se fundan, precisamente, en la *particular* visión del artista y de su cultura o grupo social sobre la realidad. En ambos ejemplos subyacen reflexiones en torno a la

expresión y sus significados; por lo tanto, al igual que en las producciones, sus creaciones artísticas surgen de un quehacer específico del intelecto y de la sensibilidad.

Y, por último, no olvidemos que la originalidad —personal y/o colectiva— es un gesto íntimamente ligado al desarrollo de la imaginación del individuo. Y que la libertad es sin duda la clave para acceder al universo ilimitado de la creatividad.

Para concluir este apartado, deseáramos aportar un par de consideraciones en torno a las producciones plásticas de los niños, por considerarlas hechos artísticos de sumo interés y valor estético, que también se podrían utilizar para ilustrar sus propios libros y materiales didácticos.

3.1.4 El arte y la función semiótica en el niño

La psicología del niño, que se ha ocupado de estudiar la aparición de la función semiótica o simbólica —esto es, del conjunto de conductas que implica la evocación representativa de un objeto o acontecimiento ausentes y que, por lo tanto, supone la construcción o el empleo de significantes diferenciados, ya que deben referirse a los elementos presentes y ausentes—, señala que ésta aparece en el segundo año de existencia del niño. Y, en orden de complejidad, distingue al menos cinco conductas referidas a ella: la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo o la imagen gráfica, la imagen mental, la evocación verbal (Piaget e Inhelder 1984: 60-62).

Dados los objetivos de este escrito, aquí sólo revisaremos aquella conducta relacionada con el dibujo o la imagen gráfica, la cual, según los autores citados, se inscribe a medio camino entre el juego simbólico y la imagen mental con la que comparte el esfuerzo para imitar lo real.

Los primeros aportes respecto al tema sostienen que los dibujos iniciales de los niños son realistas, pues se atienen a modelos, sin que todavía intervenga la imaginación; otros estudiosos establecieron paralelos entre los dibujos de los hombres primitivos y los niños. Actualmente, y a partir del aporte de Luquet (citado por Piaget e Inhelder 1984: 71-72), la discusión ha concluido. Luquet demostró que el dibujo del niño, hasta los 8 ó 9 años, posee una **intencionalidad** realista, pero que dibuja lo que **sabe** de un personaje u objeto mucho antes de expresar gráficamente lo que ve de él.

A las diferentes fases por las que atraviesa el dibujo en el proceso evolutivo del niño, Luquet les da diferentes denominaciones: **realismo fortuito** (garabatos donde es posible reconocer algo); **realismo frustrado** (o fase de incapacidad sintética, los elementos de la copia están yuxtapuestos, no coordinados); **realismo intelectual** (proporciona atributos conceptuales, pero aún sin una perspectiva visual); y **realismo visual** (comienza a aparecer lo que es visible en realidad y también la perspectiva, la diferenciación entre los respectivos planos).

Todo profesor debería tratar de dar a los niños oportunidades y estímulos para que éstos se hicieran con una amplia variedad de experiencias

de modo y manera que sus técnicas artísticas sean para ellos las más adecuadas como para sentirse dueños de su medio, y así poder expresarse confiadamente. Los niños que no tienen que pensar cómo trabajar estarán más capacitados para concentrarse y expresar sus ideas y emociones (Tilley 1991: 16).

El arte constituye un medio de comunicación privilegiado y es una gran ayuda durante el proceso en que se construye la identidad del alumno. Pero además ayuda a adquirir los indispensables sentimientos de realización y confianza, fundamentales en todo proceso de formación y obtención de conocimientos. Y, por último, contribuye de manera muy notable en el desarrollo de las capacidades motoras y de autocontrol del educando (op. cit.: 27).

3.2 *Interculturalidad*

Entendemos por *interculturalidad* los procesos o resultados de la interacción de diversos grupos culturales: étnicos, generacionales, de género, económicos, ocupacionales. La interculturalidad presupone el deseo mutuo de conocerse y comunicarse uno con otro, aquel que aparece como diferente a uno. Presupone, igualmente, actitudes de respeto al otro, a quien se reconoce en su humanidad, es decir en su condición de interlocutor.

En los materiales educativos que se han analizado —cuya relación aparece en el anexo— se ha podido constatar la poca presencia de ilustraciones que contengan elementos de carácter intercultural. No se puede negar la importancia que tiene, como punto de partida y referencia, el propio contexto cultural del niño en su desarrollo cognitivo; pero eso no debiera conducir a la adopción de miradas y actitudes etnocéntricas.

Los materiales, efectivamente, sitúan las experiencias de aprendizaje en espacios geográficos, con la flora y fauna de la región, con los objetos cotidianos y las prácticas usuales. Eventualmente, esos materiales introducen *elementos* provenientes de otros contextos: juguetes (título 15, pág. 15), radio de pilas (pág. 32), aviones (pág. 43), refrigeradora, etiquetas de productos industrializados (título 29, págs. 52 y 79). Sin embargo, eso no es suficiente para imprimir al material el carácter intercultural. Hace falta aún propiciar procedimientos y actitudes que abran la mentalidad y el ánimo para tender redes de mutuo conocimiento y respeto.

Puede precisarse, como principio para el tratamiento intercultural, la siguiente pauta de comportamiento: partir del punto que ocupa el niño sobre un eje o espacio, pero no quedarse en él, sino ver los otros puntos del eje y establecer contrastes y comparaciones. Así, por ejemplo, al representar la «escuela de la comunidad», de adobe y un solo piso, bien puede contrastársele con una escuela del ámbito urbano, de cemento y de tres pisos. El hecho de constatar diferencias no debe llevar a desvalorizar ni lo propio ni lo ajeno. Más bien, puede permitir que se entiendan las diferencias, sus condicionamientos y las diversas soluciones según el contexto.

Las ilustraciones, pues, pueden convertirse en un lugar apropiado para el aprendizaje de la interculturalidad.

La noción de interculturalidad es ampliamente aceptada, como principio, en el ámbito educativo. No obstante, aún no se sabe mucho cómo entenderla y menos cómo ponerla en práctica. Los docentes no han tenido un tratamiento adecuado de la interculturalidad en su período de formación y, en consecuencia, se sienten desarmados para hacerle frente.

A fin de suplir esa laguna, dentro y fuera de la formación docente, se deben buscar los medios para propiciar el desarrollo de la creatividad y ética profesional de los docentes, de modo que éstos estén en condiciones de cuestionar permanentemente su práctica pedagógica cotidiana. De esa manera, y a partir de la estructura curricular básica nacional, los docentes estarán en condiciones de diversificar el currículo con imaginación y sentido de pertinencia:

Un verdadero currículo intercultural es un proceso ético de diálogo creativo, a través del cual se da la oportunidad a los alumnos de investigar cómo las asunciones culturales, los marcos de referencia y las perspectivas dentro de cada disciplina influyen en la construcción del conocimiento. Y se les ofrece la oportunidad de crear ellos mismos conocimiento, identificando sus propios intereses, ideas, actitudes y experiencias. Esta reconstrucción del conocimiento, por parte del docente y los alumnos, se organiza a partir de las actividades (Sales y García 1997: 111).

De procederse así, se obtendrán logros concretos y prácticos. Se podría conseguir, por ejemplo, que el docente tome conciencia sobre el racismo existente en el aula, del cual él es muchas veces responsable. Igualmente, permitirá tomar en cuenta la «cultura infantil» y su participación en el juego de las relaciones interculturales. Una manera de concretar la presencia de dicha cultura en el aula será acogiendo las imágenes elaboradas por los niños. Resultaría de gran valor el hecho de que las ilustraciones de los textos y materiales sean, en buena parte, elaboradas por los propios niños.

Todas las ilustraciones y textos disponibles en la comunidad y la escuela pueden convertirse en material útil, siempre y cuando se les dé un tratamiento crítico y creativo. Así, además de las imágenes que el docente y el niño encuentran en los textos y cuadernos de trabajo, pueden contar con recortes de periódicos, revistas, almanaques, afiches, tarros y bolsas con inscripciones, polos, fideos de letra, letreros, entre otros.

3.3 Género

Por *género* entendemos la división de funciones sociales y culturales que se fijan a partir de la diferencia de sexo. Esta separación, que atribuye papeles diferenciados a varones y mujeres, varía en el tiempo y el espacio, y debe ser continuamente revisada, pues es fácil mantener estereotipos

que con frecuencia encubren relaciones asimétricas e injustas. De ahí que sea necesario, tal como lo expresa la *Declaración sobre la eliminación de la discriminación sobre la mujer* (ONU, 1967, art. 3), adoptar las medidas apropiadas «para educar a la opinión pública y orientar las aspiraciones nacionales hacia la eliminación de los prejuicios y la abolición de las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basadas en la idea de la inferioridad de la mujer».

En el caso de los materiales analizados, hemos podido advertir que las ilustraciones no llegan a desligarse de los prejuicios y estereotipos predominantes en nuestra sociedad. Así lo hemos constatado, por ejemplo, en las láminas de los textos correspondientes a los títulos 29 al 32 (ver anexo). En ellas, en efecto, se diferencian funciones según el sexo, circunscribiendo a la mujer a los ámbitos de la casa, los alimentos y la maternidad.

Si bien la categoría de género proviene de un horizonte cultural occidental y no sabemos si ella es transferible a las culturas indígenas andinas, este concepto resulta operativo para señalar los riesgos de una legitimación, por la vía de las imágenes utilizadas en los materiales educativos, de las actividades del espacio privado (= *mujer*), en contraposición a las actividades del espacio público (= *varón*). Si históricamente la mujer, en especial indígena, ha tenido menor acceso a la educación, hoy en día urge superar esa circunstancia, promoviendo una mayor equidad en las funciones y el acceso al espacio público.

Con frecuencia, el sistema educativo de los países latinoamericanos ha resultado discriminador en cuanto al género. Tal como lo expresa Mendoza (1996: 53), «las imágenes y los textos de educación primaria presentan una visión bastante estereotipada del mundo social: las mujeres restringidas al espacio doméstico y realizando labores tradicionalmente femeninas y los varones enfrentados a un mundo de trabajo y organizando la sociedad».

Frente a esta realidad, frecuente en muchos lugares del mundo, la Tercera Conferencia sobre la Mujer (ONU, 1985, párrafo 167) propone:

Hay que examinar los planes de estudio de las escuelas públicas y privadas, revisar los libros de texto y otros materiales didácticos y dar una nueva orientación al personal docente para eliminar de la educación toda concepción discriminatoria estereotipada basada en el sexo. Se debe alentar a las instituciones docentes a que amplíen sus planes de estudio a fin de incluir estudios sobre la contribución de la mujer a todos los aspectos del desarrollo.

En el caso específico de este *corpus* de materiales, la ausencia casi total de un adecuado tratamiento de género, a nivel iconográfico, indica que aún existe una considerable brecha entre la teoría y su práctica, la cual necesariamente nos hace suponer que los ilustradores y/o docentes no han terminado de comprender la real dimensión de este tema. Se sugiere, por lo tanto, que se promuevan espacios de información y discusión

tanto en los centros de formación de profesores, como en las escuelas y las comunidades. De lo contrario, se seguirán reproduciendo los papeles tradicionales de la mujer, en desmedro de su pleno desarrollo intelectual y de la indispensable participación social.

4 Análisis de los materiales

El análisis en esta primera parte se centra en un *corpus* compuesto por 49 tipos de materiales educativos impresos en 1998 por la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria - Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (DINEIP-UNEBI). La relación completa, con sus características, puede encontrarse en el anexo.

Este conjunto de materiales consiste en: cuadernos de trabajo para las áreas de comunicación integral y lógico-matemática, textos de lectura, guías de estimulación, láminas alfabéticas, rotafolios de láminas estampadas en tela y encartes de láminas. Las lenguas utilizadas para su redacción son: quechua del Cusco, quechua de Ayacucho, quechua de Ancash, quechua de Cañaris, aimara, aguaruna, huambisa, asháninka, shipibo, bora, chayahuita, achuar y castellano.

4.1 Cuadernos de trabajo

Los cuadernos de trabajo corresponden, en el anexo, a los siguientes títulos: 1-4, 6-15, 27, 29-36. Son materiales para uso de los niños, en las áreas lógico-matemática y de comunicación integral. Incluyen algunas indicaciones para el docente. Se organizan según unidades motivadoras, basadas en el calendario agrícola y sociocultural de la comunidad. Hay algunos espacios libres para que el niño pueda escribir o dibujar. Se sugieren actividades como leer, escribir, cantar, hablar, dibujar, pintar, recortar letras, jugar, trabajar en grupo, entre otras.

4.1.1 Comunicación integral - lenguas quechua y aimara

a) Primer grado

En lo que toca a la serie de cuadernos de trabajo en quechua y aimara de comunicación integral para el primer grado (títulos 1-4), podemos señalar lo siguiente:

- El tamaño de la caja de texto no está homogéneamente definido para el conjunto, tal como puede apreciarse al contrastar las páginas 10 y 27. En el caso de las ilustraciones, ciertamente, no es necesario utilizar un criterio único y rígido; es decir, algunas láminas pueden ir en página completa (al corte) y otras en relación con la caja de texto. Pero lo que importa es cómo esas páginas interactúan y armonizan, aunque se

encuentren separadas. Así, si comparamos las páginas 10 y 46, salta a la vista la ausencia de armonía. Esta se habría obtenido, en nuestra opinión, al «soltar» la rigidez que muestran los márgenes de la ilustración en la pág. 46, dejándolos más cercanos a los de la pág. 10. Otra dificultad que presentan estos materiales es que no tienen un criterio de uso de la página, como puede verse al comparar las páginas 10, 46, 80, 112.

- En el cuerpo del texto se utiliza una misma serie de caracteres, pertenecientes a una sola familia tipográfica; y en los títulos, se utiliza la negrilla y una mínima variedad en el cuerpo (ver págs. 32 y 33). En la pág. 72, sólo se recurre al subrayado y la negrilla en los títulos y subtítulos, dejando de lado las amplias posibilidades que ofrecería la utilización de otras series. En el espaciado (entre letras) y el interlineado no se sigue un criterio homogéneo, como puede verse en las págs. 86, 99 y 112. Todo esto dificulta la lectura. En efecto, desde el punto de vista oftalmológico, se ha demostrado que la memoria visual es menor que la auditiva. De ahí que, para facilitar la lectura, convenga utilizar mayor variedad de series y familias tipográficas, intentando lograr la armonía por comparación. Así lo expresa Martín (1983: 83): «En el texto, las palabras que deben destacarse dentro de él, los títulos, subtítulos, etc. se componen empleando distintas series y cuerpos de una misma familia, lográndose fácilmente unidad de estilo y un acoplamiento armonioso. Pero también se pueden combinar caracteres de estilos distintos, obteniéndose por contraste la armonía indispensable».
- En términos generales, se observa una falta de criterio selectivo para distribuir las láminas coloreadas dentro del texto. En el mundo gráfico es sabido que la página impar, a la derecha del lector, concita mayor atención. Este principio no es aplicado ni a las unidades de texto ni a las láminas coloreadas, a las que se atribuye mayor importancia didáctica y estética.
- Si observamos la diagramación de la pág. 25, advertiremos que la ilustración (carneros que pelean entre sí) y el texto se recubren, quitando limpieza al conjunto. La página está sobrecargada y, por eso, empobrece la calidad estética y el contenido didáctico. Lo mismo sucede en la pág. 122, en la que el exceso de rasgos presentes en el dibujo (rostros en los troncos, tronquitos cortados, hojitas del pino, pasto, piedrecitas y demás) recargan la página de modo excesivo e innecesario.
- Con relación a los íconos que aparecen en la pág. 3, no estamos seguros de si son del gusto de los niños o no. Consideramos que corresponden a una visión urbana, adulta, que considera ciertos elementos de la naturaleza (arbolitos y pajaritos) como *ideal* de belleza. Se requiere revisar el diseño de los íconos, ojalá considerando el gusto de sus destinatarios.
- A nuestro juicio, no existen elementos interculturales presentes en este material, con excepción de las etiquetas (págs. 52 y 79), la libreta

electoral (pág. 82) y la página de periódico (108). Nos preguntamos si la interculturalidad no debiera tener en cuenta otros aspectos y dimensiones. De igual modo, podemos decir que no se da un adecuado tratamiento de género; se reproduce la tradicional división de funciones por género, tal como puede apreciarse en las págs. 53 y 80.

b) Segundo grado

Ocupémonos ahora de los cuadernos correspondientes al segundo grado (títulos 29 al 32). Se observa un criterio apropiado en la selección de las láminas coloreadas que inician una unidad de trabajo, las cuales han sido concebidas en doble página, obteniéndose un resultado atractivo. Este es uno de los logros mayores de estos cuatro cuadernos de trabajo. Detengámonos ahora en algunos aspectos más puntuales:

- En las págs. 4 y 5 aparece una lámina con una escena de la vida en el campo que, en nuestra opinión, constituye un estereotipo idealizado. Resulta estéticamente pobre, por saturación de componentes. No hay elementos que hablen de interculturalidad. En cuanto al género, aparece la típica división por funciones: los varones adultos están realizando una labor de carpintería y el niño se ocupa del acarreo de agua, en tanto las mujeres —madre, niña y abuela— se encargan de preparar los alimentos e hilar la lana, respectivamente.
- Algo más o menos similar ocurre con la lámina coloreada *Yachaywasinchis*, de las págs. 8 y 9. Se observa una saturación de elementos visuales que no contribuyen mayormente a la obtención de una perspectiva estética. Tampoco hay aportes relativos al género y la interculturalidad. De otro lado, nos preguntamos si el exceso de información sobre la situación socioeconómica precaria del grupo (niños con parches en los pantalones, roturas en los muros, entre otros) contiene alguna relevancia didáctica para los niños de los primeros grados de primaria.
- La lámina *Haku yachaywasiman*, en las págs. 10 y 11, es un juego, lo cual constituye un medio privilegiado para acceder al conocimiento de manera grata y favoreciendo la interacción y el desarrollo de la creatividad. Recordemos que, como lo afirma Piaget, el juego está dentro de las manifestaciones donde prima la correcta asimilación de contenidos.
- Examinemos el texto y las ilustraciones del cuento *Huk yachachiq kusikusichamanta*, en las págs. 16 y 17. En caso de tratarse de un ejercicio de lectura, el corte del relato no tiene mayor incidencia en el resultado; no obstante, si con él se aspira a ir introduciendo al niño en la experiencia estético-literaria, la interrupción del texto, producto de la incorporación del dibujo que pertenece a un código diferente, introduce —según nosotros— un elemento disociador que suspende de momento la fluidez del goce estético de la parte lingüística. En suma, se dificulta la aprehensión del texto literario en cuanto unidad de sentido.

- En general, hay que decir que el tratamiento adecuado de la interculturalidad y del género está ausente.

4.1.2 Comunicación integral - lenguas amazónicas

a) Primer grado

El conjunto de cuadernos de trabajo en lenguas amazónicas corresponde a los títulos 6 al 11 y 27 (ver anexo). Si bien no siguen el mismo parámetro, hay mucha afinidad entre ellos, pues unos sirvieron de modelo para los otros.

- ***Nakumak*** es un libro de lecto-escritura en lengua huambisa (título 27). La relación entre las líneas, las formas de las letras y el texto está bien lograda. El tamaño de los caracteres presenta variación y establece adecuadamente las jerarquías. Se reconocen, pues, criterios de diagramación y composición. Da la impresión de que existió un proyecto previo. En general, la relación de páginas pares e impares presenta un equilibrio visual. La armonía iconográfica proviene de la equilibrada conjunción de planos y perfiles, de las proporciones entre los distintos elementos, signos y el aprovechamiento estético de los espacios blancos; pero también de la muy lograda estilización de plantas, aves y objetos. La opción estilística anterior resulta sumamente adecuada para la progresiva incorporación cognoscitiva del niño en el universo de las formas. Como aspecto negativo, advertimos que está ausente el tratamiento de interculturalidad y de género.
- ***Shiru*** es un libro de lecto-escritura en lengua chayahuita (título 10). Hay un escaso aprovechamiento de la diversidad de caracteres. Los espaciados e interlineados resultan inadecuados, pues restan inteligibilidad y valor estético al material. La impresión del texto (el entintado) es deficiente. El tamaño de los rectángulos destinados para los ejercicios de escritura resulta muy estrecho. Existe una mayor condensación de información por página. Notamos ausencias referidas al tratamiento de la interculturalidad, el trabajo corporativo o grupal, las perspectiva ambiental y de género, y la relación entre las tecnologías ancestrales del grupo étnico y la ciencia moderna o, por ejemplo, la oralidad de las interacciones «cara a cara» y la oralidad de la comunicación a distancia.
- ***Chana***, libro de lecto-escritura en lengua shipiba (título 8). Lo dicho para el texto anterior, respecto a la diagramación y el diseño, vale también para éste. Se puede añadir que existe pobreza en el uso de caracteres, exceso de tinta (págs. 7-9), desaprovechamiento del espacio en los renglones asignados a los ejercicios de escritura de los alumnos. En general, no se ha logrado una buena calidad estética de las ilustraciones y en algunos casos incluso se observan desproporciones entre los tamaños de los dibujos presentes en la misma página. Las ilustraciones resultan poco atractivas.

- *Tsiroti*, libro de lecto-escritura en lengua asháninka (título 7). Este libro presenta una insuficiente calidad de diagramación y diseño. Existen desproporciones entre los elementos que constituyen los respectivos códigos: iconográfico y lingüístico. El tamaño de los dibujos y las letras o los textos de una página no obedecen a un criterio reconocible. Observamos, además, una excesiva utilización de sombras y líneas en las ilustraciones, las cuales restan belleza al conjunto.
- *Muumune*, libro de lecto-escritura en lengua bora (título 9). En general, la diagramación es deficiente. Se presentan problemas entre el tamaño de la caja y la página. Se constata un pobre diseño de caracteres, resultando algunos cuerpos muy pequeños. No hay una debida jerarquización entre títulos, textos y palabras sueltas. Los dibujos no son atractivos; incluso se nota cierto *feísmo* en los rostros, probablemente incomprendible para los niños. Hay necesidad de cuidar las expresiones de los rostros, en atención al agrado de los niños, especialmente en las págs. 6, 9, 21 y 27.

4.1.3 Área lógico-matemática - lenguas quechua y aimara

a) Primer grado

Nos toca ahora dar cuenta del grupo de cuadernos de trabajo del área lógico-matemática, en quechua y aimara, correspondiente al primer grado de primaria (títulos 12 al 15). Anotamos lo siguiente:

- La tipografía es pobre. Como se señaló anteriormente, también en este caso se usa en el cuerpo del texto una misma serie de caracteres, pertenecientes a una sola familia tipográfica, sin aprovechar los recursos de la diversidad. La caja de texto es usada sin criterio de diseño de página. Todo esto puede observarse, por ejemplo, en la diagramación de las págs. 52-53 y 54-55.
- Acerca de la interculturalidad, cabe señalar lo mismo que en los textos anteriores. Aparecen elementos de «otra cultura», como una variedad de juguetes (pág. 15) o aviones y autos (pág. 43). Nos queda la duda de si debe limitarse a eso la *transversalidad* de la interculturalidad. En cuanto al género, advertimos asimismo una ausencia en su tratamiento.

b) Segundo grado

Estos cuadernos corresponden a los títulos 33 al 35. Cabe señalar lo siguiente:

- El uso de la tipografía es limitado. No se respeta la caja de texto. En general, se advierte que hay mucha información por página, teniendo en cuenta la corta edad de los niños.
- En cuanto a la interculturalidad y el género, debe decirse lo mismo que en los textos del primer grado: no se les otorga un adecuado tratamiento.

4.2 Textos de lectura

Los textos de lectura corresponden, en el anexo, a los títulos 5, 28, 37-41 y 49. Reúnen diferentes tipos de textos en diversas lenguas vernáculas: relatos, informaciones, descripciones, cartas, adivinanzas, canciones y poesías. Son materiales complementarios a los cuadernos de trabajo y están destinados a fortalecer la práctica de lectura por parte de los niños. Numerosas ilustraciones acompañan los textos. Examinemos algunos de ellos.

- ***Yacakunapaq*** (título 5), texto de lectura en quechua de Kañaris, Ferreñafe. Buen formato. Diagramación limpia y bien lograda. Buen uso de espacios blancos. Excelente opción la de diferenciar los títulos del resto del texto, aplicando un color diferente. El tamaño del cuerpo de las letras resulta adecuado para el aprendizaje de la lecto-escritura. La impresión es buena. Existe una composición armónica. Las ilustraciones que recrean escenas cumplen ampliamente el concepto estético, tanto en su estructura como en su colorido. Este texto constituye un buen ejemplo de producción gráfica.
- ***Jempe*** (título 37) es un texto de lectura en lengua aguaruna. Buen tratamiento de las ilustraciones y de la gama cromática. Buena diagramación en general, con excepción de la pág. 15 que pudo ser mejor aprovechada. La tipografía es susceptible de ser mejorada. Hay un tratamiento tradicional de género; no se incorporan contenidos interculturales.
- ***Tsonkiri*** (título 38) es un texto de lectura en lengua asháninka. Sus ilustraciones son creativas y cumplen ampliamente el contenido estético en cuanto a diseño y colorido. Valdría la pena reflexionar sobre la tipografía que, tal vez, no es la más apropiada para los niños.
- ***Soi Pino*** (título 39) es un texto de lectura en shipibo. Lo indicado en el título 38 también vale para éste. Lo que sí cabe resaltar es que, por primera vez, en los códigos visuales aparece el concepto de interculturalidad, al representarse pueblos indígenas de Estados Unidos y Canadá.
- ***Wihshu*** (título 40) es un texto de lectura en lengua chayahuita. Tanto la disposición de textos e ilustraciones como los dibujos y el color resultan atractivos. Se da un uso limitado a los recursos de los caracteres. No hay tratamiento de género ni interculturalidad en las láminas.
- ***Aku liyishun / Vamos a leer 1 y 2*** (títulos 28 y 49). El título 28 es un texto bilingüe, castellano y quechua de Ancash, para el primer grado. El título 49 está sólo en castellano y va destinado a los niños del segundo grado. En ambos, la diagramación de página, que contiene el dibujo y el texto, nos parece bien lograda, pues da la misma importancia al código visual y al lingüístico. Una excepción se observa en las págs. 28-29 y 83 (del título 49). Se sugiere utilizar una tipografía más diversa, considerando que la variación contribuye a la legibilidad del texto y que puede ser también un elemento estético. Cuando se trate de

textos en blanco y negro, como en las págs. 14-15 y 26 del primer volumen, se sugiere que los textos no se monten sobre los dibujos. Cabe señalar también que la impresión del segundo volumen debiera ser mejorada.

- ***Paucarcillo*** (título 41), texto de lectura en castellano. La diagramación está bien lograda y son buenas las ilustraciones. Las expresiones de los rostros deben ser mejoradas. No se incorporan contenidos respecto a la interculturalidad y el género.

4.3 Otros

4.3.1 Guía y cuaderno de estimulación

Para el caso de la educación en ámbitos amazónicos, existe un cuaderno de estimulación para el niño y su respectiva guía para el docente, que en el anexo corresponden a los títulos 16 y 17. Estos materiales se orientan a desarrollar una serie de habilidades, destrezas motoras e intelectuales y actitudes, considerando el ambiente natural y social en el que viven los niños. Contienen ejercicios graduados. Las ilustraciones se basan en objetos, diseños y motivos indígenas.

La guía presenta problemas de diagramación. En general, resulta de escasa calidad estética. El cuaderno, sin embargo, presenta un buen nivel en la diagramación, el diseño y las ilustraciones. En todo caso, estimamos que la opción cromática es poco apropiada para niños de corta edad; pareciera más destinada a los adultos. Hace falta una selección cromática más intensa y luminosa y con una aplicación más llena que la actual. La armonía se rompe al utilizar las páginas con ilustraciones en posiciones distintas que obligan a girar el libro para poder apreciar el dibujo, como sucede por ejemplo en las págs. 2-3, 14-15 y 16-17.

4.3.2 Láminas alfabéticas

Las láminas alfabéticas en el anexo corresponden a los títulos 18 al 21. Son láminas plastificadas por el anverso y con un tamaño de fácil manipulación. El número de hojas sueltas corresponde a las letras del alfabeto de la lengua. En el anverso aparecen: (i) un dibujo que representa algún objeto, animal o persona; (ii) la letra inicial de la palabra que designa el dibujo, tanto en minúscula como en mayúscula; (iii) la palabra que designa lo representado por el dibujo. Esta página presenta un diseño apropiado y el tamaño de las letras es adecuado. En el reverso, lamentablemente no plastificado, aparece una ilustración que representa una acción contextualizada, de la cual forma parte el elemento que fue presentado en el anverso.

4.3.3 Rotafolios

Los rotafolios corresponden en el anexo a los títulos 22 al 26. Son telas de tocuyo estampadas que, por medio de la representación de figuras y su

correspondiente designación léxica, sirven para reconocer las vocales y las familias silábicas en algunas lenguas amazónicas: aguaruna (22), asháninka (23), shipibo (24), chayahuita (25) y huambisa (26). Una de las telas (22) contiene un breve texto.

Los cinco rotafolios constituyen objetos estéticamente bien logrados: poseen buen formato, buena diagramación y utilización del color. Los colores son brillantes y planos; la calidad de los dibujos es notable. Los dibujos son relativos al entorno, en especial a la fauna. El material utilizado, tela de tocuyo, garantiza la durabilidad y su fácil transporte.

4.3.4 Encartes

Los encartes de láminas o cartillas corresponden en el anexo a los títulos 42 al 48. Se trata de un juego de cartillas plastificadas, ilustradas en todo color, denominadas *Ocasiones para aprender*. Su propósito es promover determinados tipos de actividades, como: fabricar objetos, construir textos, realizar experimentos y juegos matemáticos, elaborar instrumentos, entre otros. De ese modo se busca favorecer el desarrollo de habilidades: lectura comprensiva, producción de textos escritos, solución de problemas y trabajo en grupo. Este conjunto de fichas resulta práctico y manuable para su uso en los centros educativos unidocentes o multigrado, ya que logra despertar, de manera lúdica y creativa, necesidades comunicativas en los niños. Un problema que presentan todas estas cartillas, a excepción de algunas, es que no están numeradas, dificultándose así su uso.

- *Ocasiones para aprender*. Quechua del Cusco y castellano (título 42). Material compuesto por 50 cartillas, 24 en quechua y 26 en castellano. La tipografía, la diagramación, las ilustraciones, el color, el material y los formatos son buenos. Desde una perspectiva estética, consideramos que el material posee aciertos, si bien es factible de mejorar disminuyendo en parte sus contenidos, pues se percibe una cierta saturación a nivel visual.
- *Ocasiones para aprender*. Quechua de Ayacucho (título 43). Se ofrecen siete dominios de experiencia con sus respectivos colores. La diagramación es acertada y limpia. En la lámina 4 aparece un elemento de otra cultura —el *Ábrete, Sésamo*—, posibilitando una ampliación en la mirada intercultural. Las ilustraciones podrían mejorar; no resultan muy atractivas.
- *Ocasiones para aprender*. Aimara (título 44). Las cartillas se organizan en siete dominios de experiencia, diferenciados por colores. En general, se presenta buena diagramación y las ilustraciones parecen atractivas para los niños. En algunas cartillas, los textos de las instrucciones se pierden dentro del dibujo.
- *Ocasiones para aprender*. Aguaruna (título 45), asháninka (título 46), chayahuita (título 47). En general, el diseño, los dibujos y el colorido son atractivos. Habría que mejorar la diagramación, pues en algunos

casos los textos se pierden dentro de los dibujos. No hay tratamiento de género ni de interculturalidad.

- **Ocasiones para aprender.** Shipibo (título 47). Las cartillas resultan muy recargadas. Los textos están poco destacados y, en algunos casos, perdidos dentro del dibujo. La diagramación no está muy bien lograda. Sobre el color y el diseño de los dibujos no hay nada especial que agregar. Se mantienen los mismos principios que en los casos anteriores.

4.4 *Lecturas iconográficas*

Con las lecturas iconográficas que se entregan a continuación se intenta ilustrar el panorama estético global del *corpus* de libros de textos revisados, además de incluirse otras consideraciones de orden temático y práctico. Esta selección se funda en el hecho de que el ejercicio de análisis arrojó resultados notablemente similares —tanto respecto al contenido textual como a la forma y el estilo— que se plasman en las imágenes. Resultaría inoperante, para los propósitos previstos, exponer un análisis específico de cada uno de los libros.

4.4.1 *Yachaqmasiy.* Libro de lectura en quechua para el segundo grado de educación primaria bilingüe

a) Lámina *Walichaq phamillan*, págs. 4 y 5

En el patio de una casa campesina, rodeada por una chacra situada en tierras altas, un grupo de personas —cuatro adultos, dos niños y una guagua— se ocupa de realizar distintas labores, mientras algunos animales y aves los rodean.

En un acercamiento inicial al dibujo, percibimos un ambiente signado por la tranquilidad y alegría. Estas primeras conclusiones provienen del texto iconográfico global y de algunos de sus índices y símbolos, como: la minuciosa representación de un arbusto en flor; el pico entreabierto, en señal de canto, de uno de los pájaros; el cortejo del gallo a la gallina; la presencia de pollitos y las hierbas en el hocico de la vaca, entre otros.

Si se considera lo anterior, es razonable comenzar a presumir que la escena se ha construido sobre la base de una percepción ideal de lo campesino rural.

Pero, ¿quiénes son estas personas? ¿Cuáles son los significados más profundos, menos evidentes a primera vista, de este mensaje? ¿Existirá tal información en un dibujo aparentemente tan sencillo y claro? Para responder estas preguntas, y otras que probablemente irán surgiendo en el curso del análisis, se requiere seleccionar y combinar algunos datos de la estructura interna del dibujo.

Comencemos por los distintos planos visuales. El grupo de personas aparece situado en dos grandes planos horizontales; en el superior, que

incluye la casa, se ubica una mujer con su guagua a la espalda y una niña; ambas están ocupadas en preparar alimentos. Al acercarse a ellas, se observa a un niño acarreado un balde con agua.

En el plano inferior, separado del superior por el tránsito de algunas aves de corral y animales domésticos, pueden observarse dos hombres arreglando o construyendo una banca de madera. En el mismo plano, pero un poco más a la derecha, se encuentra una anciana hilando lana. Luego, casi al lado de ella, hay un arbusto en flor con una pareja de aves en sus ramas. Uno de esos pájaros está cantando.

Ahora, algo más arriba, en el nivel intermedio de los dos grandes planos y al extremo derecho, parecen contemplar la escena central (la acción de las personas) un cerdo y una vaca. Esta última está alimentándose. En los niveles superiores siguientes, en orden sucesivo, encontramos una pirca de piedras, a modo de separación entre el patio y la chacra en desnivel (cerros) y, por último, en lo alto y en un cielo completamente despejado, el sol.

El sol es aquí una estrella y a la vez posee rostro humano; es decir, ha sido personificado. Si bien su dimensión es pequeña con relación al dibujo total, su ubicación en la lámina y su condición de personaje le otorgan una función dominante respecto a las personas de la escena central. El astro, en este contexto particular, connota su significado en el interior de la cultura andina. No es arbitrario asegurar, entonces, que nos encontramos ante una circunstancia plástica concebida probablemente para discriminar de un modo positivo a esta cultura.

Ahora bien, entre los trazos menores del texto —como las grecas en la indumentaria de las mujeres; las pequeñas líneas rectas y curvas, discontinuadas, que sugieren la trama de las chompas de los varones; el arreglo de la cabeza de unos y otros, y la guagua envuelta en el chal sobre la espalda de su madre— reconocemos también la pertenencia étnico-cultural de este conjunto de personas. Una vez más, esta especificidad nos ha sido revelada por las relaciones de elementos establecidas y por el código de reconocimiento o expectativas que manejamos.

Al realizar una nueva operación y relacionar estas figuras o significantes con el contexto cultural específico, estamos en condiciones de concluir que efectivamente se trata de una familia, compuesta por abuelos, padres y nietos. Mas la información tampoco se agota aquí; este sentido o significado de *familia* connota una nueva dimensión: la conformación particular de un núcleo familiar-habitacional *extenso*, propio de las culturas indígenas andinas.

Los personajes varones adultos están realizando una labor de carpintería (técnica = espacio público) y el niño se ocupa de acarrear el agua (potencia física = condición superior); en tanto que las mujeres —madre, niña y abuela— se encargan de preparar los alimentos (privado = doméstico)

e hilar la lana (privado-público), respectivamente. Entonces, en cuanto a significado, las labores realizadas por los varones y las mujeres del dibujo revelan su dimensión implícita: la división del trabajo, en el interior de las familias en las comunidades campesinas, hasta hoy opera sobre la base de criterios de género.

Por último, el niño descalzo, la casa de barro, las mazorcas en el interior de ella y los utensilios tradicionales de cocina —también de barro— son signos que nos indican la condición socio-económica y cultural del grupo que estamos viendo.

Se sugiere:

En la actualidad, es un hecho que la indumentaria tradicional ha sufrido ciertas modificaciones con la incorporación de telas y/o piezas de ropa provenientes de la cultura mestiza. Cabría preguntarse, entonces, si esta omisión en la lámina observada ha sido voluntaria y responde a la necesidad de autovaloración de lo propio o, por el contrario, si se trata de un gesto gráfico al cual no se le ha otorgado mayor trascendencia de contenido.

En este mismo orden de ideas, la representación de la flora y fauna podría ser útil, más allá del carácter decorativo, como un recurso para destacar lo propio de una cultura y ofrecer elementos para una adecuada educación ambiental desde los primeros grados de enseñanza. Así, por ejemplo, se podría representar el ambiente y una o más plantas autóctonas e incluso alguno de los ecosistemas de la región, contribuyendo a ampliar la conciencia ecológica de los educandos.

Si bien la categoría de género proviene de un horizonte cultural occidental y no sabemos si ella es transferible a las culturas indígenas andinas, este concepto resulta operativo para señalar los riesgos de una legitimación, por la vía de las imágenes utilizadas en los materiales educativos, de las actividades del espacio privado = *mujer*, en contraposición a las actividades del espacio público = *varón*. Si históricamente la mujer, en especial indígena, ha tenido un menor acceso a la educación, hoy en día urge superar esa circunstancia, promoviendo una mayor equidad en las funciones y el acceso al espacio público.

b) Lámina *Yachaywasinchis*, págs. 8 y 9

En el aula de una escuela rural, en medio de un ambiente relajado, un grupo de alumnos se encuentra desarrollando actividades variadas y simultáneas; algunas de ellas recreativas y otras relacionadas con las dinámicas pedagógicas de lecto-escritura. Los alumnos forman un grupo bastante homogéneo. Al parecer proceden del mismo grupo étnico y comparten edades similares. En esta aula, los niños son los personajes principales de la acción; la maestra, en cambio, ocupa un lugar secundario (lateral en la ilustración).

Si bien ésta es una posibilidad de resumen temático de la imagen, los rasgos sobresalientes, en una primera observación, son el espacio caótico y su ambiente relajado, casi festivo.

Una lectura crítica de las imágenes supone establecer un cierto orden o secuencia significativa que nos conduzca a aprehender el máximo de significados posibles. En esta oportunidad, en que no se perciben con nitidez los grandes planos estructurales, es indispensable enfocar las acciones o unidades temáticas mínimas, es decir los circuitos en los que interactúan los alumnos. Identificamos al menos seis de estas unidades o microcosmos interactivos y reconocemos las actividades que en ellos se están desarrollando. No obstante, dada la presencia y combinación de elementos en el interior de estas unidades, la profusa representación de categorías iconográficas (signos, símbolos, índices) circundante y las múltiples líneas menudas —que representan materiales, texturas, volúmenes, fondos, perfiles, sombras y demás—, distribuidas en los distintos niveles de la imagen, el mensaje cobra un carácter altamente redundante y desde luego de escasa, por no decir ausente, funcionalidad estética.

Su redundancia y baja calidad estética pueden provenir quizás de la perspectiva holística con la que fue concebido. Notamos en él una voluntad de representar la realidad *ideal* de un aula, en la que se practica una pedagogía interactiva y cooperativa. De acuerdo con nuestra lectura, ambos propósitos se podrían haber cumplido al seleccionar una muestra menor de secuencias interactivas y, sobre todo, al jerarquizar los elementos expresivos.

Asimismo, quisiéramos llamar la atención sobre algunos índices que aparecen en esta lámina. Nos referimos a las roturas de muros, la calamina sobrepuesta en una de las ventanas y a los parches en los pantalones de dos alumnos. Si bien todos ellos señalan de un modo certero la condición socio-económica del grupo de niños, nos preguntamos por la pertinencia didáctica y estética de su inclusión en este texto, considerando en especial la corta edad de los receptores.

La perspectiva de género se observa en la mayoría de las actividades atribuidas a las niñas; en ellas se reproducen los «intereses» y «deberes» femeninos: casa, alimentación, maternidad. Por último, no se registraron signos que refieran a los conceptos de interculturalidad y ambiente.

Se sugiere:

Respecto a la homogeneidad étnica, y tratándose de educación intercultural, parece adecuado enriquecer esta perspectiva iconográfica con la incorporación paulatina de algunos elementos de la cultura mestiza nacional y/o la presencia de algunos niños de ese segmento social. Esta es una manera de ir sensibilizando a los educandos en torno a la diversidad y de romper el esquema etnocéntrico, en este caso indígena andino.

Así como resulta inconveniente idealizar la realidad o la cultura de un determinado grupo étnico andino, tampoco nos parece pertinente hacer

explícita aquí su condición socio-económica, en este caso signada por los bajos recursos. En suma, desde nuestra perspectiva, la inclusión de estos índices en la ilustración no aporta a la función estética ni a la pedagógica.

Nos parece importante realizar un esfuerzo de síntesis, enfocando aquello que favorezca el desarrollo de las competencias que se quieren estimular en el educando. Esto es posible de lograr, estéticamente, privilegiando la armonía de las formas, los elementos y la opción cromática destinada a los diversos signos y planos de la ilustración. Asimismo, es indispensable comenzar a evaluar positivamente los espacios blancos de una página, pues por lo general resultan estéticamente significativos, a la vez que permiten a los niños aprehender los signos presentes en la ilustración de un modo sencillo y eficiente.

c) Lámina *Haku yachaywasiman*, págs. 10 y 11

Las proporciones de los signos iconográficos, las líneas curvas, junto a la alternancia equilibrada de espacios blancos, resultan agradables de observar, y destacan el carácter lúdico de la actividad propuesta.

Se sugiere:

Como en este caso, se sugiere utilizar, dentro de lo posible, materiales didácticos que permitan el juego, por tratarse de un medio privilegiado para acceder al conocimiento de manera grata y favoreciendo la interacción y el desarrollo de la creatividad. Según Piaget, el juego está dentro de las manifestaciones donde prima la correcta asimilación de contenidos.

d) Texto e ilustraciones del cuento *Yachachiq kusikusichamanta*, págs. 16 y 17

Si se trata de un ejercicio de lectura, el corte del relato no incide mayormente en el resultado; pero si con él se aspira a ir introduciendo al niño en la experiencia estético-literaria, la interrupción del texto para incorporar el dibujo, que pertenece a un código diferente, introduce —según nosotros— un elemento disociador que suspende de momento la fluidez del goce estético lingüístico. En suma, se dificulta la aprehensión del texto literario en cuanto unidad de sentido.

Se sugiere:

Por las razones dadas anteriormente, recomendamos que este relato se diagrame en una sola página y que la ilustración se ubique en la página contraria. Al reverso, en la página 18, convendría reordenar los ejercicios. Así se delimitarían los tres tipos de mensajes, evitando cruces e interferencias que en nada facilitan la buena comprensión del alumno.

4.4.2 *Nakumak*. Libro de lecto-escritura en lengua huambisa

Con este libro de lecto-escritura nos encontramos frente a un objeto que reúne gran parte de las sugerencias propuestas en páginas anteriores en

torno a una adecuada diagramación del material educativo y la tan anhelada (y escurridiza) condición estética, producto de la misma.

La armonía en el presente mensaje iconográfico proviene de la equilibrada conjunción de planos y perfiles, de las proporciones entre los distintos elementos y signos, y del aprovechamiento estético de los espacios blancos. Pero también de la muy lograda estilización de plantas, aves y objetos. La opción estilística anterior resulta sumamente adecuada para la progresiva incorporación cognoscitiva del niño en el universo de las formas (pág. 11).

Además de su belleza, estos dibujos son herramientas, instrumentos, que el alumno utiliza en el proceso de adquisición de la lecto-escritura. Ellos portan una funcionalidad adicional, expresada en las asociaciones existentes entre las líneas que los forman y las respectivas letras del abecedario. Por medio de este vínculo también se produce una contribución al dominio de la orientación espacial y al desarrollo de la motricidad fina de los educandos.

Se sugiere:

En nuestra opinión, en cuanto al contenido, la ya buena calidad del texto se podría elevar aún más ampliando el marco temático de las ilustraciones e incorporando signos iconográficos relativos a la interculturalidad, el trabajo corporativo, la conservación de los recursos naturales y el ambiente, la mujer, y los vínculos entre las tecnologías o saberes ancestrales y la ciencia moderna.

En efecto, las imágenes estudiadas se limitan a representar un contexto étnico particular y hace falta introducir elementos externos al mismo, con el fin de ampliar el horizonte de las relaciones culturales. Asimismo, las imágenes no presentan situaciones de interacción grupal; no obstante, sabemos que precisamente en tales interacciones se logran mayores niveles de aprendizaje y una dinámica más atractiva para los alumnos. Por otra parte, la incorporación temprana de una perspectiva ambiental, prácticamente ausente en estos materiales, contribuiría a tomar conciencia de las interdependencias presentes en los ecosistemas y de la responsabilidad común a todos los seres humanos de preservarlos. Respecto a la situación de la mujer, nos parece oportuno sensibilizar a la comunidad en orden a facilitar cada vez más su acceso a la educación.

4.4.3 *Shiru*. Libro de lecto-escritura en lengua chayahuita

En los planos del diseño y la diagramación, este libro resulta algo menos acertado que el ejemplo anterior debido a una mayor condensación de información por página. Y si bien algunos de sus dibujos contribuyen al dominio de la orientación espacial y la motricidad fina de los educandos, gran parte sólo corresponde a la representación de la palabra o del texto escrito. En general, se observa una menor armonía entre los códigos, lo cual incide negativamente en su carácter estético.

Se sugiere:

Convendría mejorar la diagramación y el diseño atendiendo las proporciones, la relación entre el dibujo y el texto y aumentando los blancos de la página. Como en los casos anteriores, notamos ciertas ausencias referidas al tratamiento de la interculturalidad, el trabajo corporativo o grupal, la perspectiva ambiental y de género, la relación entre las tecnologías ancestrales del grupo étnico y la ciencia moderna o, por ejemplo, la oralidad de las interacciones *cara a cara* y la oralidad de la comunicación a distancia: radio, televisión y demás.

4.4.4 *Chana*. Libro de lecto-escritura en lengua shipiba

Lo dicho sobre el texto anterior respecto a la diagramación y diseño vale también para éste. Además, podríamos añadir que observamos una notable desproporción en el tamaño de las letras de los enunciados ubicados al pie de las páginas, en relación con las que se encuentran sobre ellas, así como un notable desaprovechamiento del espacio en los reglones asignados a los ejercicios de escritura. En general, no se ha logrado una buena calidad estética de las ilustraciones y en algunos casos incluso se observan desproporciones entre los tamaños de los dibujos en una misma página.

Se sugiere:

Las sugerencias que podríamos hacer con relación a este texto son las mismas que hicimos para el texto anterior.

4.4.5 *Ocasiones para aprender* en quechua y castellano

Se trata de un material compuesto por 50 fichas, 24 en quechua y 26 en castellano, ilustradas en colores y plastificadas. Está destinado a los niños en la realización de determinadas actividades, como: fabricar objetos, construir textos, realizar experimentos y juegos matemáticos, elaborar instrumentos, entre otras. De este modo se busca favorecer el desarrollo de habilidades: lectura comprensiva, producción de textos escritos, solución de problemas y trabajo en grupo.

Este conjunto de fichas resulta práctico y manuable para su uso en la educación bilingüe intercultural en los centros educativos unidocentes o multigrados, ya que logra despertar, de manera lúdica y creativa, necesidades comunicativas en los niños.

Desde una perspectiva estética, consideramos que el material posee aciertos, si bien es factible de ser mejorado disminuyendo en parte sus contenidos, pues se percibe una cierta saturación a nivel visual.

5 Comentarios finales

En primer lugar, dada la importancia del papel que cumplen las ilustraciones, sugerimos un diseño muy alerta y crítico. Se recomienda, asimismo, aplicar criterios que fomenten la interculturalidad, superar paulatinamente los particularismos excluyentes, promover el acceso a la técnica, las relaciones equitativas de género, así como establecer vínculos entre los saberes de las culturas ancestrales y el mundo moderno.

Además de la ambigüedad del mensaje estético, es posible acercarse a esta función con relativa facilidad si se jerarquizan aquellos aspectos que quieren destacarse, al mismo tiempo que se evitan las redundancias y los signos distractores de tipo «ornamental». Una página neta, limpia, con el mensaje adecuado, permanecerá más fácilmente en la memoria y experiencia del niño que otra con excesiva información iconográfica. Especial atención merecen los rostros de los personajes, los cuales deben resultar agradables de observar y coherentes con lo que desean expresar.

La utilización del color es otro aspecto indispensable de mencionar. La experiencia del color corresponde a un proceso de adquisición progresivo; a partir de los colores primarios, el niño comienza a distinguir y apreciar de un modo cada vez más consciente las innumerables posibilidades de combinación y sus múltiples matices. En consecuencia, es importante recordar este factor en el momento de utilizarlo y así aprovechar al máximo su potencialidad.

Por otra parte, nos parece fundamental relacionarse de un modo más libre con el color en las páginas de un libro de texto, en el sentido de emplearlo no sólo como «complemento» de los dibujos, sino como un signo estético en sí mismo: por ejemplo, una página completamente azul puede resultar sumamente atractiva para iniciar una unidad de estudio; incluso, los enunciados o textos de un libro pueden imprimirse en colores. En resumen, sugerimos abrir al máximo el marco de posibilidades ilustrativas de los textos, romper el estilo actual de los dibujos —caracterizado por sus trazos del tipo «infantil» o que supuestamente «gustan» a los niños— e incorporar además dibujos de los propios estudiantes, fotografías, reproducciones del arte comunal, popular, regional y nacional, ya sean textiles, cerámicas, pinturas, tejidos y otros.

En lo referente a la utilización del papel periódico, sin embargo quisiéramos reiterar que, según nuestra experiencia, no existe por sí mismo un material «feo»; la función estética deviene de la articulación o relación de las partes con que forma su propio signo. Del mismo modo, en el momento de discernir sobre uno u otro formato, recomendamos considerar los materiales con los que se editará el libro; la durabilidad de una página en papel periódico disminuye en relación con su tamaño: a mayor tamaño, menor vida útil. Por último, se deben tener en cuenta aspectos tales como

las dimensiones de las manos de los niños a quienes irán destinados y las carpetas del aula, entre otros. Los formatos anchos (aproximadamente de 28 cm), tan apreciados por algunos autores, diagramadores e ilustradores, resultan sumamente incómodos y poco prácticos en manos de un alumno de los primeros años de primaria.

En esta sección presentamos criterios básicos para la realización gráfica de los materiales educativos y para la producción de ilustraciones. Enseguida, ofrecemos algunas recomendaciones más puntuales y prácticas, referidas sucesivamente a los códigos visuales, la interculturalidad y el género. Si bien están especialmente orientados a la educación bilingüe intercultural, estos criterios y recomendaciones tienen igualmente una validez más amplia.

Asimismo, por el hecho de haber observado y participado en uno de los talleres de producción y corrección de materiales, y posteriormente haber actuado un par de veces como nexo entre los autores o responsables de los libros y la productora gráfica designada para el trabajo final, estimamos necesario destacar las cuestiones de orden técnico presentes en el diseño de los libros y cuadernos de trabajo. Todo esto en el entendido de que, en muchas ocasiones, éste depende de los maestros o de personas bien dispuestas que, como es obvio, no siempre cuentan con los conocimientos de un editor, diagramador o ilustrador profesional.

5.1 La realización gráfica

Revisemos algunos aspectos que intervienen en la producción del material gráfico. Tomemos como ejemplo la selección del papel. Hoy en día la gama de posibilidades funcionales, estéticas y económicas del papel se ha ampliado significativamente; sin embargo, es raro encontrar en estos libros de textos escolares opciones innovadoras o creativas. En general, cuando se cuenta con recursos, se utiliza el papel blanco, denominado *bond*, que indudablemente es atractivo y reúne las condiciones de durabilidad necesarias para cumplir sus propósitos durante un período determinado. El verdadero problema surge cuando los recursos económicos para la edición son escasos.

Si bien no es lo óptimo en términos de durabilidad (resistencia al uso), un libro de texto puede resultar atractivo incluso impreso en papel periódico, siempre y cuando en su concepción como «objeto» haya sido aplicado de antemano el criterio estético. Sabemos que el papel periódico posee un color y una textura determinados. Pues bien, esos dos antecedentes deben ser considerados en el momento de elegir el material para la portada y la ilustración que se le destine. La función estética no se cumple de igual manera si se elige para ella una cartulina blanca y lisa, que si se elige una cartulina texturada de un color que armonice con las páginas interiores. Asimismo, en éstas es preciso considerar el color adecuado de la tinta que se utilizará para imprimirlas —que, por cierto, no está obligada

a ser negra—, así como la tipografía, diagramación, ilustraciones y demás. En suma, si se le otorga un lugar de importancia a la perspectiva estética, es posible revertir una característica de valoración negativa —la «fealdad» del papel periódico— en una positiva y, por cierto, más creativa.

La producción de libros de texto es un acto delicado y merece realizarse con extrema atención y rigurosidad, en especial si los mismos están destinados a la escuela y persiguen un propósito didáctico.

A juicio nuestro, uno de los primeros aspectos por considerar se relaciona con el tiempo otorgado a su concepción y producción. Definitivamente, un buen libro de texto merece proyectarse con calma y cuidado. Su contenido requiere una significativa reflexión y un agudo sentido crítico por parte de su(s) autor(es). En este sentido, es esencial que, además de integrar los contenidos del currículo oficial, el material recoja también las experiencias de los propios profesores en el salón de clases y, desde luego, que las mismas hayan sido previamente discutidas y debidamente avaladas por otros docentes.

Sería importante, entonces, que los materiales didácticos se pudieran ir trabajando y analizando a lo largo de todo el año académico, de manera que, llegado el momento de participar en los talleres de producción, los profesores asistan con sus ideas lo más claras posibles respecto a los requerimientos y características de los futuros materiales.

La experiencia nos indica que, por lo general, los libros de texto se van corrigiendo y adecuando sobre la base de los que hasta ese momento han estado en uso. Según nuestra manera de entenderlo, esto sería un factor a favor, pues facilitaría en parte el trabajo de los productores-docentes. Al respecto, y para hacer aún más eficiente el posterior proceso de producción, sugerimos llevar un pequeño diario o registro de clases donde se apunten periódicamente las experiencias concretas de los alumnos con las respectivas asignaturas y los materiales didácticos y, además, se incluyan las reflexiones y posibles soluciones visualizadas por los propios profesores.

Ahora bien, situémonos en otro panorama; tenemos a la mano todo el material gráfico para utilizar en la supuesta publicación, o sea los textos, ilustraciones, fotografías y demás. En este caso, el paso siguiente es diseñar una primera maqueta o boceto, que servirá de guía al diagramador o a la persona encargada de confeccionar los originales de imprenta.

Lo ideal es que esta maqueta contenga las medidas definitivas de la página de papel, de la caja de texto, de las masas escritas, la distribución jerárquica de títulos, subtítulos y demás elementos que se deban destacar.

5.1.1 Algunos términos técnicos

Por página del libro o cuaderno de trabajo entendemos el rectángulo de papel, también denominado formato. La caja de texto es, por su parte, el

bloque o rectángulo de texto escrito. De manera que la primera contiene a la segunda.

El tamaño o formato del libro lo determinan, entre otros: la materia de que trata, el uso que recibirá, el público de destino, la extensión del texto, la inserción de ilustraciones, dibujos u otros elementos, el aprovechamiento del papel. Un aspecto importante a considerar relativo a sus destinatarios y que no siempre se toma en cuenta se refiere a su edad y talla aproximada.

Un ejemplo: nos ha tocado conocer libros muy interesantes, atractivos y bien diagramados que, debido a su formato (dimensiones), resultan muy incómodos de utilizar. En este sentido, conviene tener en cuenta, aunque sólo sea una idea aproximada, el tamaño de las manos de los alumnos y ojalá también el de sus carpetas, en el caso de que las tengan, pues ambos son los puntos de apoyo del material.

Una vez definido el formato —la página de papel—, se debe determinar el rectángulo o bloque del texto y la distribución correcta de todos los márgenes. Para distribuir el bloque impreso y los márgenes se pueden seguir varios sistemas, desde el empírico guiado únicamente por la vista, hasta el convencional que adopta como longitud de la página la diagonal de un cuadrado cuyo lado tenga la medida de una línea del texto. Cualquiera sea el procedimiento que se emplee, se debe considerar que la superficie del bloque del texto debe estar siempre en relación con la superficie de la página de papel, y que la longitud o altura del rectángulo de impresión —transformada en líneas de texto— debe estar en proporción con el ancho o medida de la línea.

Por lo tanto, entre los márgenes superior e inferior —de cabeza y pie del libro— debe repartirse el blanco o la superficie no ocupada por el texto escrito. En general, se respeta la misma proporción, aunque esta no es una norma fija. Lo mismo vale para los márgenes interior y exterior, es decir de lomo y corte.

5.1.2 Columnas de texto y caracteres o tipografía

Otro punto poco conocido y bien relevante se relaciona con la(s) columna(s) del texto y los caracteres o letras. Una página diagramada con un solo bloque de texto y sin blancos en medio «funciona» de manera muy diferente que una de dos columnas simétricas o que una de dos columnas asimétricas. Visualicemos, por ejemplo, una posible diagramación y tratemos de proyectar el efecto que tendría en la lectura; pensemos en una caja con dos columnas, donde la de la izquierda está llena de texto y la de la derecha aparece casi vacía, ocupada sólo por un pequeño párrafo destacado que se ubica en la mitad de la misma. En nuestra opinión, este último ejemplo resulta muchísimo más sencillo de leer y, a la postre, de comprender el contenido, que si la diagramación del texto se contemplara en un solo bloque. Sugerimos realizar esta y otras experiencias similares o, en

caso contrario, analizar críticamente diferentes libros de texto para ir formándonos un criterio.

En relación con los caracteres —letras—, es necesario definir su familia de pertenencia; esto significa elegir el tipo de letras que se piensa utilizar (las imprentas y productoras gráficas poseen muestras y material con los diferentes tipos y cuerpos de las letras), el tamaño de las mismas, sus espaciados e interlineados. Todo esto se relaciona con el formato del libro y contribuye a facilitar la legibilidad de los textos. Particular importancia tiene, insistimos, el destino del libro: el ambiente, la edad y la cultura de los presuntos lectores, entre otros.

Las letras cursivas o negritas tienen como finalidad destacar determinadas palabras o expresiones, particularmente dentro del texto. Sin embargo, la negrita no debería usarse para destacar palabras en medio de un texto, pues por su trazo grueso rompe la armonía de la página.

Por otra parte, se denomina cuerpo al tamaño de los caracteres y a la medida de la línea. Comúnmente, las palabras que deben destacarse dentro del texto —como títulos y subtítulos— se componen empleando distintas series y cuerpos de una misma familia, lográndose así una conveniente unidad de estilo y armonía. Pero también se pueden combinar caracteres de estilos distintos, obteniéndose por contraste la armonía indispensable.

5.1.3 Elementos para una arquitectura gráfica

Es fundamental no confundir ornamentación con ilustración. La primera corresponde a los adornos tales como orlas, grecas, viñetas, filetes y otros, o bien con dibujos, sin relación directa con el texto adjunto; su propósito es simplemente adornarlo. En cambio, se entiende por ilustración todo dibujo o fotografía que represente figuras determinadas para acompañar el texto con la finalidad de explicarlo o valorarlo.

En términos generales, los dibujos o las ilustraciones pueden caracterizarse como: realistas, esto es, los que pretenden copiar o reflejar cierta realidad; abstractos, aquellos que destacan aspectos menos evidentes a simple vista, pero constitutivos al referente; o simbólicos, es decir, que representan metafóricamente el concepto referencial —por ejemplo, la noción de patria se transmite por medio de la bandera nacional—.

Asimismo, cabe destacar la relevancia del concepto denominado *arquitectura gráfica*, es decir, lo relativo a la proporción, la disposición, el equilibrio y la armonía entre los distintos elementos que participan de la(s) página(s): tipografía, cuerpos, series, interlineados, vacíos y demás. En la actualidad, se otorga una enorme importancia al buen uso de todos éstos, constituyéndose en factores de alta incidencia estética.

5.2 Producción de ilustraciones

Dada la importancia del papel que cumplen las ilustraciones, se debe proyectar un diseño muy alerta y crítico. El mismo debe apuntar a: fomentar

la interculturalidad, superar paulatinamente los particularismos excluyentes, promover el acceso a la técnica, fomentar las relaciones equitativas de género, establecer vínculos entre los saberes de las culturas ancestrales y el mundo moderno.

Además de la ambigüedad creativa del mensaje estético —esto es, de la posibilidad de realizar más de una lectura o, lo que es igual, de ir abriendo sucesivos significados en una misma imagen—, es posible acercarse a esta función jerarquizando aquellos aspectos que deseamos destacar y evitando al máximo posible las redundancias y los signos distractores de tipo «ornamental». En este sentido, una página limpia, con su mensaje expresado de manera adecuada, permanecerá más fácilmente en la memoria y experiencia del niño que una con excesiva información iconográfica. Especial cuidado merecen los rostros de los personajes, los cuales deben resultar —ojalá— agradables de observar, pero sobre todo coherentes con lo que desean expresar.

5.2.1 Conflictos y contradicciones

En términos generales, en las ilustraciones del material revisado constatamos una clara tendencia a representar la realidad de un modo naturalista o realista. Sin embargo, a nivel del discurso, los ilustradores reconocen que la creatividad y la imaginación son aspectos de singular importancia. Esta disociación entre teoría y práctica nos lleva necesariamente a revisar qué se entiende, en este caso, por imaginación y creatividad.

De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española*, el término *imaginación*, en una primera acepción, corresponde a: «la facultad del alma que representa las imágenes de las cosas reales o ideales», y en otra «es la imagen formada por la fantasía». *Creatividad*, por su parte, «es la capacidad de creación»; es decir, se trata de lo opuesto a imitación, copia, duplicado, etc.

En los hechos, durante la producción de los materiales, observamos a menudo actitudes en extremo atentas y rigurosas frente a aquellos detalles de las ilustraciones que parecerían distanciarse de la realidad. Entre las numerosas sugerencias y correcciones hechas a los originales, citaremos, a modo de ejemplo, algunas que resultan elocuentes para comprender el concepto de ilustración que estaría operando:

- Rechazo del material (aparente) de una escalera representada en un dibujo: «En la sierra las escaleras son de madera, no de metal».
- Sugerencia sobre el color de la pintura exterior de las escuelas representadas: «Las escuelas de la sierra son de este color (matiz de verde), no del que aparece aquí».
- En torno a la forma de una cuchara de madera: «Las cucharas son más hondas...».
- Respecto al volumen y la medida de partes del cuerpo animal: «Reducir el cuerpo de los cerdos»; «Disminuir el largo de las orejas de los burros».

Este mismo tipo de concepciones y apreciaciones respecto a las ilustraciones subyace en los materiales educativos que fueron impresos en 1998.

5.2.2 La ilustración como espejo de la realidad

En el caso del *corpus* revisado, en especial los materiales destinados a la sierra, se constata que una de las actitudes frecuentes a la hora de producir ilustraciones se refiere al denodado esmero en reproducir la realidad «tal cual es». Este punto de vista —de ser exclusivo— restringe necesariamente las posibilidades estéticas y cognitivas del mencionado registro iconográfico.

La explicación de tal conducta proviene en nuestra opinión de diversos factores, que pueden ser concurrentes:

- escasos contacto y reflexión sobre el arte por parte de los ilustradores o los responsables del material didáctico
- indispensable revaloración de la cultura y la lengua, expresadas en el espacio particular —sierra o Amazonía— de sus destinatarios, los alumnos indígenas
- estereotipo de arte que establece una ecuación entre ilustración y realidad.

En efecto, la *enseñanza tradicional del arte* se ha ocupado de manera especial de las técnicas y el uso de materiales, siguiendo criterios de la normativa clásica y la *mímesis* (copia del objeto). Por ello, no ha alentado lo suficiente el ejercicio del derecho a la libertad de representación que conlleva el indispensable desarrollo de la creatividad.

Respecto a la manera cómo se presenta la realidad sociocultural en la educación, cabe diferenciar diversas tendencias en los programas educativos: los hay asimilacionistas, integracionistas, pluralistas e interculturalistas. En las dos primeras tendencias, fuertemente presentes en el pasado latinoamericano, no solía aparecer la imagen de las poblaciones indígenas ni de su entorno ecológico y cultural. Es explicable entonces que, como reacción a esa tendencia, en muchos casos ahora se inviertan los términos y se llegue a otra forma de etnocentrismo, privilegiando —quizás inconscientemente— el *particularismo cultural* del grupo antes excluido.

Además, esta reacción puede encontrar su justificación en el actual concepto de *aprendizaje significativo*, el cual acertadamente toma como punto referencial el contexto idiomático y cultural de los educandos. Sin embargo, si se procede de modo mecánico y esquemático en lo que se refiere a la representación de la «realidad», se corre el riesgo de dejar de lado la creatividad y el establecimiento de los vínculos necesarios con las otras culturas y realidades.

5.2.3 Captación de lo distintivo

El estereotipo de arte que establece una similitud entre ilustración y realidad es heredero del movimiento pictórico «realista», cuya producción data de mediados del siglo pasado en Europa y se prolongó hasta comienzos de este siglo en Latinoamérica:

Se ocuparon entonces los artistas de la realidad pura, de la naturaleza en su pobreza y soledad, del hombre en sus faenas rudimentarias de campo, del labriego desconsolado vestido de harapos y abrumado por la rudeza de su actividad, bajo el desamparo de las implacables fuerzas de la naturaleza que los consumen (Villacorta 1992: 87).

Sin embargo, la percepción del parecido o la semejanza en el arte merece un comentario especial. El ser humano no está originalmente programado para percibir la semejanza, sino por el contrario para captar la diferencia, la desviación con respecto a la norma que sobresale y se graba en la mente (Gombrich, Hochberg y Black 1996: 30). Así, por ejemplo, cuando desde la costa recordamos un paisaje de la sierra, evocamos lo distinto: el relieve, los cerros, el verdor. Del mismo modo, en el caso de los rostros, evocaremos ante todo aquellas desviaciones que distinguen a una persona de las demás: una nariz prominente, unas orejas tales o cuales, unos ojos melancólicos. La caricatura es un buen ejemplo de ello.

5.2.4 Creatividad y flexibilidad cognitiva

Desde otro punto de vista, como es la perspectiva biológica del conocimiento, se puede sostener que las ilustraciones reinterpretan el enunciado lingüístico desde otra zona del cerebro: la del hemisferio derecho. Este es el responsable del pensamiento sintetizador-creativo, en tanto que su opuesto (y complementario) lo es del pensamiento lógico-analítico. Por sus características, el primero recibe la denominación de pensamiento divergente; y el segundo, de pensamiento convergente. En suma, resulta indiscutible que el aprendizaje se realiza de un modo más cabal y completo cuando se utilizan ambos hemisferios cerebrales (Roeders 1997: 35-36). De ahí la necesidad de estimularlos por medio de experiencias específicas que apelen a ellos.

Creatividad, por su parte, es un término que suele relacionarse con el ámbito artístico. No obstante, la creatividad implica algo muchísimo más amplio; se trata ni más ni menos que de utilizar el conocimiento con flexibilidad: la noción de que el hombre es capaz de estructurar e integrar el conocimiento de muchos modos, no usuales, que pueden conducir a soluciones nuevas (Roeders 1997: 21).

Pongamos un ejemplo: dos individuos han recibido idéntica información, han asistido a la misma escuela, pero uno de ellos, motivado por su propia curiosidad o estimulado por sus padres o su maestro(a) se ha «atrevido» a observar, reflexionar y buscar respuestas en los ámbitos más disímiles, que el otro que se adecuó y conformó con respetar las normas y

principios establecidos; en este caso, la realidad tal cual es. En definitiva, consideramos que en un mundo que constantemente nos exige adecuar-nos a las circunstancias, a la vez que ir solucionando inéditos y significativos problemas, destacará el que presente la mayor plasticidad e inventiva; en suma, destacará el más creativo.

5.2.5 Consideraciones en torno al color

En lo que toca a la selección del color, estimamos importante visualizar las preferencias de los niños y sus estadios de desarrollo. Para ello se deben poner en cuestión las opciones cromáticas de los ilustradores que suelen proceder con nociones como: «colores elegantes» frente a «colores vulgares»; «colores suaves» frente a «colores fuertes»; «colores bonitos» frente a «colores feos»; «colores de moda» frente a «colores retrógrados».

Cuando se trabaja en la producción de materiales didácticos, es indispensable tener un conocimiento al menos elemental del color. El color es un rayo de la luz descompuesta. Los colores se clasifican en primarios, binarios, intermedios, terciarios, cuaternarios, y así sucesivamente. Todos los colores de la naturaleza, sus matices y gamas, se reducen a tres: amarillo, azul y rojo. De la mezcla de estos tres se obtienen las combinaciones compuestas o binarias y la complejas o terciarias, cuaternarias y demás. Y es importante también analizar lo que sucede en la interacción de los colores, debido a su proximidad:

Podemos oír un tono aislado, pero casi nunca vemos un color aislado, desconectado y desligado de otro. Los colores se nos presentan dentro de un flujo continuo, constantemente relacionados con los contiguos y en condiciones cambiantes (Albers 1996: 17).

Sucede con el color lo mismo que con la belleza, ambos responden a cánones culturales y a preferencias personales. En el caso de los niños, sus preferencias sobre los colores no necesariamente corresponden a las opciones cromáticas de los adultos. Asimismo, las ilustraciones de los materiales analizados son realizaciones que provienen de lecturas de los adultos. ¿Cómo son recibidas e interpretadas estas ilustraciones y su cromatismo por parte de los niños?

5.2.6 Códigos visuales, estética y educación

En términos generales, los maestros y las maestras y/o quienes se encargan de producir materiales didácticos para la educación bilingüe intercultural están cada vez más conscientes de cuán importantes son las ilustraciones en el proceso de aprendizaje de los alumnos. No obstante, a nuestro juicio, existen aún puntos de vista que entranpan o demoran el tránsito hacia la consecución de ilustraciones con mayor contenido expresivo y estético. Circunstancia que, en parte, se explicaría por el grado de contacto sostenido entre los docentes y las artes visuales y, en especial, a la todavía escasa reflexión sobre las mismas.

Afortunadamente, junto a los cambios suscitados en los últimos años en el enfoque de la educación, esta realidad ya debiera estar en vías de modificarse positivamente. Aprendizajes significativos, visión holística de la educación, educación por el arte, entre otros, son conceptos que hoy auspician el cambio de mentalidad y actitud de los profesores en beneficio de los alumnos en particular y, a la larga, de la comunidad en general:

El surgimiento y desarrollo del arte como una de las formas de la conciencia social consiste, desde el origen, en la educación de la gente en correspondencia con los intereses de una sociedad dada, que se realiza a través del conocimiento de la realidad y la influencia emocional sobre la realidad. La condición más importante para la formación de la conciencia estética fue el ejercicio de la creación artística (Spirkin 1965: 196).

5.3 Recomendaciones

Luego de considerar la descripción y el análisis, los comentarios y reflexiones, así como los criterios relativos a la realización gráfica y la producción de ilustraciones, pasamos a formular algunas recomendaciones. Las ordenamos según estén referidas a los códigos visuales, a la interculturalidad o al género.

5.3.1 Códigos visuales

- a) El concepto estético, tal como se presenta en los dibujos, láminas, íconos y viñetas examinadas corresponde, en rigor, al de su(s) creador(es), y no necesariamente al de sus destinatarios: en este caso, los niños indígenas. Lo más probable es que la voluntad inicial haya sido concebir estas ilustraciones aproximándose al máximo a los gustos de los niños; no obstante, esta concepción corresponde en esencia a la interpretación del adulto, con todo lo que ello implica. Recomendamos que se promueva la producción de dibujos por parte de los niños, dibujos que puedan tal vez sustituir a los de los textos actualmente existentes.
- b) El tema del color también es fundamental. «El color es el más relativo de los medios que emplea el arte» (Albers 1996: 21). A menudo escuchamos opiniones y/o argumentos que sugieren o privilegian el empleo de un determinado color, matiz o gama cromática porque «es bonito, suave, elegante» o, en casos más extremos, porque «se usa» (está de moda y, por lo tanto, gusta). El color y sus diversas formas de combinación, apreciación y significado son de orden cultural. Por ejemplo, para algunas culturas el color negro representa la pérdida, el duelo, como es el caso del luto; en tanto que para otras ese sentimiento y condición se representa justamente a la inversa, vistiendo de blanco. Y lo mismo es válido para los demás colores; el rojo puede o no ser pasión; el blanco, pureza; el amarillo, envidia, y así sucesivamente. Sus significados corresponden a las convenciones de cada comunidad. En este sentido, es posible que si se selecciona inadecuadamente la

gama cromática de las ilustraciones, se provoque el rechazo entre sus destinatarios o los conduzca a efectuar lecturas o descodificaciones erróneas. Recomendamos prestar especial atención a los significados y preferencias cromáticas, considerando la diversidad de contextos culturales. Una selección consciente y reflexiva en torno al color, teniendo en cuenta los objetivos y los pros y contras de esa posible elección, contribuirá en gran medida a la función cognitiva y estética de las ilustraciones.

- c) Más allá de su significación cultural, para realizar una valoración desde el punto de vista del color, es indispensable observar en primer lugar cómo interactúan los colores. Según parece, la práctica de analizar el comportamiento de los colores en una determinada lámina o ilustración está debidamente difundida. Sin embargo, el asunto no acaba ahí, pues los libros de texto se componen simultáneamente de páginas pares e impares, la una a la izquierda y la otra a la derecha del lector, de manera que también es importante observar la interacción de los colores de un modo más global, esto es, analizando lo que sucede con el color entre ambas páginas.
- d) Cabe destacar que, además del equilibrio resultante de la armonía cromática, comparable a la simetría, existe un posible equilibrio entre tensiones o contrastes cromáticos; este último hace referencia a la asimetría, definitivamente más dinámica que la primera (Albers 1996: 59). Sobre esa base, nos atrevemos a sugerir que se realicen, con la debida antelación, algunos ejercicios conducentes a informar a los encargados de los códigos visuales sobre posibles efectos en la interacción de los colores. Un ejercicio muy simple, sugerido por Albers en la obra citada, consiste en colocar dos rectángulos pequeños del mismo color y tamaño sobre fondos más grandes y de colores muy diferentes. El cambio operado entre ellos será el resultado de una influencia. El color influyente se distingue con suma claridad del color influido. A través de este u otros ejercicios similares —dictados por la reflexión, imaginación o simplemente por el azar— es posible ir percibiendo ciertas características de los colores: cuáles son más pesados, más luminosos, más o menos resistentes al cambio, y así sucesivamente.
- e) La comprensión del arte como una forma de comunicación y expresión, presente en diferentes sociedades (y grupos), permite trabajar mejor las diferencias y beneficia a los alumnos tanto en las relaciones personales, en situación de contacto con otros pueblos, cuanto en la valoración de las producciones de la propia cultura. El arte —por estar presente en todas las culturas, y ser estudiado y experimentado en las escuelas (bilingües interculturales)— permite comprender las relaciones entre lo particular y lo universal, las semejanzas y diferencias entre pueblos de épocas y lugares distintos. Permite además identificar aspectos que forman la identidad de un país, una región, un grupo social y de los propios individuos (Min. Educ. Brasil 1998: 288-292, 295). En consecuencia, resulta fundamental ampliar reflexivamente el abanico

de posibilidades de los códigos visuales por utilizarse en los materiales didácticos; esto permitirá que los educandos enriquezcan en forma creciente su percepción plástica e idealmente se aventuren en la valiosa experiencia del conocimiento a través de la sensibilidad y la fruición estética.

- f) Es indispensable comenzar a evaluar positivamente los espacios blancos de una página, pues por lo general resultan estéticamente significativos, a la vez que permiten a los niños aprehender los signos presentes en la ilustración de un modo sencillo y eficiente.
- g) Se requiere mejorar la diagramación y el diseño, jerarquizando lo que se pretende comunicar. Asimismo, es importante recordar que el tamaño y grosor de las líneas en un dibujo producen resultados expresivos y estéticos muy diferentes.
- h) Desde hace un largo tiempo, en especial en las últimas décadas, los libros de texto destinados a los estudiantes monolingües hispanohablantes del sistema educativo se han ido concibiendo de un modo que resulta visualmente más atractivo para ellos. No obstante el consenso en torno a los buenos resultados obtenidos, este criterio ha sido aplicado insuficientemente en el caso de los materiales didácticos producidos para los niños indígenas. Desafortunadamente, en la práctica se observa una notable diferencia de calidad entre unos y otros materiales. Pensamos que esta desigualdad se produce, entre otras razones, porque no siempre se toman en cuenta, con el mismo nivel de rigor, los diversos aspectos y etapas que inciden en su edición: papel, formato, nitidez de impresión, tipología, color, diagramación, entre otros. Pero también, y sobre todo, porque la producción de materiales destinados a los niños indígenas suele carecer de una perspectiva estética; esto quizás es debido a la atención que se otorga al contenido cultural, aspecto en el cual sí se observan importantes logros.

Recomendamos, pues, elevar la calidad de los materiales destinados a la educación intercultural bilingüe en todos los aspectos señalados.

5.3.2 Interculturalidad

- a) Para un tratamiento intercultural del color, recomendamos enriquecer los procesos de aprendizaje incluyendo en las ilustraciones gamas cromáticas más amplias, pero tomando la debida precaución por ofrecer las explicaciones sobre sus significados y demás, para evitar malestares o lecturas inapropiadas por parte de los educandos. Estas explicaciones, comentarios y/o reflexiones se podrían adjuntar al mismo material, o simplemente el profesor a cargo del salón las podría entregar durante la realización de la clase, aportando renovados elementos y antecedentes que enriquezcan el diálogo intercultural.
- b) Cabe señalar también que en los niños se manifiesta cierta relación entre sus preferencias cromáticas y el estadio de desarrollo evolutivo

en que se encuentran. En términos generales, durante los primeros años de la infancia (hasta los siete años, aproximadamente), y dependiendo en especial de sus propias experiencias y desarrollo intelectual, se observa que el niño (urbano-occidental) se siente más atraído hacia los colores primarios —sobre todo hacia los cálidos y brillantes, como el rojo y el amarillo— que hacia los secundarios, terciarios o los matices suaves de cualquiera de ellos. Hasta el momento, y de acuerdo con las informaciones en nuestro poder, no sabemos si esas preferencias coinciden o no con las de los niños indígenas de la sierra y/o la Amazonía. En atención a ello, nos atrevemos a sugerir que, poco a poco, se vayan esclareciendo estas interrogantes para así trabajar con el color de un modo más consciente y riguroso en los futuros materiales didácticos.

- c) Convendría saber —o cuando menos aproximarnos a su conocimiento— qué percepción tienen los alumnos respecto a los códigos visuales presentes en sus materiales didácticos, habida cuenta de las diversidades étnica y cultural. Esta sugerencia se funda no sólo en el interés por descubrir aspectos relativos a su concepción actual de belleza —ya de por sí importante—, sino también para acceder a los pasos o las operaciones para descodificar esos materiales. Todo lo cual permitirá comprender un poco más sus lecturas de imágenes y, por ende, realizar una mejor codificación en el futuro.
- d) En relación con la lectura de imágenes o códigos visuales, existen algunas experiencias realizadas con grupos indígenas andinos en las cuales se constató que su forma de lectura difiere completamente de la descodificación lineal que corresponde a la sociedad occidental. Los indígenas andinos —se afirma— realizan una lectura circular, en probable correspondencia con su concepción cultural del tiempo y el espacio (Yáñez 1989: 105-106). En todo caso, si deseamos ofrecer materiales didácticos de creciente calidad estética, favorecer el diálogo intercultural y aprovechar las amplias posibilidades que ofrecen el arte y los códigos visuales —recordemos, además, que vivimos insertos en una cultura que privilegia crecientemente la imagen—, sería recomendable indagar, entre los propios destinatarios, los significados y las experiencias respecto a las ilustraciones, la belleza y el color de sus materiales didácticos y otros similares.
- e) Respecto a la homogeneidad étnica, y tratándose de educación intercultural, parece adecuado enriquecer esta perspectiva iconográfica con la incorporación paulatina de algunos elementos de la cultura mestiza nacional y/o la presencia de algunos niños de ese segmento social. Esto permitirá sensibilizar crecientemente a los educandos en torno a la diversidad y romper así el esquema etnocéntrico excluyente, sea andino o amazónico.
- f) Recomendamos incorporar signos iconográficos relativos a la interculturalidad, el trabajo corporativo, la conservación de los recursos naturales y el ambiente, y a los vínculos entre las tecnologías o saberes

ancestrales y la ciencia moderna. Las imágenes estudiadas se limitan a representar un contexto étnico particular; hace falta introducir elementos externos, para así ampliar el horizonte de las relaciones culturales. Asimismo, las imágenes no presentan situaciones de interacción grupal; sabemos que precisamente en tales interacciones se logran mayores niveles de aprendizaje y una dinámica más atractiva para los alumnos. Por otra parte, la incorporación temprana de una perspectiva ambiental, prácticamente ausente en los materiales analizados, contribuiría a tomar conciencia de las interdependencias presentes en los ecosistemas y de la responsabilidad común a todos los seres humanos de preservarlos.

5.3.3 Género

- a) El género debe adoptarse como tema transversal en diversos ámbitos: el hogar, la institución educativa y el currículo. Para ello debe capacitarse a los docentes y a la comunidad sobre los diversos aspectos que se derivan de este tema transversal.
- b) Respecto a la situación de la mujer, nos parece oportuno sensibilizar a la comunidad en orden a facilitar cada vez más su acceso a la educación. Y para esto se podrían utilizar también lenguajes iconográficos.
- c) Recomendamos que en las ilustraciones se empleen situaciones que inviten a cambiar los estereotipos sobre la división tradicional de funciones en la sociedad. Las ilustraciones, por tanto, pueden servir para sensibilizar y capacitar sobre temas relativos al género, de manera que la gente reflexione sobre su sistema de valores y su actitud frente al género opuesto.

Bibliografía

- ACHA, J., COLOMBRES, A. y ESCOBAR, T. (1991). *Hacia una teoría americana del arte*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- ALBERS, J. (1996). *La interacción del color*. Madrid: Alianza Editorial.
- BAYER, R. (1998). *Historia de la estética*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BENSE, M. (1965). *Aesthetica*. Baden-Baden: Agis.
- COHEN, D. y MACKEITH, S.A. (1993). *El desarrollo de la imaginación. Los mundos privados de la infancia*. Barcelona: Paidós.
- ECO, U. (1986). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.
- (1992). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- GIEDION, S. (1995). *El presente eterno: los comienzos del arte*. Madrid: Alianza Editorial.
- GOMBRICH, E.H., HOCHBERG, J. y BLACK, M. (1996). *Arte, percepción y realidad*. Barcelona: Paidós.
- JAKOBSON, R. et al. (1971). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Buenos Aires: Rodolfo Alonso Ed.
- IVELIC, M. (1984). *Curso de estética general*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- MARTIN, E. (1983). *¿Cómo se hace un libro?* Barcelona: Edic. Don Bosco.
- MENDOZA, R. (1996). Género y educación: descifrando algunos conceptos. En *Trabajando la discriminación cultural y de género a través del currículo escolar*. 3º, 4º y 5º de secundaria. Lima: Tarea.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL BRASIL (1998). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasilia: MEC-SEF-DPEF.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Edic. Morata.
- ROEDERS, P. (1997). *Aprendiendo juntos*. Lima: GTZ.
- SALES, A. y GARCÍA, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brower.
- SPIRKIN, A. (1965). *El origen de la conciencia humana*. Buenos Aires: Platina/Stilcograf.
- TILLEY, P. (1991). *El arte en la educación especial*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- VALIENTE, T. (1996). Interculturalidad y elaboración de textos escolares. En Juan C. Godenzzi (ed.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

VENTURI, L. (1949). *Historia de la crítica de arte*. Buenos Aires: Poseidón.

VILLACORTA, J. (1992). *Educación artística. Artes plásticas*. 4º libro. Lima: Studium.

YÁNEZ, C. (1989). *El libro de texto*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

ANEXO

Inventario de materiales educativos para la educación bilingüe intercultural (cuadernos de trabajo, textos, guías y otros)

	TÍTULO	LENGUA	GRADO	ÁREA
1	<i>Yachaqmasiy 1</i> Cuaderno de trabajo	Quechua Cusco	1°	Comunicación integral
2	<i>Yachaqmasiy 1</i> Cuaderno de trabajo	Quechua Ayacucho	1°	Comunicación integral
3	<i>Yachaqmasiy 1</i> Cuaderno de trabajo	Quechua Ancash	1°	Comunicación integral
4	<i>Yatiqiri masija 1</i> Cuaderno de trabajo	Aimara	1°	Comunicación integral
5	<i>Yacakunapaq</i> Texto de lectura	Quechua Kañaris	1°	Comunicación integral
6	<i>Tsañaq</i> Cuaderno de trabajo	Aguaruna	1°	Comunicación integral
7	<i>Tsiroti</i> Cuaderno de trabajo	Asháninka	1°	Comunicación integral
8	<i>Chana</i> Cuaderno de trabajo	Shipibo	1°	Comunicación integral
9	<i>Muumune</i> Cuaderno de trabajo	Bora	1°	Comunicación integral
10	<i>Shiru</i> Cuaderno de trabajo	Chayahuita	1°	Comunicación integral
11	<i>Nakumkap</i> Cuaderno de trabajo	Achuar	1°	Comunicación integral
12	<i>Yupaqmasiy 1</i> Cuaderno de trabajo	Quechua Ayacucho	1°	Lógico-matemática
13	<i>Yupaqmasiy 1</i> Cuaderno de trabajo	Quechua Cusco	1°	Lógico-matemática
14	<i>Yupaqmasiy 1</i> Cuaderno de trabajo	Quechua Ancash	1°	Lógico-matemática
15	<i>Jakhuri masija 1</i> Cuaderno de trabajo	Aimara	1°	Lógico-matemática

16	<i>Cuaderno de estimulación</i> Para la Amazonía	Castellano	1º	Comunicación integral
17	<i>Guía de estimulación</i> Para la Amazonía	Castellano	1º	Comunicación integral
18	<i>Láminas del alfabeto</i> <i>quechua, Ayacucho</i>	Quechua Ayacucho	1º	Comunicación integral
19	<i>Láminas del alfabeto</i> <i>quechua, Cusco</i>	Quechua Cusco	1º	Comunicación integral
20	<i>Láminas del alfabeto</i> <i>quechua, Ancash</i>	Quechua Ancash	1º	Comunicación integral
21	<i>Láminas del alfabeto</i> <i>aimara</i>	Aimara	1º	Comunicación integral
22	Rotafolio de láminas estampadas en tela de tocuyo	Aguaruna	1º	Comunicación integral
23	Rotafolio de láminas estampadas en tela de tocuyo	Asháninka	1º	Comunicación integral
24	Rotafolio de láminas estampadas en tela de tocuyo	Shipibo	1º	Comunicación integral
25	Rotafolio de láminas estampadas en tela de tocuyo	Chayahuita	1º	Comunicación integral
26	Rotafolio de láminas estampadas en tela de tocuyo	Huambisa	1º	Comunicación integral
27	<i>Nakumak</i> Cuaderno de trabajo	Huambisa	1º	Comunicación integral
28	<i>Aku liyishun</i> <i>Vamos a leer 1</i> Texto	Quechua Ancash y castellano	1º	Comunicación integral
29	<i>Yachaqmasiy 2</i> Cuaderno de trabajo	Quechua Cusco	2º	Comunicación integral
30	<i>Yachaqmasiy 2</i> Cuaderno de trabajo	Quechua Ayacucho	2º	Comunicación integral
31	<i>Yachaqmasiy 2</i> Cuaderno de trabajo	Quechua Ancash	2º	Comunicación integral
32	<i>Yatiqiri masija 2</i> Cuaderno de trabajo	Aimara	2º	Comunicación integral

33	<i>Yupaqmasiy 2</i> Cuaderno de trabajo	Quechua Cusco	2°	Lógico-matemática
34	<i>Yupaqmasiy 2</i> Cuaderno de trabajo	Quechua Ayacucho	2°	Lógico-matemática
35	<i>Yupaqmasiy 2</i> Cuaderno de trabajo	Quechua Ancash	2°	Lógico-matemática
36	<i>Jakhuri masija 2</i> Cuaderno de trabajo	Aimara	2°	Lógico-matemática
37	<i>Jempe</i> Texto de lectura	Aguaruna	2°	Comunicación integral
38	<i>Tsonkiri</i> Texto de lectura	Asháninka	2°	Comunicación integral
39	<i>Soi pino</i> Texto de lectura	Shipibo	2°	Comunicación integral
40	<i>Wihshu</i> Texto de lectura	Chayahuita	2°	Comunicación integral
41	<i>Paucarcillo</i> Texto de lectura	Castellano	2°	Comunicación integral
42	<i>Ocasiones para aprender</i> Encarte de láminas	Quechua Cusco	2°	Todas
43	<i>Ocasiones para aprender</i> Encarte de láminas	Quechua Ayacucho	2°	Todas
44	<i>Ocasiones para aprender</i> Encarte de láminas	Aimara	2°	Todas
45	<i>Ocasiones para aprender</i> Encarte de láminas	Aguaruna	2°	Todas
46	<i>Ocasiones para aprender</i> Encarte de láminas	Asháninka	2°	Todas
47	<i>Ocasiones para aprender</i> Encarte de láminas	Shipibo	2°	Todas
48	<i>Ocasiones para aprender</i> Encarte de láminas	Chayahuita	2°	Todas
49	<i>Vamos a leer 2</i> Texto de lectura	Castellano	2°	Comunicación integral

El diseño y la diagramación fueron realizados por Ana María Tessey y Alexander Forsyth, de Cromática S.A.C. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Olga Mejía Becerra. Se terminó de imprimir en diciembre de 2000 en los talleres de Cromática S.A.C. Los Negocios 151, Lima 34. Teléfonos 222 7811 y 422 7643 (cromatic@amauta.rcp.net.pe).

