
A REY MUERTO, REY PUESTO. EL PAPEL DEL DOCENTE EN EL MANUAL ESCOLAR

María López García *

SÍNTESIS: El presente artículo forma parte de una investigación doctoral sobre las representaciones de la lengua nacional generadas a partir de los manuales escolares de la escuela primaria. Se analiza específicamente la relación entre el estilo dialógico imperante en el manual escolar como estrategia para alentar la construcción del conocimiento a través de preguntas disparadoras y el desplazamiento de la función del maestro como guía de la clase. La hipótesis del trabajo es que las empresas editoriales, favorecidas por las condiciones de la formación y del empleo docente, toman decisiones que afectan los contenidos y las metodologías de enseñanza. Para demostrar esta afirmación se analiza, en primer lugar, la presencia del diálogo como rasgo estilístico central del manual; posteriormente ofrece ejemplos de la relación directa que el manual establece con sus lectores por encima del maestro, y finalmente pondera las particularidades de su formación disciplinar y su situación laboral para evaluar el contexto que hace posible el amplio margen de injerencia de las empresas editoriales sobre la pauta didáctica y disciplinar.

Palabras clave: manual escolar; secuencia dialógica; perspectiva comunicativa; función docente.

REI MORTO, REI POSTO. O PAPEL DO DOCENTE NO MANUAL ESCOLAR

SÍNTESE: *O presente artigo faz parte de uma pesquisa de doutorado sobre as representações da língua nacional geradas a partir dos manuais escolares da escola do Primeiro Grau. Analisa-se especificamente a relação entre o estilo dialógico imperante no manual escolar como estratégia para alentar a construção do conhecimento através de perguntas disparadoras e o deslocamento da função do mestre como guia da aula. A hipótese de trabalho é que as empresas editoriais, favorecidas pelas condições da formação e do emprego docente, tomem decisões que afetem os conteúdos e as metodologias de ensino. Para demonstrar esta afirmação analisa-se, em primeiro lugar, a presença do diálogo como traço estilístico central do manual; posteriormente, oferece-se exemplos da relação direta que o manual estabelece com seus leitores acima do*

203

* Docente en la cátedra de Semiología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en el Seminario «Conformación de la identidad lingüística argentina» en la carrera de Letras de la misma universidad. Becaria del CONICET.

mestre, e, finalmente, pondera as particularidades de sua formação disciplinar e de sua situação trabalhista para avaliar o contexto que torna possível a ampla margem de ingerência das empresas editoriais sobre a pauta didática e disciplinar.

Palavras-chave: manual escolar; sequência dialógica; perspectiva comunitária; função docente

THE KING IS DEAD. LONG LIVE THE KING: TEACHER'S ROLE IN SCHOOL BOOKS

ABSTRACT: This article belongs to a Ph.D. thesis research on the ideas about national languages generated by primary school books. We will specifically analyze the relation between the dialogic style that prevails in school books as a strategy to encourage the development of knowledge through trigger questions, and the displacement of the teacher's role as a guide in class. The research hypothesis is that publishing companies, assisted by the teachers' training and employment conditions, make decisions that affect the content and the method used in class. To prove this statement, we will analyze, firstly, the presence of dialogue as a central stylistic trait in school books. Then, we will provide examples of the direct relation established by the school book with its readers, avoiding the teacher. And finally, we will ponder the characteristics of their training and their working conditions in order to assess the context which makes possible the huge influence of publishing companies on teaching guidelines.

Keywords: school book; dialogic sequence; communicative perspective; teacher's role.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de nuestra investigación doctoral sobre los manuales escolares de lengua. Allí, a partir de un corpus compuesto por 97 libros de texto del área de lengua, correspondientes al 2.^{do} y 3.^{er} ciclo de educación general básica (EGB) –o a sus equivalentes: 4.^o a 7.^o grado y 1.^o y 2.^o año, publicados con posterioridad a la Ley Federal de Educación n.º 24.195–, analizamos cuestiones atinentes a la transmisión de representaciones de la variedad regional del español y la construcción de un ideal de lengua depositado en instituciones panhispánicas. En esa investigación demostramos que la penetración de representaciones sobre un ideal de lengua alejado de la variedad lingüística regional se debe en parte al *laissez faire* del Estado en materia de políticas lingüísticas y al avance editorial en el área de la enseñanza de la lengua.

Dentro de ese contexto mayor, en esta oportunidad nos detenemos en el papel del maestro en la construcción del conocimiento y el lugar que ocupa el manual en la decisión sobre los contenidos a enseñar y la perspectiva didáctico-pedagógica. Nuestra hipótesis de base es que la influencia de los libros de texto escolares cobró fuerza ante la debilidad del sector docente. En este trabajo mostramos que las particularidades de la formación, las condiciones laborales y la falta de control estatal sobre los materiales escolares redundan en un avance sobre la función docente en la construcción del conocimiento en el aula. Para ello, repasamos en primer lugar la presencia del diálogo como rasgo estilístico central del manual como género discursivo; posteriormente mostramos ejemplos de la relación directa que el manual establece con sus lectores por encima del maestro, y finalmente ponderamos las particularidades de su formación disciplinar y su situación laboral para evaluar el contexto que hace posible el amplio margen de injerencia de las empresas editoriales sobre la pauta didáctica y disciplinar.

2. EL DIÁLOGO COMO SECUENCIA DISCURSIVA PREDOMINANTE EN EL MANUAL

205

La teoría de la enseñanza desde una perspectiva «comunicativa» se fijó en los lineamientos curriculares bajo la Ley Federal de Educación n.º 24.195 (1993) como orientación para el agrupamiento de los contenidos y como fundamento para establecer los parámetros de «significatividad» de los mismos. En la introducción al apartado «Lengua» de los contenidos básicos comunes (CBC), edición 2003, se declaraba la siguiente fundamentación:

En la organización de los contenidos que aquí se presenta se impone la necesidad de reagruparlos en torno de la comunicación oral y la comunicación escrita, pilares que conforman la producción y recepción de los mensajes lingüísticos. [...] En la exposición de los contenidos, se han tratado de considerar todos los aspectos que convergen en el área, respondiendo al enfoque comunicativo y a los aportes de las distintas disciplinas de las Ciencias del Lenguaje (DIRECCIÓN DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 2003, p. 205).

En la Ley de Educación Nacional n.º 26.206 (2006) vigente esos lineamientos aparecen como presupuestos:

[...] las prácticas de enseñanza deberán orientarse a la comprensión de indicios del progreso y dificultades de los alumnos, para generar cada vez más y mejores apoyos, a través de intervenciones pedagógicas oportunas. Estos indicios son diferentes manifestaciones de accionar y procesos internos y se expresan cotidianamente en diversas actividades individuales o grupales de comprensión [...] y muy generalmente en el diálogo que se observa en la interacción con el docente durante el proceso pedagógico que tiene lugar en las instituciones escolares (*Núcleos de aprendizajes prioritarios*, p. 14).

Estos principios enunciados en los instrumentos legales encuentran la aplicación concreta en los libros escolares, que deben tomar como base teórico-metodológica las indicaciones de los núcleos de aprendizajes prioritarios. Esta decisión ministerial repercute directamente en las propuestas editoriales.

En relación con la enseñanza de la lengua, la teoría comunicativa (cfr. LOMAS y otros, 1994) es el marco curricular y metodológico que impulsa el trabajo sobre la lengua en uso en determinados contextos sociales y culturales. Este principio es reinterpretado por los manuales de manera diversa.

La atención a la teoría comunicativa se advierte básicamente en la adecuación al diálogo como forma de interacción escolar prototípica, cuestión que desarrollaremos en el próximo apartado. Por medio de este recurso de adaptación genérica, el manual se ubica como el género discursivo específico habilitado («naturalizado») para conjugar la situación de clase con los saberes que en ella se intentan transmitir. Así, la adscripción a un modelo didáctico que privilegia la construcción del conocimiento a través del diálogo con el maestro requiere géneros textuales escolares alejados del modelo enciclopédico, que logren constituirse en herramientas de la construcción dialógica del conocimiento en el aula. De este modo, en atención a la corriente pedagógica imperante —estipulada por la Ley de Educación Nacional y presente desde la Ley Federal de Educación—, el manual escolar adapta sus formulaciones discursivas a las pautas del diálogo. En otras palabras, imprime la estructura del diálogo en sus páginas como estrategia de construcción del conocimiento y, como muestra el siguiente ejemplo (representativo de la secuencia predominante en la amplia mayoría de los manuales escolares actuales), reemplaza al maestro en sus funciones, interpelando al lector en forma directa.

Observen este ejemplo y señalen las oraciones con corchetes:

*Las mujeres son del diablo,
parientes del gran demonio.
Nosotros los varoncitos,
hijitos de San Antonio.*

Respondan: ¿Cuál es el tema de la copla? ¿Por cuántas oraciones está formada? ¿Cuál es el signo que marca el final de la oración? ¿Y si la oración es una exclamación o una interrogación?

Si combinamos el orden de palabras que forman las oraciones de la copla, resulta incoherente para la comprensión. Por ejemplo:

varoncitos los San de hijitos nosotros Antonio.

¿Qué ocurre con la entonación cuando se afirma o niega, se pregunta o se exclama? Transformen oralmente las dos oraciones de la coplita en oraciones interrogativas y exclamativas¹ (Santillana, 1996, *Lengua 7 EGB*, p. 20).

En otros trabajos (cfr. LÓPEZ GARCÍA, 2004, pp. 89-103; 2006, pp. 42-50, y 2007, pp. 884-892) hemos mostrado el modo en que los libros de texto de lengua buscan inscribir el diálogo del aula; allí, sobre un corpus de 97 manuales, ejemplificamos el hecho de que la especificidad estilística del género «manual escolar» está dada por la representación en la instancia escrita de la situación oral concreta constituida por el dictado de la clase. En el ejemplo queda expuesto un procedimiento común a todos los manuales que hemos consultado: el cometido de los apartados centrales del libro consiste en reproducir el trabajo en clase con el maestro, ya sea en forma oral o escrita, es decir, «re-presentar» la estrategia didáctica, el diálogo con el maestro que da lugar a la aparición y definición de los conceptos. Esta superposición entre la tarea destinada al docente y la estrategia discursiva tendiente a pautar las actividades repercute en las relaciones de poder que se establecen entre maestro y alumno, y también entre la propuesta editorial y el maestro. La asunción de la responsabilidad autoral del material expresa ese conflicto de manera clara.

¹ Nótese que es posible responder a «¿por cuántas oraciones está formada?» a partir de esta consigna posterior, donde se indica que las oraciones que conforman la copla son dos. Esta progresión de preguntas es propia de la oralidad, en la que la información se va haciendo disponible a medida que avanza el diálogo.

3. CONCEPTO DE AUTOR Y EL PROBLEMA DE LA INTENCIÓN

La inscripción (en el sentido que plantea Ricœur²) autonomiza el texto, es decir que el sentido previsto por el autor, que no está disponible para ser interrogado, se vuelve una dimensión del texto. Dicha autonomía se desdibuja en el género discursivo «manual escolar», cuya lectura supone la mediación del docente. La lectura que entraña el libro de texto es una lectura subsidiaria de los fines pedagógicos y está vinculada casi exclusivamente con los intereses docentes y/o ministeriales (al menos, en un nivel superficial, porque en última instancia los intereses del manual responden a los del mercado editorial)³. Por estas razones, la independencia del texto escrito con relación a su contexto de lectura se vuelve relativa en el manual escolar.

En los ejemplos que siguen, tomados del corpus mencionado en el apartado anterior compuesto por casi un centenar de manuales que presentan características similares en el estilo dialógico, se pone en evidencia el hecho de que el manual reemplaza al maestro en su papel de guía de la clase y figura autorizada, relegándolo a la función de actualizar la relación texto-contexto:

208

CON TODOS LOS SENTIDOS

¿Se animan a buscar más ejemplos de imágenes sensoriales?

1. Con ayuda del su maestro, busquen y lean otras poesías y traten de encontrarlas (TINTA FRESCA, 2005, *Lengua 4*, p. 33).

² Paul Ricœur (1998), en *Teoría de la interpretación*, analiza la escritura como la manifestación completa de algo virtual y considera que para la actualización del discurso tanto la modalidad escrita como la oral se fundamentan en la constitución dialéctica del mismo. Esta polaridad encuadra su examen del estatuto hermenéutico de la escritura, pues la considera como una instancia de «inscripción», esto es, como fijación de un acto de discurso.

³ Alentar el mercado del libro supone incentivar políticas de trabajo sobre la lectura para conformar un público lector, puesto que, para consumir, demandar y evaluar las propuestas editoriales se requieren competencias genéricas, enciclopédicas e ideológicas –entre otras–, sin las cuales se adopta(ría)n inocentemente los diseños gubernamentales y/o editoriales. Esto le asigna a la industria editorial productora de los libros de texto la misión de formar un público lector demandante de ciertos géneros asociados a usos específicos y, a la vez, lo suficientemente acrítico como para recurrir en su desempeño efectivo al formato que le es ofrecido.

Averigüen cuáles son los adjetivos gentilicios que corresponden a los siguientes sustantivos propios. Si tienen dudas consulten al maestro (TINTA FRESCA, 2005, *Lengua 4*, p. 34).

Escriban la letra de la canción *Estaba la Catalina*. Si no la recuerdan, pidan ayuda en sus casas. Comparen la letra que escribió cada uno: ¿todas las versiones son iguales? (AZ, 2000, *Manual EGB 4*, p. 189).

Pregunten a sus padres o maestros por qué creen que dentro de la cápsula se incluyó la novela *Lo que el viento se llevó* (SANTILLANA, 1993, *Manual esencial bonaerense 6*, p. 195).

a) Copió la siguiente oración y marcó el sujeto y el predicado y subrayó el núcleo de cada uno en la oración que sigue.

En tu carpeta, volvé a escribir la oración que completaste en la consigna 10, reemplazando el objeto directo por el pronombre que corresponda (AIQUE, 1999, *Manual bonaerense 6*, p. 221).

Para pensar y conversar en clase:

Imaginen que un grupo de personajes conversa, en una esquina, en la escuela, en una casa... Piensen de qué pueden hablar y para qué dialogan. ¿Para protestar como Mafalda?, ¿para pedir algo?, ¿qué otras posibilidades se les ocurren?

Les damos algunas propuestas para que resuelvan en grupos de dos o tres integrantes. No es necesario hacerlas todas, la maestra o el maestro les dirá cuáles (KAPELUSZ, 1997, *Aula nueva 4*, p. 264).

2. ¡Un final de leyenda!

a. Completen en sus carpetas el fragmento en que aparece la situación inicial de esta leyenda. Para continuarlo, pueden plantearse esta pregunta: ¿quién arrojó la flecha? Redacten primero un borrador y después pásenlo en limpio a sus carpetas.

b. Luego imaginen y escriban las acciones que conducen al desenlace.

c. Cuando todos hayan terminado, júntense con un compañero para escuchar la versión que escribió cada uno.

d. Con ayuda del maestro, pueden buscar en algún libro la versión completa de la leyenda paraguaya de la yerba mate (TINTA FRESCA, 2005, *Lengua 4*, p. 11).

En todos los casos, el alumno puede desempeñarse autónomamente con las actividades de libro. Incluso en los ejercicios que involucran debates entre compañeros el manual se dirige a los alumnos como si el maestro fuera una opción a tener en cuenta para la realización de la actividad. En el mismo sentido, el manual *Ventana al mundo 7* (1994) de la editorial Aique incluye al final de cada capítulo las soluciones de algunas actividades. Por medio de estos recursos el libro de texto compele al maestro a la tarea de re-oralizar la inscripción de la clase. El maestro actualiza la dimensión oral del manual. Además, les aporta el factor teleológico a los contenidos presentados en el libro y los orienta de manera que formen parte de la línea de trabajo diseñada en su planificación anual (o, al menos, eso se espera).

La noción de autor en el manual escolar involucra una multiplicidad de instancias intervinientes en las decisiones acerca de la «puesta en texto»⁴. La multiplicación de la instancia autoral (compuesta por el currículo provisto por el Ministerio de Educación, la pauta editorial y los diversos autores, provenientes mayoritariamente del ámbito universitario) se desdibuja en el libro de texto, que se configura como una voz única, normalmente identificada con la pauta editorial. En efecto, en la práctica, la autoría de los manuales se atribuye a la editorial y no a los autores materiales del contenido de los mismos⁵. Esto ocurre porque las decisiones acerca de la corriente pedagógica y disciplinar –vinculadas

⁴Según Maingueneau y Cossutta (1995, pp. 112-125) y Maingueneau (1999, pp. 175-199) se puede establecer que todo texto tiene un «garante» que encarna un conjunto de factores psíquicos y físicos adjudicados por las representaciones colectivas. Es decir que el destinatario identifica estas características del garante apoyándose en el conjunto de representaciones sociales que la enunciación convalida o transforma. En el caso de los manuales escolares y los libros de área como los que analizamos, el garante, más allá de ser quien ha producido el texto en términos materiales, representa a una entidad colectiva (Ministerio de Educación, especialistas en Lingüística, en Literatura, en Didáctica de la lengua), que a su vez representa a entidades abstractas (la ley, la ciencia). En nuestro caso, el contenido y la forma de vehicularlo funcionan validándose mutuamente. Por un lado, el contenido se legitima como «saber escolar» porque ha sido seleccionado por especialistas. Por otro, el diálogo escolar representado en el libro de texto se valida como forma de transmisión a partir del contenido que transmite; en otras palabras, el manual conoce lo que el alumno «debe» saber, lo enuncia entre los contenidos del índice para declarar su adaptación a la ley de educación y, con ella, a la institución escolar como formadora de ciudadanos dentro de un sistema legal.

⁵Es común la elección por parte de los docentes de ciertos manuales en función del perfil editorial y no del tratamiento de determinados contenidos. El reaseguro de características como el cuidado por temáticas religiosas, sexuales, sociales, etc., o la inclusión de suficiente cantidad de textos explicativos que puedan ser estudiados por los alumnos, determinada pauta estética, entre otros muchos factores considerados, hacen de ciertas líneas editoriales las más buscadas por los docentes.

con las razones económicas que reviste toda decisión de las empresas editoriales– y, en última instancia, el posicionamiento político, están condicionados por el criterio editorial.

El problema vinculado con la relación entre el autor y la intención del texto resulta complejo de resolver en el género que estudiamos. Por un lado, podemos asumir que el manual es el que, inscribiendo la situación de clase y sometiendo el acto de escritura a diferentes instancias de autoría, orienta la intención del maestro. Inversamente, podemos admitir que es el maestro quien, al oralizar el material escrito, reorienta la intención que resulta de las decisiones editoriales.

Así el maestro, para hacer uso del manual, se ve obligado a buscar estrategias de adaptación de los sentidos que no se corresponden con las necesidades de su práctica, sus decisiones temáticas o metodológicas, o bien a asumir (consciente o inconscientemente) como propias las decisiones presentes en el manual y llevarlas a la práctica⁶. Consideramos, asimismo, que en algunos casos no media una reflexión en este sentido por parte de los maestros, lo que repercute en la transmisión irrestricta de las representaciones (sobre las disciplinas, sobre la metodología de trabajo, etc.) subyacentes en los manuales.

En relación con esta idea es preciso también preguntarse si las prácticas que se proponen los libros de texto prevén la formación efectiva con la que cuentan los docentes para transmitir los contenidos contemplados en los documentos ministeriales. Ignorar la incidencia que la formación de los docentes tiene sobre el proceso y los resultados de la práctica educativa suele llevar por defecto a que estos depositen la confianza en los libros de texto para la selección de contenidos y tratamiento de los temas.

⁶ Esta situación no sería reprochable si no ocurriera en la práctica concreta de enseñanza el hecho de que muchos docentes se apoyan (a veces, de modo irreflexivo) en las decisiones y las propuestas de trabajo editoriales para su desempeño en el aula. De hecho, es usual que los maestros opten por materiales adecuados a las posibilidades económicas de sus alumnos, que empleen fotocopias, que las escuelas destinen fondos otorgados por el Ministerio o la cooperadora escolar para la adquisición de manuales; pero en ningún caso se reconsidera el uso de libro de texto como herramienta didáctica. Atendiendo a este uso por parte de los docentes, las editoriales adecuan la organización de los contenidos en unidades que los maestros puedan adaptar al contexto de trabajo e, incluso, algunas editoriales distribuyen la diagramación de la página de manera que permita la fotocopia.

4. EL DOCENTE COMO DESTINATARIO DE MANUAL ESCOLAR

El manual se constituye como un texto orientado a los alumnos, aunque, al reemplazar en parte al maestro como guía en la construcción de los conceptos, contempla como destinatario también al docente que es, en definitiva, quien oficia de reaseguro de que el acto de lectura se lleve a cabo en la línea de las intenciones previstas. En efecto, entre el público consumidor de los libros de texto contamos especialmente a los maestros, que son quienes en buena medida deciden qué material se utilizará en el aula⁷. A tal punto, los grupos editoriales los consideran principales destinatarios de sus producciones y realizan testeos en grupos representativos (*focus group*) de maestros de distintos sectores sociales para saber cuáles son las características ponderadas para la compra (o la desestimación) del material a utilizar en la escuela, y así lograr una mayor adecuación al mercado de consumo⁸.

Algunos manuales dejan huella de esta apelación directa al maestro:

212

Importante: La Real Academia Española, en *Ortografía de la lengua española*, Madrid, 1999, establece que «las formas verbales con pronombres enclíticos llevan tilde o no de acuerdo con las normas generales de acentuación». Por ejemplo:

buscá + lo = buscalo

decí + lo = decilo

Permite, además escribir sin tilde los pronombres *este*, *ese*, *aquel* (con sus femeninos y plurales) cuando no existe riesgo de doble sentido. Así aparecen en este manual (KAPELUSZ, 2001, *Manual EGB 4*, p. 24).

⁷ En función de este hecho, las editoriales seleccionan los contenidos del currículo más concurrenciados en las clases y, especialmente, repiten los temas y metodologías de trabajo que los maestros, en atención a su propia experiencia como alumnos, suelen tomar como prototípicos e indeclinables. La prolongación de temas y estrategias de trabajo anacrónicos se debe al hecho de que los docentes no siempre cuentan con los conocimientos necesarios para renovar la práctica y por eso recurren al recuerdo de su paso como alumnos para el desarrollo del ejercicio docente.

⁸ Obtuvimos esta información a partir de entrevistas realizadas a autores de manuales escolares de las editoriales con alto índice de ventas en Buenos Aires (Aique, Santillana, Puerto de Palos, Estrada, Longseller).

La inclusión de esta aclaración en una de las primeras páginas del manual –violando cierto criterio de pertinencia, puesto que no aparece a propósito de cuestiones ortográficas– constituye una pauta de escritura destinada al docente, quien podría interpretar como un error la falta de acentuación de algunos enclíticos. En el mismo sentido, el citado de bibliografía y el uso de léxico disciplinar no se corresponden con los alumnos de 4.º año (niños de entre 9 y 10 años), destinatarios declarados del manual, sino con el maestro.

Del mismo modo, en la primera página del libro *Lengua y literatura 8.º* de la editorial Del Eclipse se señala en nota al pie del número 0 que designa el número de la unidad de trabajo:

Que la propuesta lleve este número indica que aún no empezamos a ejercitar las macro y las microhabilidades tal como les anticipáramos. ¿Para qué trabajarla entonces? Porque creímos necesario revisar y reformular el concepto de competencia comunicativa que da sentido a todo el aprendizaje del año (DEL ECLIPSE, 1997, *Lengua y literatura 8.º*, 0.1).

213

Si bien es verdad que el «les» podría designar a los alumnos –en cuyo caso el texto supone un lector que busca el libro para desarrollar determinadas habilidades comunicativas y que evalúa la presencia de ejercicios que atiendan a esta cuestión–, siendo el maestro el encargado de regular el recorrido conceptual y didáctico del manual, entendemos que él es el destinatario de esa nota al pie.

Ambos fragmentos textualizan el hecho de que, indudablemente, los maestros son la vía de entrada de los manuales a las escuelas y los garantes de su empleo exclusivo en el aula⁹. Esta situación se explica en parte por el espacio económico-social ocupado por los docentes y las características de su formación disciplinar.

⁹ Normalmente, los maestros resuelven con el uso del manual el contacto de los alumnos con la teoría disciplinar y con material literario diverso, así como la ejercitación. Especialmente en los sectores de bajos recursos el manual es el único texto escolar y, en muchos casos, el único libro que los padres compran en el año para sus hijos. De ahí que la diversidad de soportes resignificados en ese género sean una condición del funcionamiento en el aula y de la aceptación del manual.

5. LOS DOCENTES COMO AGENTES SOCIALES

Según Silvia Llomovatte, las investigaciones sobre el segmento socioeconómico de pertenencia de los docentes señalan que un 90% de los maestros de nivel primario pertenece a los sectores medios y medio-bajos de la sociedad.

[Esto] pone en evidencia que están llegando a este puesto sectores diferentes a los que históricamente lo hacían. El origen social de los docentes ha descendido en las últimas décadas y esto es compatible con el descenso del imaginario social de la profesión docente (LLOMOVATTE, 1995, p. 157).

La autora se apoya en investigaciones de Cecilia Braslavsky y Alejandra Birgin (LLOMOVATTE, 1995, p. 157) para confirmar que:

Los maestros son lo que se ha dado en llamar «nuevos pobres»; es decir que, conservando atributos de consumo cultural y de infraestructura cotidiana, [los maestros] encuentran hoy dificultades para mantener esa posición.

214

De modo que, si los maestros provienen de la misma clase social ante la que se exponen, el factor de asignación de poder estará vinculado exclusivamente con el poder simbólico que les ha sido otorgado con el cargo frente al curso. Los docentes ocupan, entonces, el lugar de reaseguro del aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos con una restricción: al pertenecer al mismo grupo social que los alumnos que tienen a cargo, la fuerza del saber como «capital simbólico» los alcanza y los devuelve al grupo social del que provienen; de esta manera se desdibuja la distancia simbólica maestro-alumno frente a los contenidos, escrito por expertos de las disciplinas.

Por su parte, Michael Apple (1989) ve la intensificación del trabajo docente como parte de una evolución histórica. La considera «una de las maneras más tangibles en que los privilegios laborales de los trabajadores de la educación se van minando», que los expone a la sensación continua de un exceso de trabajo¹⁰. La relativa independencia metodológica y disciplinar del maestro se desdibuja en un marco de sobrecarga tal de trabajo que lo convierte en mero intermediario necesi-

¹⁰ Entre los síntomas de este proceso se encuentran desde la falta de tiempo para satisfacer necesidades básicas, como ir al baño o tomar un café, hasta la falta de disponibilidad horaria (y psicológica) para asistir a cursos de capacitación.

rio en la relación entre el Ministerio y las editoriales, por un lado, y los alumnos, por otro¹¹. La falta de tiempo redundaba en una formación insuficiente que dificulta una toma de posición teórica y didáctica frente a las decisiones ministeriales y las opciones editoriales y, debido a ello, en una confianza ingenua –o acrítica– en el recorte que les es dado¹². Ambos factores dan lugar a la concurrencia de los maestros a las propuestas generadas por los expertos, con la correlativa aparición del problema de la comprensión por parte del maestro del material que emplea. En efecto, ante determinados temas o enfoques planteados por los especialistas hay una dificultad del docente para evaluarlos y adecuarlos a su comunidad de trabajo o a sus propios objetivos. En este contexto, para generar sus propuestas las editoriales encuentran un campo irrestricto en los aspectos teórico-metodológicos. Es decir que la falta de tiempo para formarse, planificar la tarea y llevarla a cabo enfrenta al docente a la necesidad de tomar tal como le son dados los

¹¹ En el ámbito de la provincia de Buenos Aires, de acuerdo con Neffa (1995, pp. 75-96), los docentes de escuela primaria desarrollan tareas pedagógicas, pero también administrativas y asistenciales, que en muchos casos son experimentadas como descalificantes. La actividad real de los docentes no coincide con la actividad prescrita; los medios con y en los que se desempeñan son insuficientes y les implican mayor trabajo e ingenio; los contenidos y metodologías previstos y provistos por las instancias ministeriales son considerados desactualizados y «bloqueantes» de la tarea. Un ejemplo de este postulado es el hecho de que los docentes de la provincia mencionada debieron adecuar su planificación anual para el año 2008 a los núcleos de aprendizajes prioritarios, cuyo envío por parte del Ministerio de Educación provincial de dos ejemplares por escuela se llevó a cabo en agosto de ese año. El trabajo de Neffa muestra también los resultados de una encuesta acerca de las representaciones que los docentes tienen de la tarea que desarrollan, algunos de cuyos datos nos interesa destacar aquí. En relación con las actividades vinculadas con la biblioteca (que, pese a que no están descritas en el artículo, suponemos se refieren a consulta de fichas, búsqueda de libros, lectura y consulta de los mismos, asiduidad de la concurrencia, etc.), se evidencia un bajo grado de interés por parte de los docentes quienes expresan la idea de que el trabajo en la biblioteca no guarda correspondencia con su tarea, aunque luego en la encuesta acusan un alto grado de concurrencia a la biblioteca. Curiosamente, las actividades vinculadas con el cobro y toma de decisiones relacionadas con la cooperadora escolar presentan en la encuesta los mismos índices de pertinencia y realización que el trabajo en la biblioteca.

¹² En función de esta delegación de ciertas decisiones sobre los manuales, podemos pensar que los docentes no son conscientes del aspecto social del trabajo que les es asignado. Althusser (1974, pp. 104-170) sostiene que, junto con las técnicas y con los conocimientos, se aprenden en la escuela la reglas del buen comportamiento, reglas de respeto a la división técnico-social del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por medio de la dominación de clase. La reproducción de la fuerza de trabajo exige, por parte de los obreros, no solo la reproducción de su cualificación, sino también (simultáneamente) la reproducción de su sumisión a la ideología dominante. En otros términos, los maestros reproducen la división de clases sin ser conscientes de su papel y, debido a ello, están condicionados en cuanto a la posibilidad de ejercer un cambio social.

contenidos del currículo y optar por un material que le facilite su función de transmisor de saberes.

Según Carbone (2004), en este marco social los libros de texto acrecentaron su espacio de dominio a partir de jerarquizarse como transpositores legítimos del currículo y mediadores entre el saber legitimado y los alumnos¹³. Como lo prueban las encuestas realizadas a la población escolar, la práctica docente está indisolublemente ligada a los libros de texto.

Varias encuestas de índole exploratoria (cfr. CARBONE y RODRÍGUEZ, 1996; CARBONE, 2001; CONTURSI y OTROS, 2003, pp. 127-130; GRINBERG, 1995, pp. 63-66) relevan afirmaciones de los agentes escolares sobre los textos escolares. Entre los resultados nos interesa destacar algunos aspectos específicos vinculados con las representaciones del manual escolar como herramienta de aprendizaje. Entre las respuestas se encontró que:

- Los alumnos manifiestan la ausencia de relación entre los contenidos del manual y el contexto de inserción, y destacan el carácter rutinario de las actividades.
- Los padres ponderan el libro de texto como condición ineludible para el aprendizaje de sus hijos. Afirman que representa para ellos una tranquilidad el hecho de que el docente guíe su labor con algún ejemplar reconocido en el mercado (entre los que valoran especialmente los provenientes de editoriales «tradicionales» como Estrada o Santillana, aunque no lo empleen los alumnos). Dicha concepción confirma nuestra idea de que el valor simbólico de la letra impresa del manual (formulado por especialistas) prevalece frente al saber docente. Las opiniones expresadas a partir de las encuestas señalaron, también, que el acceso al libro de texto porta para muchos de los padres de bajos recursos el valor simbólico del acceso a determinado estándar de vida.
- Los maestros toman como criterio de selección de textos:

¹³Carbone señala el peligro de que se constituyan en los únicos materiales de trabajo en el aula, cuya presencia exclusiva opere como cristalizadora de la enseñanza y cancele otras búsquedas; considera, además, que existe el riesgo comprobado de que se conviertan en intérpretes privilegiados del currículo.

- La adecuación del precio del ejemplar a las posibilidades económicas de los padres.
- La adscripción a la propuesta curricular, afirmación que confirma el empleo del manual como recurso de control curricular.
- La capacidad para constituirse en una alternativa válida para el trabajo en el aula por su capacidad para homogeneizar y ordenar la tarea. Los maestros reconocen incluso que, en algunos casos, el libro de texto llega a reemplazar su tarea.

6. NUEVOS MAESTROS DE LA VIEJA ESCUELA

Como hemos mostrado, las atribuciones que se toma la industria editorial en decisiones como el diseño de recorridos de enseñanza, la planificación de contenidos, la adaptación del currículo impuesto por el Ministerio de Educación y la adopción de la corriente teórica, entre otras, son propiciadas en parte por las particularidades de la formación y las condiciones profesionales de los docentes.

217

Múltiples investigaciones centradas en el aparato escolar del último siglo¹⁴ muestran que los maestros, incluso los más jóvenes, reúnen de forma peculiar la antigua concepción de la escuela moderna con las propuestas de prácticas pedagógicas contemporáneas (surgidas del ámbito de la teoría de la educación) y de cada disciplina en particular. Sus representaciones de las prácticas y los saberes escolares interfieren con las representaciones de la tarea docente que, especialmente desde el campo académico y de modo más irregular desde el currículo, se pretende imponer.

Creemos que los maestros son deudores de la antigua concepción de la función de la escuela porque en los sectores más desfavorecidos tiene aún vigencia el principio del ascenso social por la educación. En efecto, la profesión docente garantiza el acceso al ejercicio laboral en poco tiempo y otorga el papel del saber como bien simbólico. Es así como estos sectores son los que acceden al ejercicio docente, especialmente

¹⁴ Entre ellas contamos la de König (1992, pp. 5-10), Sábato (1992, pp. 11-14), Werz (1993, pp. 5-11), Ossanna (1993, pp. 29-35) y Devoto (1993, pp. 19-27).

en los primeros niveles. Por otro lado, las pautas didácticas y disciplinarias, en permanente renovación, provienen de ámbitos universitarios y terciarios, generalmente deslindados del ámbito de la enseñanza primaria. Como resultado de la convergencia entre las representaciones sobre la tarea ligadas a prácticas anacrónicas, y un currículo de amplias directrices, surge la práctica de los maestros. Dicha práctica es producto de una escisión tal entre las instancias de planificación e implementación que hace peligrar el acceso de los maestros a los contenidos prescriptos en el currículo. Estas condiciones de formación y el marco laboral deslustrado ofrecen un espacio de penetración y reaseguro para la inserción editorial. El Estado garantiza así un enorme flujo de público cautivo de la propuesta editorial y deposita en las manos del mercado la interpretación del currículo prescripto y la postulación de la metodología de trabajo.

7. CONCLUSIONES

Si el Estado está dispuesto a que cierto margen de decisión teórico-metodológica y de selección de material de trabajo recaiga sobre los maestros, debe aportarles las herramientas necesarias¹⁵. Con ello modificaría las representaciones que los propios docentes tienen de su papel como meros transmisores de los saberes curriculares, así como las representaciones que le están asociadas.

Entendemos que la desjerarquización de la función docente es responsable de las atribuciones que se toman las editoriales a la hora de decidir el currículo y las estrategias pedagógicas para vehicularlo. El papel de mediadores entre el saber disciplinar/curricular y los alumnos excluye a los maestros de la toma de decisión sobre los contenidos y el modelo didáctico pedagógico; no obstante, su punto de vista es atendido por planificadores ministeriales y editoriales. Los primeros los consultan para justificar decisiones políticas sobre los modelos educativos a imponer; los segundos, para orientar el manual como bien de consumo a fin de lograr un volumen mayor de ventas en función de la adecuación al público. En ninguno de los dos casos la preocupación está puesta en formar docentes capaces de evaluar su papel en el sistema de reproducción de la estratificación social desde el aparato escolar. De este modo,

¹⁵ Eventualmente, también se encargarían del control sobre los materiales disponibles puesto que, de acuerdo con el Capítulo II, artículo n.º 11 de la Ley de Educación Nacional, las editoriales gozan del privilegio de autorregularse.

el Estado y las editoriales contribuyen con la falta de formación de maestros a la brecha existente entre los ámbitos de planificación, en manos de especialistas y editoriales, y los de ejecución de políticas educativas y corrientes disciplinares.

En este panorama, las instancias de decisión son portadoras del saber como bien simbólico, mientras que los estudiantes y maestros de las clases populares y medias acceden a ese bien solo si salen airoso de un «proceso de aculturación» (cfr. BOURDIEU y PASSERON, 1998). En ese sentido, la fuerza del «capital simbólico» no deja de ejercerse nunca.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTHUSSER, Louis (1974). «Sobre la ideología y el Estado», en *Escritos*. Barcelona: Laia.
- APPLE, Michael (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1998). *La reproducción*. México, DF: Fontamara.
- CARBONE, Graciela (dir.) (2001). *El libro de texto en la escuela*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján/Miño y Dávila.
- (2004). *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CARBONE, Graciela y RODRÍGUEZ, Luis María (1996). «El texto y los actores sociales de la Educación», en CARBONE, Graciela (dir.), *El libro de texto en la escuela*, tomo I. Universidad Nacional de Luján/Miño y Dávila.
- CONTURSI, María Eugenia; NOGUEIRA, Silvia, y MIÑONES, Laura (2003). «Didáctica de lenguas y representaciones docentes», en revista *Lenguas Vivas*, n.º 2.
- DEVOTO, Fernando (1993). «Idea de nación, inmigración y “cuestión social” en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina», en *Propuesta Educativa*, n.º 8, año 5. Buenos Aires: FLACSO.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2003). *Contenidos básicos comunes*. República Argentina.
- GRINBERG, Silvia (1995). «Algunas reflexiones acerca del uso del libro de texto en la escuela primaria», en *Propuesta Educativa*, n.º 12, año 6. Buenos Aires: FLACSO.

- KÖNIG, Hans-Joachim (1992). «Los factores del desarrollo económico y social en Argentina y su presentación en los libros de texto», en *Propuesta Educativa*, n.º 7, año 4. Buenos Aires: FLACSO.
- LOMAS, Carlos y OSORIO, A. (comps.) (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ GARCÍA, María (2004). «De la modalidad oral a la escritura: el manual escolar como inscripción de la situación de aula», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 37, julio-agosto-septiembre. Barcelona: Graó.
- (2006). «La variedad geográfica del español en el género “manual escolar”», en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año XXVII, n.º 1, marzo, Asociación Internacional de Lectura (IRA).
- (2007). «Inscripción del diálogo como estrategia didáctica en los manuales escolares», en L. GRANATO y M. L. MÓCCERO (ed.). *Actas del III Coloquio Argentino de la International Association for Dialogue Analysis (IADA)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- LLOMOVATTE, Silvia (1995). «Estado del arte sobre condiciones laborales docentes en Argentina», en Graciela FRIGERIO y OTROS, *El sistema educativo como ámbito laboral*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común de la UBA.
- MAINGUENEAU, Dominique (1999). «Analysing Self-Constituting Discourses», en *Discourse Studies. An Interdisciplinary Journal for the Study of Text and Talk*, vol. 1, n.º 2. Barcelona: Teun A. van Dijk.
- MAINGUENEAU, Dominique y COSSUTTA, Frédéric (1995). «L'Analyse des discours constituants», en *Langages*, vol. 29, n.º 117, marzo. Armand Colin.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2005). *Núcleos de aprendizaje prioritarios*, 2do. Ciclo Nivel Primario.
- NEFFA, Julio César (1995). «Las condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios de la provincia de Buenos Aires», en Graciela FRIGERIO y OTROS, *El sistema educativo como ámbito laboral*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común de la UBA.
- OSSANNA, Edgardo (1993). «Los libros de texto para la enseñanza de la Historia: entre la científicidad y las demandas político-ideológicas», en *Propuesta Educativa*, n.º 8, año 5. Buenos Aires: FLACSO.
- RICCEUR, Paul (1998). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México, DF: Siglo XXI.
- SÁBATO, Hilda (1992). «Del sin-sentido a la interpretación: notas sobre la presentación de la Historia económica en los textos escolares», en *Propuesta Educativa*, n.º 7, año 4. Buenos Aires: FLACSO.
- WERZ, Nikolaus (1993). «La presentación de las relaciones entre países industrializados y sociedades en desarrollo en los libros de texto argentinos», en *Propuesta Educativa*, n.º 8, año 5. Buenos Aires: FLACSO.