Los manuales escolares como objeto de investigación

Negrin, Marta

Universidad Nacional del Sur

mnegrin@criba.edu.ar

Fecha de recepción: 30/04/08
Fecha de aceptación: 06/02/09

Palabras clave: libro de texto, enseñanza de la literatura, lengua, literatura, investigación

Keywords: *textbook, literature teaching, language, literature, research*

Resumen

El libro de texto se revela como un incesante provocador de polémicas y al mismo tiempo como un objeto de estudio pluridisciplinar y complejo, lo que ha generado una gran diversidad de perspectivas de investigación.

Me interesa en este artículo presentar un breve panorama de las investigaciones actuales dedicadas a los manuales escolares y mostrar algunos resultados de una investigación ya finalizada acerca de los modos en que los profesores de Lengua y Literatura interactúan con los libros de texto para planificar y desarrollar el curriculum en las escuelas. Al mismo tiempo, pongo de manifiesto algunos de los problemas de orden metodológico propios de la indagación en este campo.

Introducción

Comienzan las clases y las escuelas se ven invadidas por un cúmulo de promotores y promotoras de distintas empresas editoriales que irrumpen en las salas de profesores, reparten folletos, argumentan sobre las bondades de los ejemplares recién publicados y prometen obsequiar los flamantes libros de texto a los docentes, "siempre y cuando los adopten en sus cursos". Y los docentes, al margen de la postura fustigadora que suele teñir la mirada académica sobre los libros escolares, de múltiples y personales maneras, efectivamente los adoptan en sus prácticas de enseñanza.

Si ensayamos una temprana explicación a esta "desobediencia", diremos que los manuales se presentan, para los profesores, como herramientas que mitigan el agobio provocado por la enmarañada y cambiante realidad de las aulas y los cobijan no solo de las excesivas demandas que la sociedad dispara sobre el trabajo docente, sino también de la retórica de la actualización permanente de los discursos de las reformas educativas.

Consultada por el suplemento Radar acerca de si el uso sistemático de manuales como organizadores del aprendizaje corre el riesgo de entregar la educación a las grandes empresas editoriales, Maite Alvarado (1999, p. 3) responde: "Sí, seguro. Pero no hay más remedio que correr ese riesgo. Defiendo el libro de texto, en general, porque el docente puede hacer muchas cosas más allá del libro, en la medida de sus recursos. Y el docente sin recursos tiene, finalmente, el libro".

En la página contigua a la de esta entrevista, en otra evidencia de opiniones contrapuestas, una reseña de Laura Isola (1999, p. 2) sobre las novedades editoriales para el área de Lengua y Literatura advierte: "Los manuales incluyen fragmentos de clásicos y —lo que es peor— de textos y autores que no lo son y nunca lo serán, recetas de cocina, letras de canciones de rock, algunos cuentos, y poemas que no desestabilicen demasiado la rima consonante".

Lo cierto es que más allá de las argumentaciones de los teóricos, estos "libros de la sociedad" (van Dijk, 2000, p. 28), que aparentemente le entregan al docente los procesos "resueltos", transitan con absoluta naturalidad y gran fuerza legal por nuestras aulas. Los manuales siguen siendo utilizados masivamente, y las prácticas de muchos docentes se caracterizan por la dependencia profesional de este tipo de materiales. Resulta necesario preguntarse por qué se sigue manteniendo este fenómeno cuando, desde hace mucho tiempo, las voces del campo pedagógico vienen insistiendo en la necesidad de encontrar propuestas alternativas. Cómo es posible que, siendo tan profundas y radicales las transformaciones que ha ido experimentando el mundo de la cultura y de la comunicación, el artefacto que concreta y presenta el *curriculum* en el interior de la institución escolar mantenga su vigencia. Más pequeños o más grandes, con más o menos ilustraciones, nuevos

colores, formatos que simulan una pantalla de computadora, nuevos y viejos contenidos, ejercicios de siempre, añadidos para profesores, con pruebas de evaluación o sin ellas, copiados de anteriores, reciclados o recién creados, editados en Buenos Aires o en Madrid, el libro, en su esencia pedagógica, mantiene el sentido original para el que fue concebido: la distribución de un conocimiento "legítimo" en el ámbito de las escuelas.

En efecto, el libro de texto se revela como un incesante provocador de polémicas y, al mismo tiempo, como un objeto de estudio pluridisciplinar y complejo, lo que ha generado una gran diversidad de perspectivas de investigación.

En este artículo se intenta esbozar un breve panorama de los tópicos en torno a los que se aglutinan las investigaciones dedicadas a los manuales escolares y proporcionar algunos ejemplos de estudios desarrollados fuera y dentro de nuestro país. Se presentan a continuación algunos resultados del análisis de las narrativas de profesores, recogidas en el marco de una investigación ya finalizada[1] que, inscripta dentro de una de las líneas antes mencionadas, se centró en los modos particulares en que los profesores de Lengua y Literatura interactúan con los libros de texto de su disciplina para planificar y desarrollar el *curriculum* en las escuelas. Por último se ponen de manifiesto algunos de los problemas de orden metodológico peculiares de la indagación en este campo.

Algunas líneas de investigación en torno a los libros de texto

Un primer grupo de estudios reúne trabajos sobre las "políticas editoriales, económicas y culturales" que se concretan en los procesos de diseño, elaboración, circulación y recepción de los libros de texto. La consideración del libro de texto desde una perspectiva comercial nos lleva a la afirmación, en principio obvia, de que los manuales constituyen "libros", es decir, un conjunto de hojas de igual tamaño, impresas, unidas y encuadernadas, de modo que forman un volumen. De aquí resulta que, como tantos otros productos del mercado, los libros escolares se producen, circulan y se consumen. La complejidad de los procesos analizados por este enfoque investigativo queda determinada por

la variada y multifacética reunión de información que se requiere para dar respuesta al *curriculum*, las relaciones entre costos y expectativas de ganancia, las tensiones entre los propósitos de lucro de las empresas y las demandas de los actores sociales representados en sectores de consumidores: docentes, alumnos, padres, y la puesta en juego de políticas de promoción de sus productos (Carbone, 2003).

En Estados Unidos, a partir de la década de 1980, son los estudios de Michel Apple los que empiezan a develar las relaciones entre, por un lado, el *curriculum* y la enseñanza tal como se concretan en las escuelas y, por otro, la desigualdad de poder en la sociedad. En *Ideología y curriculum* (1986), *Educación y Poder* (1987), y particularmente en *Maestros y Textos* (1989), Apple examina los procesos mediante los cuales cierto conocimiento, en general el conocimiento de los grupos dominantes, obtiene legitimación para ser utilizado por los docentes en el aula:

> ¿Cómo se dispone en las escuelas de este conocimiento 'legítimo'? En gran medida, a través de algo a lo que hasta ahora hemos prestado demasiada poca atención: el libro de texto. Nos guste o no, en la mayor parte de las escuelas norteamericanas el *curriculum* no se define a través de cursos de estudio o de programas sugeridos, sino a través de un artefacto particular, el texto estandarizado y específico para el nivel de un grado determinado, en matemáticas, lectura, estudios sociales, ciencia […] (Apple, 1989, p. 91)

El análisis pone de manifiesto que el productor del libro de texto no es un mero intermediario entre la producción cultural y los consumidores, como es el caso del resto de los editores, sino que es un agente activo en los procesos de estructuración formal del *curriculum* en las instituciones educativas: no solo concibe y distribuye productos culturales, sino que configura una práctica pedagógica y profesional: "[…] los editores de libros de texto no definen sus mercados en función de los verdaderos lectores del libro, sino del maestro o del profesor. El comprador, el estudiante, no interviene en absoluto en este cálculo, salvo cuando pueda influir en la decisión de un profesor" (Apple, 1989, p. 99).[2]

Esta perspectiva es retomada, ampliada y matizada por Jaume Martínez Bonafé (2002), quien investiga las políticas del libro de texto escolar en España a partir de la tesis de que el libro de texto es un potente dispositivo de desautorización intelectual, cultural y profesional del sujeto docente. Este autor defiende, al mismo tiempo, la posibilidad de encontrar alternativas a la hegemonía del manual escolar, aunque no en el ámbito de una discusión sobre los mejores "recursos técnicos" para el desarrollo curricular, sino en el debate sobre la racionalidad que gobierna ese desarrollo del *curriculum* y en la modificación de su enfoque cultural y pedagógico.

Otra perspectiva de estudio, vinculada con la anterior, es la que se ocupa de la "historia de los manuales escolares y las mutaciones" que han experimentado bajo la influencia de las tecnologías de la información y de la comunicación. Alain Choppin (2004), investigador francés reconocido por sus aportes a la construcción de la historia de los manuales escolares, establece que los libros pueden ejercer cuatro funciones esenciales:

1. Una función *referencial*, también llamada *curricular* o *programática*: el manual traduce las prescripciones curriculares más amplias y constituye el soporte privilegiado de los contenidos educativos, es depositario de conocimientos, de técnicas o de competencias que un grupo social estima necesario transmitir a las nuevas generaciones.
2. Una función *instrumental*: el manual presenta métodos de aprendizaje, propone ejercicios o actividades que, según los contextos y las épocas, apuntan a facilitar la memorización de conocimientos, a favorecer la adquisición de competencias disciplinares o transversales, la apropiación del *savoir-faire*, de métodos de análisis o de resolución, entre otros propósitos.
3. Una función *ideológica* y *cultural*: es esta la función más antigua. Desde el siglo XIX, con la constitución de los estados-naciones y el desarrollo, en ese proceso, de los principales sistemas educativos, el manual se afirma como uno de los instrumentos esenciales que moldean la lengua, la cultura y los valores de las clases dirigentes.

4. Una función *documental*: el manual proporciona un conjunto de documentos textuales o icónicos cuya observación o confrontación son susceptibles de desarrollar el espíritu crítico del alumno.

Según Choppin (2004), el análisis histórico muestra que la repartición de las diversas funciones genéricas de los manuales ha conocido, en los países occidentales, evoluciones claras. La función ideológica y cultural es cronológicamente la primera: los manuales escolares occidentales más tradicionales, surgidos de la literatura religiosa, tenían como objetivo principal, si no exclusivo, el de inculcar a las jóvenes generaciones un sistema de valores morales, políticos y religiosos. Durante el siglo XIX, con la elaboración de programas de enseñanza y con la secularización de todos o parte de los contenidos educativos, la función referencial adopta una importancia creciente: condiciona la organización interna de los manuales en capítulos estereotipados en donde una presentación jerarquizada de contenidos precedía a los eventuales ejercicios. La función instrumental se va a desarrollar más tarde, en relación con la intensa reflexión pedagógica que se produce en los países occidentales hacia el final del siglo XIX. Se asiste entonces a una "inflación" del aparato pedagógico. El desarrollo de la función documental, que supone un docente con un nivel de formación particularmente elevado, es un fenómeno mucho más reciente pero que ha contribuido a modificar profundamente, en los últimos treinta años, la estructura y el uso de los manuales en la mayoría de los países occidentales.

Si en otra época los manuales eran elaborados más como un libro de estudio en los que prevalecía la transmisión de información, y las actividades, en caso de que las hubiera, se limitaban a una serie de preguntas situadas al final de cada capítulo, en la actualidad están pensados como una herramienta de uso cotidiano en donde imágenes, textos y narrativas se superponen. En estos procesos de cambio confluyen, para Grinberg (1997, p. 81), factores de diversa índole: "inclusión del marketing y la publicidad, la producción de conocimiento en el marco de las didácticas de las disciplinas, la psicología cognitiva, o el desarrollo de tecnologías ligadas al diseño y la diagramación".

Si bien, como señala Allwright (1985, citado en Vez, 1999, p. 6) "el negocio instaurado alrededor de los aprendizajes […] es de tal magni-

tud y complejidad que no cabe esperar que las decisiones adoptadas en un determinado material comercializado a gran escala satisfagan plenamente a sus usuarios", los editores se ven obligados a ofrecer productos lo bastante flexibles de manera que permitan diferentes niveles de lectura y autoricen recorridos múltiples por el libro. Concretamente, hay en el mercado dos opciones posibles: la primera es el libro "multimedia", que asocia al manual —que conserva el lugar central— una serie de "herramientas periféricas" (fichas, cassettes, discos compactos, cuadernillos de ejercicios, etc.) que asumen funciones específicas. La segunda, menos costosa, es el manual integrado, encargado de cumplir el conjunto de todas las funciones. En esta segunda opción, la preocupación por aportar una respuesta a la pluralidad de usos posibles requerida por las nuevas demandas de los docentes determina una cierta complejidad del instrumento, lo que ha llevado a los editores a incluir, en las primeras páginas de distintas ediciones, una sección destinada a explicitar con qué propósito se emplean los distintos recursos gráficos (Cárdenas, 2001): flechas, asteriscos, signos de interrogación, logos de distinto tipo identifican zonas diferenciadas de la estructura textual.

La lectura de un manual, en consecuencia, tanto por las redes de múltiples remisiones que se instauran entre los diversos elementos de una doble página como por un sistema de señales particulares, se aproxima bastante a los procedimientos puestos en juego en los hipertextos. Así, dado que despliega un discurso discontinuo, desarticulado, multiforme, el manual no se presenta como un libro en el que es posible efectuar una actividad de lectura seguida, como puede hacerse en otro tipo de ediciones. Parafraseando a Choppin (2004) podemos afirmar que el manual, en el cual se busca y se hace *zapping*, no es un libro que se lee sino un libro "en el que" se lee. La "superexplotación de recursos gráficos" destinados a guiar la interpretación del lector constituye, para Emilia Ferreiro (2001, p. 53), una de las manifestaciones más obvias de la falta de confianza en el lector: "particularmente en los textos didácticos se utiliza toda clase de recursos —dibujos, recuadros o fondos de diferente color, cambio de tipografía, etc.—, porque ya la puntuación no basta para guiar la interpretación de un lector considerado, a priori, como incompetente".

La tercera línea integra los "estudios críticos, históricos e ideológicos" acerca del contenido de los manuales y procura desocultar la ideología explícita o implícita que portan los libros de texto: las visiones que se proporcionan de "unos y otros", los problemas que se enfatizan y los que se silencian, las voces que se incluyen y las que se desoyen, los estereotipos culturales que se refuerzan y los que se cuestionan. Si bien esta dimensión es mucho más clara en los libros pertenecientes a disciplinas sociales, puede ser estudiada en manuales utilizados en otras asignaturas.

En el ámbito europeo, el grupo Eleuterio Quintanilla, constituido por docentes asturianos, se ocupa de investigar el tratamiento explícito que ofrecen los manuales escolares en tres campos: la diversidad nacional y cultural del estado español; la existencia de una minoría étnico-cultural sobre la que pesan estigmas ancestrales, como es el colectivo gitano y los fenómenos de inmigración y la consecuente presencia en el país de minorías procedentes de otros ámbitos socioculturales. Las conclusiones a las que arriban "no pueden ser más rotundas: el contenido de los libros de texto publicados con motivo de aplicación de la LOGSE proporcionan a los alumnos una información incompleta, sesgada, con silencios clamorosos y con distorsiones graves". (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2003, p. 74, traducción propia)

Por su parte, Nieves Blanco (1994) reseña algunos análisis comparados entre países europeos, por un lado, y Estados Unidos, por el otro, y estudios respecto a cómo los textos estadounidenses presentan a América Latina, Asia, África y Oriente Medio.

Las conclusiones ofrecen motivos para ser bastante críticos con los libros de texto, entre otras razones porque tienden a encubrir aquellos aspectos que resultan poco halagüeños para la historia de un país; conceden a los dirigentes de su país el beneficio de la duda, en tanto atribuyen motivaciones más bajas o despreciables a otras naciones y/o sus dirigentes; respecto de los estereotipos culturales, los textos tienden a reforzarlos en lugar de cuestionarlos.

En nuestro medio son conocidas las investigaciones de Cecilia Braslavsky (1996) referidas al papel de los libros escolares en la construcción de la identidad nacional entre 1916 y 1930. Por su parte, Catalina

Wainerman y Mariana Heredia, sociólogas dedicadas a la investigación, en el libro *¿Mamá amasa la masa?* (1999) se ocupan de las ideas acerca de lo femenino y lo masculino y de las representaciones que los libros de lectura para la escuela primaria transmiten sobre la articulación entre la familia, el trabajo y el género. Procuran también establecer un permanente contrapunto entre esas ideas y los procesos de inserción de las mujeres y de los varones en diferentes ámbitos sociales.

Un cuarto conjunto de trabajos está compuesto por "estudios formales, lingüísticos y discursivos" referidos a la legibilidad y comprensibilidad de los libros de texto, su presentación y adecuación didáctica general y/o específica, y los modos en que se realiza la transposición didáctica de los contenidos científicos. Este tipo de análisis, a menudo procedente del campo de la lingüística y de los estudios del discurso, persigue conocer el grado de facilidad/dificultad lectora del material textual en relación con las características de ciertos destinatarios. Basado generalmente en la cuantificación de una serie de recursos léxico-gramaticales (formas pronominales, conectores, construcciones pasivas, tecnicismos), pretende determinar el grado de "lecturabilidad" de los manuales. Por ejemplo, en su investigación sobre los libros de texto para la enseñanza de la biología, Elizabeth Liendro (1992) analiza las siguientes dimensiones: comprensibilidad, producción del conocimiento científico, método científico y legibilidad. Por su parte, Linda Meyer (1994), en un artículo titulado "Los libros de texto de ciencias ¿son comprensibles?" acuña la expresión "estructuras textuales inamistosas" para referirse a la falta de conectores o referencias no claras, secuencias, explicaciones o procedimientos ilógicos, entre otros. Muchos de estos análisis, sin embargo, suelen responder más a los intereses de investigadores y de expertos que a las necesidades y posibilidades de aplicación por parte de los profesores.

En algunos casos, como corolario casi inevitable del análisis, la bibliografía suele suministrar, bajo la forma de escalas de medición, criterios para el análisis, la evaluación y selección de estos materiales curriculares, que incluyen recomendaciones de distinto tipo destinadas a los docentes usuarios (Lomas, 1999; Rinaudo y Galvalisi, 2002). El propósito básico de estas escalas es eminentemente práctico: consiste

en facilitar la selección de un tipo u otro de material textual entre la vasta oferta editorial. Presentan un conjunto de ítems o indicadores concretos que deben ser puntuados según el grado en que cada uno de los mismos se refleja en el material textual analizado. Posteriormente se suman las puntuaciones de cada ítem y será considerado como "mejor" texto aquel que haya recibido la calificación global más alta.

Un quinto grupo recoge las investigaciones centradas en el papel del libro de texto en el "diseño y desarrollo curricular" y en las prácticas con los textos en las escuelas, los distintos modos que adopta su uso en las aulas, la exploración de las percepciones, opiniones y demandas de profesores sobre los materiales curriculares, el análisis de la toma de decisiones de los docentes sobre los medios de enseñanza y la evaluación del vínculo entre el material curricular y la autonomía profesional del profesor.

En el ámbito norteamericano, Clark y Yinger (1997) encontraron que los maestros usaban los materiales disponibles —libros de texto y guías para la enseñanza— para elegir los temas que impartían y para programar la secuencia de contenidos. Durkin (1984) observó las clases de dieciséis maestros para ver de qué manera "casaban" su enseñanza con los procedimientos recomendados en el manual del maestro. Schwile y otros (1983) compararon la enseñanza impartida por maestros que habían elegido el mismo libro de texto. Por su parte, Stodolsky (1991) investigó el grado de correspondencia entre las recomendaciones de los manuales y las prácticas desarrolladas en el aula.[3] Esta investigadora señala que si bien se encuentra suficientemente documentada la presencia casi universal de los libros de texto en las escuelas primarias, "es preciso poner mucha más atención en el uso que se les da en el aula. Dicho más específicamente, necesitamos estudiar hasta qué punto los maestros aplican los procesos que les recomiendan las guías y en qué medida siguen el orden del libro de texto" Stodolsky (1991, p. 135).

Si bien se sitúa en la dimensión más amplia de los materiales curriculares en general, Manuel Área (1999) reseña un gran número de investigaciones en este campo y las clasifica por un lado, según las opiniones, valoraciones, apreciaciones y expectativas que los profesores manifiestan sobre los medios de enseñanza; y por el otro, según el

uso que realizan de los materiales en la planificación y desarrollo de la enseñanza.

De estas dos perspectivas de análisis complementarias se derivan, como conclusiones, que el profesor suele invertir poco tiempo en tareas específicas relacionadas con la elaboración, selección y organización de los materiales de enseñanza; que los libros de texto y las guías que los acompañan son los recursos usados preferentemente por los docentes para planificar la enseñanza, si bien estas planificaciones no se ajustan linealmente a la estructura y organización que presenta el material, y que la naturaleza del contexto curricular en que trabajan los profesores incide en la adopción de los materiales: cuando las instituciones se caracterizan por la jerarquización de las decisiones y son altamente prescriptivas, los materiales utilizados suelen ser estandarizados; mientras que cuando se favorece la autonomía de las decisiones de los profesores, se tiende a adoptar materiales más variados, entre los que se destacan los de elaboración propia.

En *Esto no es un libro*, Eliseo Verón (1999) expone los resultados de investigaciones realizadas para la Cámara Argentina del Libro en nuestro país en 1991, 1995 y 1998, en las que se recogen algunas opiniones de docentes, padres y alumnos acerca del libro escolar. El manual aparece aquí como un "libro estereotipado, tanto en la forma como en el contenido, aburrido de leer, engorroso y monótono en sus explicaciones, inscripto en el terreno de lo obligatorio y lo no placentero, símbolo de una pedagogía tradicional, enciclopedista y excesivamente estructurada" (Verón, 1999, p. 127). Implica, además, una lectura "de estudio", en contraposición con la lectura "de distracción" y "de investigación" que proponen, respectivamente, los cuentos o el diario. Se le atribuye un carácter obsoleto, en tanto presenta contenidos limitados dentro de un formato ya perimido. El orden, la estructuración y la sistematicidad del manual proponen un alumno pasivo y rígido, impedido de acceder a otras fuentes, a otras opiniones y a la realidad cotidiana.

Pero también se reconocen algunas cualidades positivas del libro de texto: su misma estructura ordenada y sistemática funciona como un hilo conductor que organiza el trabajo de docentes y alumnos. En segundo lugar, la lectura del manual familiarizaría al alumno con la

lectura de libros de estudio, y de esta manera facilitaría su posterior desempeño en la vida universitaria. Finalmente, el manual actuaría como un mecanismo nivelador, en tanto proporcionaría una base de conocimientos "pareja para todos".

Profesores y libros de texto. El caso de la enseñanza de la lengua y la literatura

Se exponen en este apartado algunos resultados de una investigación ya finalizada que tuvo como objetivos conocer cómo, cuándo, por qué y para qué los profesores de Lengua y Literatura interactúan con los libros de texto para la planificación y el desarrollo de la enseñanza, así como explorar qué vinculaciones existen entre estos modos de uso y su conocimiento de la disciplina escolar y de qué manera inciden las características particulares de los contextos escolares.[4]

La investigación partió de la hipótesis de que los distintos modos de uso no podían desvincularse de las concepciones de los profesores sobre la autonomía profesional, las condiciones laborales en las que se desempeñan y de las particularidades de cada disciplina escolar que, en el caso de la lengua y la literatura, pueden definirse de la siguiente manera:

a. A diferencia de las matemáticas o las ciencias naturales, que han elaborado cuerpos de conocimientos relativamente estables, en el campo de las ciencias del lenguaje y de los estudios literarios se ha desarrollado una gran diversidad de disciplinas que funcionan como referencia para la enseñanza de la lengua y la literatura. Esta situación determina que los profesores deban conjugar, en las situaciones de enseñanza, saberes provenientes de distintos campos. Las dificultades que entraña este proceso de articulación de elementos diversos en una propuesta didáctica coherente se vieron aumentadas en virtud de que, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación y de la publicación de los Contenidos Básicos Comunes, ingresaron al *curriculum* prescripto nuevos contenidos tomados de modelos teóricos que no habían estado incluidos en la formación de grado de los docentes en actividad (Cortés, 2001).

b. Si bien estas disciplinas de referencia se revelan centrales en los procesos de construcción de los objetos a enseñar, esto no implica que el conocimiento escolar se agote en ellas y, mucho menos, que se reduzca a una versión "simplificada" o "resumida" de los contenidos científicos —una mera operación de "bajada" al aula—, sino que la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura habrán de requerir de otros saberes que contribuyan a proporcionar las claves necesarias para resolver los problemas que se plantean en las escuelas.
c. La enseñanza de esta disciplina escolar presenta, como un problema singular, la selección de textos de distinto tipo, tarea que insume una gran parte del tiempo destinado a la preparación de las clases. Una de las innovaciones que modificaron sustancialmente las prácticas de enseñanza de la lengua luego de la reforma educativa fue el abandono del texto literario como soporte único y privilegiado para la reflexión sobre la lengua (Bombini y Krickeberg, 1995) y la incorporación de una amplia variedad de textos de diferentes tipos. La apertura a la heterogeneidad de textos trajo, como contrapartida, la necesidad de realizar una mayor inversión de tiempo en la etapa de preparación de las clases para buscar y seleccionar textos diversos, adecuados a los distintos grupos de alumnos, y acordes a los propósitos y a los contenidos con los que se desea trabajar.

Una primera constatación, a partir de los resultados obtenidos, ratifica la hipótesis inicial de la investigación, a saber: los distintos modos en que los profesores de Lengua y Literatura utilizan los libros de texto en sus prácticas de enseñanza no son ajenos a sus conocimientos acerca de la disciplina escolar y tampoco a las características que definen los ámbitos escolares en los que se desempeñan. Dicho de otro modo, las decisiones que los profesores toman tanto en la fase *preactiva* como en la fase *interactiva* de la enseñanza (Jackson, 1998) no proceden de unos objetivos generales o de una concepción racional sobre estos materiales curriculares, sino que son producto de las demandas concretas y cambiantes de la práctica.

Una segunda conclusión, vinculada estrechamente a la anterior, indica que los profesores no asignan a los libros de texto determinadas

funciones como resultado de un minucioso proceso de análisis de sus atributos intrínsecos, sustentado en criterios de orden teórico. Tampoco se detienen en la fundamentación epistemológica o didáctica que estos libros suelen incluir en las páginas iniciales, sino que realizan "adaptaciones funcionales" derivadas de la necesidad de dar respuesta a la multiplicidad de requerimientos de la enseñanza de la disciplina (búsqueda y selección de textos breves y de distinto tipo, articulación de contenidos provenientes de diferentes campos de estudio, ejercitación abundante y variada, atención a un público altamente heterogéneo), en medio de condiciones laborales poco favorables (escuelas con bibliotecas inexistentes o escasamente equipadas, intensificación y pauperización del trabajo docente, entre otras). Esta práctica podría relacionarse con el hecho de que los profesores no han recibido ninguna formación sobre la selección y uso de manuales, ni durante sus carreras de grado ni en instancias de formación continua.

Los profesores que otorgan crédito a la legitimidad de las editoriales para decidir cuál es el conocimiento valioso que debe ser enseñado en las escuelas atribuyen al libro de texto una función esencialmente referencial: allí se encuentra concentrado y convenientemente "transpuesto" el saber que los alumnos deberán aprender a lo largo del desarrollo de la asignatura escolar. Por el contrario, quienes manifiestan el propósito de permanecer leales al "saber sabio" y a sus formulaciones originales rechazan las versiones re-contextualizadas que ofrecen los manuales,[5] en tanto consideran, por ejemplo, que las definiciones de las nociones teóricas resultan incompletas o excesivamente simplificadas.

Los modelos o "patrones de empleo" de los libros de texto por parte de los profesores no son homogéneos. Desde un uso que supone una utilización casi total del libro, con adaptaciones y agregados, hasta otros patrones que casi prescinden de él, o entrañan una utilización esporádica, se han identificado en esta investigación distintos grados que oscilan entre una dependencia más o menos marcada —aunque nunca de aplicación mecánica y acrítica—, hasta una autonomía casi total del profesor frente a estos materiales. Resulta interesante destacar el papel que, en todos los casos, se auto atribuyen las profesoras entrevistadas, caracterizado por un uso flexible de los libros de texto, adaptado a sus propias necesidades y a las de la escuela en la que trabajan.

En la decisión de no adoptar un libro de texto incide, en primer lugar, la defensa de la autonomía profesional, la posibilidad de ir incorporando hallazgos, la atención a los emergentes, pero también el rechazo a experimentar la presión que ejercen los padres, que realizaron la compra, para que el libro sea utilizado en su totalidad.

Para los profesores de Lengua y Literatura, el libro de texto desempeña al menos cuatro funciones básicas:

1. establece y configura los alcances de la asignatura escolar;
2. "solidariza" saberes provenientes de distintos campos disciplinares;[6]
3. proporciona conocimiento didáctico;
4. opera como antología de textos apropiados para el aula.

Las razones de estos usos parecen devenir de la especificidad de los objetos de enseñanza y de las relaciones entre el conocimiento escolar y los saberes construidos en el seno de las numerosas disciplinas de referencia, de las que solo parcialmente se nutre la enseñanza de la lengua. La preferencia por determinadas ediciones, no necesariamente las más modernas, se sustenta en el cumplimiento de al menos algunas de estas funciones. La primera de ellas, la configuración y estructuración de lo que constituye la asignatura escolar —los contenidos que la "llenan", su secuenciación y jerarquización, la distribución en cada año escolar—, resulta indispensable para el profesor que recién se inicia en la enseñanza. Una de las profesoras entrevistadas lo señala en estos términos: "La consulta de manuales, sobre todo de aquellos que se encontraban en la biblioteca escolar, fue un ejercicio sostenido al momento de ingresar en la primera escuela donde ejercí", "para el que recién se recibe, que viene con una formación teórica, el libro de texto ayuda, orienta, es un bastón por momentos muy necesario".

La organización de los saberes a enseñar en una propuesta coherente se revela como la función más importante que debiera cumplir un manual escolar. Las críticas recurrentes a las ediciones más nuevas radican justamente en que no logran este cometido: presentan "mucha dispersión, mucha mezcla", "abarcan infinidad de temas para un mismo año, cuando la realidad es que más de cuatro unidades no se pueden trabajar", según la opinión de otra de las docentes entrevistadas.

En la mayoría de los casos, los profesores confieren a estos libros un rol instrumental, es decir que les asignan, de manera más o menos explícita, una función facilitadora de la actividad de los alumnos en el aula.

En la fase preactiva de la enseñanza, los libros son consultados con alguno/s de los siguientes propósitos:

a. Seleccionar textos literarios o no literarios para organizar, a partir de allí, alguna actividad o explicar algún contenido disciplinar.
b. Seleccionar ejercicios o consignas de trabajo.
c. Recoger "ideas" que operen como fuente de inspiración en la elaboración de propuestas personales.

Respecto del modo en que se efectúa esta consulta, se observan dos situaciones diferentes. Algunos docentes examinan cuidadosamente las distintas ediciones, generalmente antes del inicio del ciclo lectivo y realizan una señalización de ejercicios, fragmentos o capítulos que, según su criterio, resultan valiosos para la práctica de aula porque han sido tratados con profundidad, contienen una propuesta innovadora, se revelan adecuados para algún tipo de clase particular. En otros casos, la lectura del manual reconoce un itinerario más azaroso, escasamente planificado, librado a las urgencias de la cotidianidad. En cualquiera de los dos casos, esta selección sería lo más cercano al "libro de texto ideal", aquel que cada docente escribiría si tuviese el tiempo suficiente para hacerlo. El recurso de la fotocopia pone de manifiesto el deseo de los profesores de elaborar materiales que ellos creen que estarán mejor adaptados a su estrategia pedagógica y a las necesidades específicas de sus alumnos.

Las operaciones básicas que se aplican al material comercial son las siguientes:

a. recorte: se extrae, sin modificaciones, un segmento de la propuesta editorial: un texto, una ejercitación, una consigna;
b. montaje: se yuxtaponen elementos tomados de ediciones diferentes;
c. supresión: se elimina, dentro de una propuesta o desarrollo temático, algún elemento que se considera prescindible o inadecuado;
d. agregado: se añaden elementos de elaboración propia;

e. construcción: se elabora de manera íntegra un nuevo material a partir de un segmento del libro de texto, que opera como estímulo para la creación personal.

Las fotocopias aparecen como un soporte de lectura legitimado en las prácticas cotidianas de enseñanza de la lengua y la literatura, en virtud, fundamentalmente, de su practicidad, su menor peso material y simbólico, la posibilidad que otorgan de conjugar textos de fuentes variadas, la libertad que conceden al docente para elaborar sus propios materiales didácticos. No están en absoluto asociadas a la idea de una actividad ilegal; una de las profesoras consultadas expresa:

> Trabajamos mucho con fotocopias, y ellos [los representantes de las editoriales] lo que te piden es 'no fotocopien' y nosotros igual fotocopiamos los textos. Si hay una necesidad en nuestra materia es la de trabajar con los textos. Resulta muy pesado el compromiso de pedir a un alumno que gaste dinero […] si gastó en una fotocopia y ese cuento no le dice nada, bueno, es una fotocopia, pero un manual es algo costoso.

El aspecto negativo que se les atribuye está relacionado con que privan a los estudiantes del contacto con la materialidad del objeto libro y los alejan del hábito de la lectura.

Recaudos metodológicos

Desde una perspectiva metodológica, en la indagación sobre los modos de uso de los manuales en las prácticas de enseñanza se recurrió al relato de "biografías de formación y de trabajo docente", con el propósito de revelar las interpretaciones subjetivas de los protagonistas, tratando de descubrir cómo construyen su propio mundo en el acto de entretejer la experiencia individual con la realidad histórica. En palabras de Daniel Bertaux (1994, pp. 12-13):

> […] un buen relato de vida es aquel en donde el informante toma el control de la situación y habla libremente […]. Usados dentro de un entramado social, los relatos de vida son una de las mejores herramientas con las que podemos provocar la

> expresión de lo que la gente ya sabe acerca de la vida social. A veces es terrible para nuestro status de 'cientistas sociales' darnos cuenta cuán amplio y sutil es el conocimiento popular. ¿Qué más podemos decir que ellos no tengan sabido y comprendido? Creo que esto es el verdadero desafío.

Resulta interesante identificar, en las narrativas de los sujetos, el significado que ellos mismos atribuyen a sus experiencias de formación docente (biografía escolar, formación de grado y socialización profesional) y a sus experiencias laborales en relación con la adopción de distintos patrones de prácticas en el empleo de los libros de texto. Sin embargo, no siempre se admite con franqueza que estos materiales son consultados de manera asidua en las prácticas de enseñanza. Particularmente, la utilización del manual como reservorio del saber disciplinar actualizado provoca un cierto sentimiento de vergüenza que lleva a ocultarlo o, al menos, a hacerlo pasar desapercibido. Esta acción velada podría responder a cierta representación social acerca de que el docente que apela al manual es un profesional poco capacitado, que no se basta a sí mismo por falta de tiempo, de formación o por ambas razones. En algunos casos, la dependencia del manual se asocia al facilismo, a la falta de creatividad, responsabilidad y de compromiso con la tarea docente. De allí los recaudos que exige la conversación con los profesores entrevistados.

Una segunda cuestión a tener en cuenta durante el proceso de recolección de datos está relacionada con el hecho de que, como sostienen Argyris y Schön (1976, citados en Villar Angulo, 1988, p. 26), el conocimiento práctico de los docentes "es tácito en general, se desarrolla con la práctica y raramente se pide hacerlo explícito". Se trata de saberes que se encuentran en el hacer escolar cotidiano de los maestros y profesores, más que como producto de una reflexión sistemática. Circulan en la vida hablada de las escuelas, pero no encuentran formas ni tiempos para ser pensados, interpelados, confrontados, transformados. Es por esto que, para muchos colegas, arribar a una entrevista para hablar de sus propias concepciones sobre sus esquemas prácticos puede resultar una experiencia inédita, que requerirá de cierto tiempo de "preparación". La entrega por anticipado del guión estructural sobre el que

girará la entrevista puede contribuir al logro de una interacción más fluida y a la obtención de respuestas de mayor volumen y densidad.

Más allá del conjunto de investigaciones —de las que las reseñadas aquí no constituyen más que una pequeñísima muestra— que toman como objeto al libro de texto desde distintas perspectivas, seguimos sin poseer, en el caso de nuestro país, aquella cuidada etnografía que demandara Michel Apple (1989, p. 108):

> Lo que ahora se requiere es una investigación etnográfica a largo plazo y teórica y políticamente fundada, que siga un artefacto curricular, tal como el libro de texto, desde su redacción hasta su venta (y luego hasta su utilización). Solo entonces dispondremos de una descripción más precisa del circuito completo de producción, circulación y consumo culturales. Ello no constituiría tan solo una contribución fundamental a nuestra comprensión de la relación entre cultura, política y economía, sino que es también absolutamente esencial si queremos actuar de manera tal que se terminen alterando los tipos de conocimiento cuya transmisión en nuestras escuelas se considera legítima. En la medida en que el texto domina los currículos, ignorarlo como si simplemente no mereciera una atención y una lucha serias equivale a vivir en un mundo divorciado de la realidad.

Materialización de las prescripciones curriculares, iniciador y reflejo de las prácticas de enseñanza, condenado como chivo emisario fácilmente enjuiciable o como arquetipo de modelos superados, el libro de texto continúa generando innumerables discursos que dicen mucho sobre las disciplinas —y sus didácticas— que lo sostienen. De objeto de acusación y condena, el libro de texto se convierte en un sujeto revelador de complejas prácticas sociales.

Notas

1 Negrin, M. (2008). *Profesores de lengua y literatura y libros de texto. Modos de empleo, saberes y contextos escolares.* Tesis para optar al título de Magister en Educación Superior Universitaria, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Argentina.

2 El hecho de que el verdadero destinatario sea el docente y no el alumno explica ciertas peculiaridades formales de las ediciones escolares, como la ausencia de contratapas, uno de los elementos estratégicos del aparato paratextual destinado a persuadir al público consumidor.

3 Estas investigaciones están citadas en Stodolsky S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

4 La muestra abarcó un grupo de profesoras con una antigüedad comprendida entre los 10 y los 25 años, egresadas de la Universidad Nacional del Sur, y que realizaron su formación de grado antes de la puesta en vigencia de los Contenidos Básicos Comunes. Todas acreditan experiencias laborales en la ciudad y en localidades vecinas, en escuelas de distinto tipo: públicas, privadas (laicas o confesionales), céntricas, de la periferia, con matrícula proveniente del barrio o bien de distintos sectores de la ciudad y han estado a cargo de grupos y niveles variados.

5 Los autores de los manuales toman contacto con los discursos producidos en las disciplinas correspondientes y los modifican por selección, simplificación, condensación y elaboración, para que puedan ingresar dentro del sistema educativo. Véase Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (Vol. IV). Madrid: Morata.

6 Véase Negrin, M. (2003). Saberes teóricos y práctica docente: razones de un desencuentro. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 1*, 307-312.

Bibliografía

Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Apple, M. W. (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.

Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos*. *Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación.* Barcelona: Paidós.

Área, M. (1999). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai Ediciones.

Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (Vol. IV). Madrid: Morata.

Bertaux, D. (1994). Desde el abordaje de la historia de vida hacia la transformación de la práctica sociológica. *Documentos de Trabajo, 5*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Blanco, N. (1994). Materiales curriculares: los libros de texto. En J. Félix Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del curriculum* (pp. 263-279). Málaga: Ediciones Aljibe.

Bombini, G. y Krickeberg, G. (1995). De texto, los libros I. Divulgación, transposición y textos para la enseñanza secundaria. En G. Bombini, *Otras tramas* (pp. 23-40). Rosario: Homo Sapiens.

Braslavsky, C. (1996). Los usos de la Historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas (1916-1930). En H. Cucuzza (Comp.), *Historia de la Educación en debate* (pp. 54-90). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su Análisis y Evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cárdenas, V. (2001). Lingüística y escritura: la zona visuográfica. En R. Dorra (Ed.), *La dimensión plástica de la escritura* (pp. 93-41). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Choppin, A. (2004). *La rencontre du numérique et du manuel* [El encuentro entre lo digital y el manual]. Ponencia presentada en el Seminario *Numérique et manuels scolaires et universitaires,* Fontevraud, Francia. Extraída el 11 de Agosto, 2007 de http://www.educnet.education.fr/dossier/manuel/default.htm.

Cortés, M. (2001). Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoque en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 113-144). Buenos Aires: FLACSO Manantial.

Ferreiro, R. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Grinberg, S. (1997). Texto escolar y mercado editorial en contextos de transformación educativa. *Propuesta Educativa*, *17*, 74-82.

Grupo Eleuterio Quintanilla (2003). A fabricación do consentimento: Libros de texto e diversidade cultural. En X. Rodríguez Rodríguez (Coord.), *Materiais curriculares e diversidade sociocultura* (pp. 59-75). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Liendro, E. (1992). *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Biología en la Argentina de hoy*. Tomo II. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (Vol. II). Barcelona: Paidós.

Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

Meyer, L. (1994). Los libros de texto de ciencias ¿son comprensibles? En C. Minnick Santa y D. Alvermann (Comps.), *Una didáctica de las ciencias. Procesos y aplicaciones* (pp. 70-87). Buenos Aires: Aique.

Negrin, M. (2003). Saberes teóricos y práctica docente: razones de un desencuentro. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, *1*, 307-312.

Rinaudo M. C. y Galvalisi, C. F. (2002). *Para leerte mejor... cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Buenos Aires: La Colmena.

Stodolsky, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Verón, E. (1999). *Esto no es un libro.* Barcelona: Gedisa.

Vez, J.M. (1999). Materiales curriculares en la enseñanza de lenguas extranjeras. Estudio de caso. *Lenguaje y Textos*, *12*, 67-92.

Villar Angulo L. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* Alcoy, España: Editorial Marfil.

Wainerman, C. y Heredia, M. (1999). *¿Mamá amasa la masa?* Buenos Aires: Editorial de Belgrano.