

6.

La educación moderna en tiempos posmodernos: algunas reflexiones sobre textos escolares en inglés

Introducción

La educación de fin de milenio, las prácticas de educar y en especial la formación de los profesores parecería advertir sobre la necesidad del reconocimiento de la diversidad y cómo explicitar políticas de identidades para constituirnos en sujetos políticos y sujetos de acción.

Desde la modernidad el sistema educativo puede ser entendido como una mirada monolítica que evidencia el poder: una larga historia de denuncias de la invisibilidad de otras miradas. Estas reflexiones tienden a explicitar las políticas de ubicación desde una escuela moderna, que - instalada en un escenario posmoderno- podría generar políticas de reconocimiento en claves de diversidad, diferencias, género, etnias: las voces históricamente no escuchadas.

En este análisis nos interesa trabajar acerca de los libros de texto que usamos los docentes para indagar sobre el sostenimiento de los códigos de la modernidad, la homogeneidad en el tratamiento de los contenidos, en la concepción de conocimiento escolar, y desde allí pensar la diversidad de otros significados. El análisis se desarrolla a partir de la asignatura Inglés para 7° año del 3° ciclo de EGB. La enseñanza de la lengua inglesa es el área de formación de dos de las autoras de este trabajo.

El escenario contemporáneo

En la actualidad estamos presenciando un cambio importante desde el punto de vista de la política, la economía, lo organizacional y de la construcción de subjetividades que entrecruzan miradas modernas y posmodernas que conviven en idénticos espacios, tiempos y culturas. Estos cambios producidos en la frontera

Silvia Siderac
Graciela Pascual
Graciela Di Franco

pag. 63-79

traen aparejados cambios profundos en el proyecto de escuela que se persigue. América Latina como escenario particular da cuenta de una educación moderna que se desarrolla en tiempos posmodernos. La discusión no debe instalarse en el grado antinómico de desarrollo, sino más bien en cómo se han construido y se construyen los esfuerzos democráticos, la continuidad cívica que permiten revisar las relaciones entre cultura, poder y conocimiento, dando lugar a una nueva ciudadanía y al desarrollo de una democracia crítica.

Cabe preguntarse entonces, ¿cuál es el rol de la educación crítica en este escenario posmoderno? Las pedagogías del consenso y las pedagogías críticas pueden coexistir? La necesidad de considerar a la educación como un campo de problemas específicos, vinculados a través de relaciones filosóficas y político-educacionales que se han establecido entre sistema escolar y estado, educación y trabajo, sujeto y educación en la sociedad contemporánea supone una revisión educativa en América Latina.

La crisis de la educación que atraviesa América Latina, destaca la necesidad de construir una nueva utopía pedagógica, un nuevo imaginario desde el cual proyectar reformas, planes y programas educativos que impacten al conjunto de la sociedad.

De manera tal que coincidiendo con **Mc Laren (1993)**, podemos considerar que en nuestras escuelas necesitamos una pedagogía crítica que sea capaz de problematizar la educación con un espacio para la construcción de la identidad nacional, cultural y moral y de concientizar al ciudadano de la construcción social y geopolítica de la que participa.

Desde América Latina, dice **García Canclini (1995)**, uno podría preguntarse si es lícito hablar de posmodernidad, cuando todavía no se agotaron las posibilidades de la modernidad. Se pregunta además cómo diferenciar las propuestas críticas de las propuestas neoconservadoras dentro del posmodernismo, si parecen complementarias. El problema básico es que podría ser algo temprano para declarar la obsolescencia del estado, la crisis de los paradigmas, y en este contexto se parece demasiado a un "neocolonialismo", tanto en lo económico como en lo cultural.

El lugar de los Libros de Texto

En el tema que nos convoca en este trabajo nos preguntamos: ¿Cuál es el rol de los libros de texto? ¿Son bienes simbólicos para ser consumidos? ¿De qué ciencia dan cuenta? Estas primeras reflexiones nos permiten analizar -de la mano de **M. Apple (1996)**- que la cultura escolar para la gran mayoría de los sujetos no tiene función política. Pareciera más bien que predomina la función de proveer una instrucción funcional (en cuanto a asegurar las características intelectuales y la movilidad social). Al desconocerse la instrucción política -es decir, ayudar en la comprensión de la vida diaria en la que participamos-, también se desconoce que detrás de ella sobreviven distintas visiones de la cultura y distintas visiones del conocimiento.

to que no poseen el mismo status.

¿Cuál es el conocimiento de más valor? ¿Quién lo define? En el caso de los libros de texto aparece una política cultural que instala el conocimiento oficial a modo de lo que R. Williams ha definido como la tradición selectiva: la que sistematiza lo legítimo y verdadero para un grupo social en lo que refiere al conocimiento científico, a la forma de enseñar, a la forma de aprender. En este sentido se constituyen en creaciones culturales que legitiman modos de conocer y saberes a privilegiar, pero además se convierten en mercancías en cuanto regulan la relación entre el mercado y el estado. Si bien en nuestro país no existen políticas explícitas de aprobación de libros de texto por el estado, las políticas editoriales producen materiales escolares en coincidencia con los Contenidos Básicos Comunes para lenguas extranjeras, asegurándose el nivel central de control sobre los saberes que circulan en la escuela. Se evidencia de este modo un cierto 'aggiornamento' de los textos; se agregan "temas nuevos" que sólo remiten a un título, una imagen, unas fotos, un enunciado, unas pocas páginas que no modifican la "lógica" anterior pero que los muestra progresistas y actualizados.

Los Libros de Texto en Inglés para 3º ciclo de EGB

A partir de la innovación curricular a la que recientemente ha sido sometido nuestro sistema educativo, han surgido en estos últimos años nuevas propuestas de editoriales de libros de texto para la enseñanza de inglés en el Tercer Ciclo de EGB. El discurso de 'marketing' que las editoriales promueven de los textos diseñados para este ciclo promete algunos cambios importantes: a) la consideración de que el sujeto que aprende es un sujeto activo y que lo que él sabe tiene importancia, por lo que se diseñan tareas que apunten a la construcción de significados más que a la transmisión de los saberes; b) un acercamiento mayor a los saberes significativos de los alumnos y de allí la aparición de vinculaciones con el contexto del alumno; c) la mejora de la imagen y el soporte icónico de los textos. Pareciera que los libros de texto de inglés se construyen no ya sobre una secuenciación rígida dictada por la estructura del lenguaje, sino que intentan un enfoque comunicativo que aborde la adquisición de la lengua en situaciones de vida más reales, generalmente formulados en contenidos organizadores, y con la siguiente estructura: * desarrollo de unidades temáticas; * desarrollo de actividades por habilidad (leer, escuchar, hablar y escribir) y tipos de discurso y actividades de revisión y evaluación

Así, al menos en gran parte de los colegios de la ciudad de Santa Rosa, están siendo utilizados para 7º año dos textos que las editoriales han promocionado como libros diseñados post Reforma Educativa y que contemplan, según ellos dicen, no sólo los Contenidos Básicos Comunes, sino también el espíritu de dicha innovación curricular. Vale indicar, no obstante, que siguen en uso muchos textos de ediciones anteriores.

El atractivo principal de los dos libros que se analizarán aquí es que frente a la incertidumbre y novedad que los docentes de Inglés debieron enfrentar, se ofreció por primera vez una propuesta que aparecía como pensada para Argentina. De hecho el nombre del texto de Longman -editorial inglesa muy conocida para los docentes de esta disciplina- es *"Let's Go for EGB!"*, y el otro, *"Your Turn"*, es promocionado y vendido por Editorial Santillana -que ha sido en los últimos años una suerte de 'vedette' entre los difusores de materiales escolares- pero es en realidad de editorial Richmond, también inglesa.

Sin embargo, en una primera mirada a estos textos puede advertirse que sigue tratándose de tiradas masivas, dirigidas a un mercado internacional más amplio, común a distintos países en donde se enseña el idioma Inglés como lengua extranjera, característica histórica que no parece haberse modificado demasiado con los nuevos textos a los que se hace referencia. Es decir que ninguno de los dos está ni escrito ni impreso en nuestro país.

Aproximándonos a los textos

Para Giroux, la teoría y la práctica educativas han estado siempre muy vinculadas al lenguaje y a las suposiciones del modernismo, y de hecho, en el discurso de argumentación de nuestra reforma educativa no están ausentes los fundamentos modernos; la fe en los ideales modernistas del pensamiento crítico, la racionalidad, la ciencia y la tecnología, la obligatoriedad de la enseñanza de una segunda lengua, son algunos ejemplos que hacen aparecer a la educación como la encargada de proporcionar los procesos socializantes y los códigos legitimadores a través de los cuales la gran narrativa del progreso y desarrollo humano pueden ser transmitidos a generaciones futuras. Es importante por ello conocer los desafíos que el posmodernismo plantea a los educadores respecto a los factores hegemónicos del modernismo y cómo han afectado al significado de la enseñanza y por qué ofrece desterritorializar y replantear los límites políticos, sociales y culturales del modernismo mientras que sostiene una política de diferencia racial, sexual y étnica, cuestionando además la noción de conocimiento universalmente válido.

Si bien los contenidos básicos necesarios para la adquisición del idioma Inglés como lengua extranjera son comunes en términos generales para hablantes de otra lengua, el tratamiento que de ellos hacen los textos escolares no privilegia en absoluto miradas particulares, que respeten características propias de los diversos grupos y mucho menos que generen espacios donde las voces tradicionalmente no escuchadas, puedan accionar.

En un primer análisis comparativo de este material con textos anteriores se advierte que a elementos tales como fotos de lugares o personajes originarios de diferentes países del mundo, especialmente Gran Bretaña y Estados Unidos, se incorporan ahora con cierta timidez alguna región geográfica o mención de Argentina, algún tema cultural aislado, un par de personajes latinoamericanos. Otra modi-

ficación, que sí resulta un intento efectivo de aproximación al alumno, es la preferencia por personajes centrales más jóvenes, niños o adolescentes de ambos sexos, y no ya -como era usual hasta hace poco tiempo- una mayoría de adultos varones en un mundo adulto.

De este modo vemos que estudiantes latinoamericanos concurren a los mismos establecimientos educativos y comparten actividades con europeos y norteamericanos, aunque los contextos en que se encuentran no quedan claramente definidos (no se sabe con certeza dónde queda la escuela, club, barrio, etc., dónde tiene lugar el texto del que son parte) o bien se encuentran temporariamente en un país o centro de estudio de lengua inglesa -un entorno poco familiar en nuestra realidad escolar- para luego retornar a los países de donde provienen. Esta característica de aparente amplitud puede ser confundida como un intento de no discriminación y apertura hacia la representación desde diversas ópticas y culturas, especialmente cuando es argumentada por las editoriales como un enfoque "intercultural". Sin embargo, poco tiene esto que ver con la pluralidad de voces y narraciones, ya que el análisis de los temas tratados demuestra su escasa vinculación con relatos que surjan de luchas locales específicas, que ubiquen la razón del conocimiento al interior sino al exterior de configuraciones particulares de poder, espacio, lugar y tiempo.

Del mismo modo, se han incorporado elementos mínimos, en la mayoría de los casos sólo desde la construcción de vocabulario, que pretenden tener fundamento desde un tratamiento inter-disciplinar, cuando en realidad contemplan contenidos específicos limitados de alguna otra área en particular, que no tienen correlato con los currículas vigentes. En ambas situaciones podemos ver que cuando aparecen menciones que apuntan a "enriquecer" el texto desde estas dos innovaciones, son ejercitaciones, frases, agregados, totalmente fuera de contexto y desprovistas de continuidad o recurrencias posteriores. Así, en el libro de Longman, que luce el nombre de nuestra Reforma Educativa, sólo podemos encontrar 'justificado' este enfoque multicultural en un planisferio que marca siete países europeos (uno de ellos el Reino Unido), Estados Unidos, Turquía, Brasil y Argentina, y la inclusión aislada de nombres españoles o portugueses, que aparecen muy ocasionalmente para ejemplificar una estructura a enseñar. Los pocos temas interculturales que se desarrollan presentan -al igual que muchos textos de ediciones anteriores- costumbres, festividades, lugares turísticos, etc., de Gran Bretaña y Estados Unidos. En suma, a pesar del título y la "intención" de este libro de estar dirigido a nuestros alumnos, contiene sólo un par de menciones concretas de Argentina, y una de Buenos Aires.

Tan reducido "collage pluralista" de elementos aislados hace que sea imposible ubicarse uno mismo dentro de su propia historia y contexto, y lo que es aun peor, nos hace hipotetizar si estas tan breves referencias no llevarán a la construcción de concepciones distorsionadas de otras realidades.

Contacto de los contenidos con los actores involucrados

Cuando mencionamos el distanciamiento o falta de contacto de los contenidos con los actores sociales que nos ocupan nos estamos refiriendo a los tópicos a través de los cuales se pretenden desarrollar las habilidades básicas del idioma, las pautas culturales, vivencias, modos y niveles de vida, y tipos de actividades a los que se hace alusión. Vemos así que el texto *"Let's Go for EGB!"* señala en su contratapa que ha sido diseñado para responder específicamente a los contenidos básicos propuestos para ese nivel en nuestro país y dice estar basado en situaciones de la "vida real". Tales situaciones se refieren a un grupo de pre-adolescentes que se embarca en un lujoso crucero para recorrer la costa sur de Inglaterra. No sólo los personajes principales no podrían describirse detalladamente puesto que no se los muestra en fotografías, sino con dibujos -lo que hace que su edad y aspecto resulten inciertos, al igual que las posibilidades de identificación con los mismos-, sino que sus circunstancias y tipo de actividades, como por ejemplo prácticas de surf a vela y motonáutica, reconocimiento de embarcaciones de banderas extranjeras, etc., son de acceso improbable -o hasta imposible- para la gran mayoría de alumnos adolescentes argentinos.

El texto *"Your Turn"*, por su parte, muestra una adolescente estadounidense que a lo largo del libro va presentando las unidades hablando de sí misma y de su experiencia durante su paseo en Inglaterra. En este libro no hay una sola mención o contenido que tenga que ver con nuestro país ni con ningún otro país latinoamericano. Ofrece, no obstante, en su contratapa una mirada a "otras culturas contemporáneas" y la posibilidad de "unir Inglés con el resto del curriculum". Este último punto está tratado a lo largo del libro en dos secciones tituladas "Across Cultures" y "Cross Curricular" que aparecen como medias páginas en cada unidad. En la primer unidad: "You and me", en la sección "Across Cultures" aparece un texto muy breve acerca de nombres británicos; en "Cross Curricular" bajo el título de Geografía de Europa, presentan un mapa con los nombres de los países europeos. En la unidad dos: "At School", en la parte cultural hay una descripción de cómo son los uniformes escolares en Gran Bretaña y en la parte Cross Curricular, los nombres de las cuatro funciones aritméticas básicas con ocho cuentas elementales a resolver. En la unidad tres: "My Friends" se halla una actividad de escucha y reconocimiento de diferentes saludos utilizados en Estados Unidos y en Inglaterra y en la parte cross curricular, una encuesta acerca de actividades a realizar en el tiempo libre. En la unidad número cuatro: "Home" en las secciones que nos ocupan hay una descripción de una casa en Leeds y una foto de dicha casa y un edificio de departamentos en la primera y en la segunda una lista de materiales con fotos de artículos del hogar que están realizados con ellos y una lista de figuras geométricas. En la unidad cinco: "Food", en Across Culture una descripción de un desayuno en Inglaterra y en Cross Curricular una receta de ensalada de frutas. En la unidad seis: "Celebrations" se presentan dos

fotos, una de 'Halloween' y la otra de 'Bonfire night' con sus respectivas explicaciones, y en la otra sección fotos de inventores y escritores famosos con reseñas de su vida (todos ellos europeos y uno norteamericano). En la unidad siete: "Free Time", en la parte cultural hay cuatro fotos de deportes con sus nombres (basketball, rugby, cricket, hockey) y en el sector cross curricular una reseña histórica de los juegos olímpicos. En la unidad número ocho: "Cool animals" se puede ver un párrafo acerca de los parques públicos ingleses y un texto acerca de animales en extinción (ninguno de ellos sudamericano). Finalmente en la unidad nueve: "My holidays", en across culture se presenta un texto que dice cómo está conformado el año lectivo inglés y en cross curricular los nombres de los planetas del sistema solar con un gráfico.

En el caso de "*Let's Go for EGB!*", estos ítemes aparecen como una sección independiente del texto dividida en cuatro unidades: 1) El Reino Unido; 2) Celebraciones en Gran Bretaña; 3) Comidas en el Reino Unido y 4) Deportes en Estados Unidos. Esta última unidad, por ejemplo, está presentada a través de preguntas realizadas a tres adolescentes norteamericanos sobre sus deportes favoritos, de los cuales se derivan sólo cuatro: baseball, fútbol americano, hockey sobre hielo y basketball. Es casi obvio resaltar que, a excepción hecha de éste último, los deportes mencionados no gozan de gran popularidad entre los jóvenes del tercer ciclo de nuestro país. También son muy acotadas y simples las referencias que se incluyen para articular el estudio de la lengua extranjera con las otras áreas disciplinares, que explícitamente se promueven en la contratapa. Un mapa con las temperaturas de algunas grandes ciudades del mundo (del que se excluyen datos de dos continentes –Africa y Oceanía– y países como Canadá, México o Rusia), una breve unidad sobre delfines, los nombres y características básicas de otros pocos animales, la leyenda del Rey Arturo narrada en pocas líneas, constituyen la casi totalidad de los temas que apenas se esbozan para cubrir la 'transversalidad curricular' requerida en los nuevos contenidos básicos.

Así, en lugar de tratar temáticas vigentes y de pertenencia de los grupos de acuerdo a su propia problemática cultural y a su lugar de origen y residencia, uno de los textos describe la posibilidad lejana de niños de distinta nacionalidad (brasileños, australianos, ingleses, italianos, españoles), que comparten un paseo de observación marina en Inglaterra, y el otro muestra las gratas experiencias de una adolescente norteamericana viviendo con una familia inglesa. Es notorio que todos estos ficticios estudiantes carecen de conflictos económicos, temporales o afectivos aparentes.

Pareciera primar de este modo el factor económico manejado por las grandes editoriales por sobre las cuestiones políticas, provocándose una gran descontextualización de las temáticas tratadas en los libros. Es inevitable concluir que este abordaje está acompañado de determinadas visiones hegemónicas para concebir el mundo.

Los heterogéneos personajes arriba presentados, son de alguna manera homogeneizados en un ambiente armónico, ya que cualquier situación problemática a raíz de la cual los roles de alguno de ellos se vieran desfavorecidos, resultaría discriminatorio para éste y consecuentemente no sería mirado con buenos ojos por quienes tuvieran alguna identificación con él. Esto es inteligentemente salvado a través de la ausencia absoluta de conflicto. Los personajes de los libros de texto de Inglés se mueven en una suerte de cápsula en donde lo trágico, el dolor, la injusticia, la enfermedad, las crisis sociales, etc., no existen o se solucionan en no más de un par de líneas para llegar a un fin fraterno y feliz. Se plantean así situaciones absolutamente alejadas de la realidad de los alumnos, lo que convierte a la clase de Inglés en una especie de ficción que no se condice para nada con los motivos tan fuertemente argumentados, y por cierto reales para la enseñanza obligatoria de esta lengua en las escuelas, como el uso de la misma en situaciones concretas que permitan a los alumnos desenvolverse en lo cotidiano, el conocimiento de otras culturas para valorar la suya propia en perspectiva, el acceso a otra lengua para analógicamente poder analizar su idioma, entre otras.

En su descripción de la condición posmoderna, **Baudrillard (1988)**, habla de una hiperrealidad y proliferación infinita de significados donde todos los límites se colapsan en modelos de simulación. Ya no hay una búsqueda de verdades o esencias de significado sino que la realidad está en la superficie, es una sociedad saturada por los 'Mass Media', que no tienen significado racionalista, "sociedad de las simulaciones". El lenguaje, dice, se ha vuelto un significador que flota sin anclaje en un terreno de imágenes que rehusan la definición y plantear el fin de la re-presentación; la inercia como realidad, los significados desaparecen y la dominación se da a través de la proliferación de imágenes y significadores. Se trata de consumir en lugar de interpretar, todo es una copia.

Se genera así en los alumnos una desvinculación y distanciamiento de la clase de Inglés, cuando en realidad lo lejano no es la lengua, sino los personajes y situaciones a través de los cuales se la enseña. No sólo los personajes centrales resultan en cierta forma vacíos de una identidad y personalidad reales o creíbles, sino que los textos complementan o ilustran las distintas tareas y actividades con personajes -en su mayoría ficticios- tomados de caricaturas, historietas, cuentos, series televisivas o películas. Nos referimos a dibujos de Bugs Bunny, Mickey Mouse, Asterix, Pinocho, Superwoman, Drácula, King Kong, y otros. También se utiliza el género de la historieta para contar una historia de ficción en breves episodios, cuyos audaces y bondadosos protagonistas se supone apelarán al interés por la aventura y el misterio de los que muchos adolescentes disfrutan. No están ausentes de este mundo de fantasía que invade los textos un apreciable número de ricos y famosos del 'jet set' internacional, que aún fuera de los medios masivos de comunicación, se constituyen en grandes e inalcanzables figuras que embelesan y hasta se convierten

en ídolos equívocos de belleza, dinero, éxito y poder. Pueden mencionarse aquí conocidas estrellas como, Madonna, Julia Roberts, Janet Jackson, Brad Pitt, Keanu Reeves, Luke Perry, Macaulay Culkin, Whoopi Goldberg, Michael Fox, Whitney Houston y varios otros. Completado el despliegue de tantas atractivas figuras, poco espacio le resta a los textos -y a la atención de los alumnos- para reflexionar sobre personajes de mucho mayor relevancia cultural, tales como Marie Curie, Pablo Picasso o Luciano Pavarotti, quienes pasan a ocupar lugares 'secundarios' en la estructura y el diseño general de estos materiales de estudio.

Lamentablemente, con frecuencia también los profesores son absorbidos por esta dinámica de alejamiento, de no comprensión de la significatividad de la enseñanza, lo que genera una suerte de 'no compromiso', una gran parodia o ficción en donde los contenidos sólo tienen sentido dentro de 'otras' realidades que nunca se tocan con las de los actores reales (alumnos y docentes) y que por lo tanto se cierran al igual que el libro de texto o la puerta del aula, cual si fueran un telón, al final de cada clase de Inglés y hasta el comienzo de la próxima.

Lenguaje y construcción de subjetividades

Tomás Tadeu Da Silva (1995) presenta como uno de los presupuestos claves de la modernidad, a la concepción del Sujeto Unitario, racional, independiente, "convenientemente educado" en relación con la sociedad, con una conciencia unitaria, no fragmentada, sujeto que da lugar a la existencia de la Sociedad Moderna. La crítica desde el posmodernismo es que ese sujeto sólo existe como resultado de los dispositivos lingüísticos que lo construyeron. Si este sujeto moderno no existe, la Educación Moderna queda sin sentido. Foucault dice que el lenguaje es un elemento constitutivo de la realidad, que el lenguaje tiene "efectos de verdad". Entonces, el sujeto y la subjetividad son efectos de operaciones discursivas y no esencias que preexisten a su constitución. El autónomo sujeto moderno no es más libre, sino más gobernable en el modo en que es auto-gobernable.

Para **Aronowitz (1973)**, las narraciones legitimadoras de la modernidad respecto a la vida pública, ya no tienen ni el poder de convicción ni la cohesión ideológica que tenían, y la fe en la Nación-Estado está retrayéndose hacia un nivel Universal. Sin embargo, en la era del rechazo a la razón universalizante, la iluminación y la tradición filosófica occidental, con el auge de las computadoras, la tecnología avanzada y los textos electrónicos que acentúan la diversidad, lo ubicuo y lo específico, los materiales escolares parecen continuar la tendencia de las grandes narrativas, mostrando a la ciencia con la misma mirada objetiva y neutral, impidiendo a los individuos hacer las cosas a su modo sin amarres filosóficos tradicionales o referentes fijos, haciendo que al menos en lo que a Educación se refiere, siga estando garantizada la tan criticada condición moderna acerca de la permanencia de un centro legítimo, una posición superior y única a partir de la cual ejercer el control y determinar las jerarquías.

Henry Giroux (1995), analiza los nuevos interrogantes que surgen acerca del terreno de la cultura como campo de dominación y controversia. Se ha cuestionado, dice, el etnocentrismo que se basa en la suposición de que Norteamérica y Europa representan modelos universalizados de civilización y cultura, redefiniéndose así, la relación entre poder y cultura, representación y dominación, lenguaje y subjetividad. El posmodernismo ha re teorizado al lenguaje como un sistema de signos estructurados en el juego infinito de la diferencia y al hacerlo ha socavado la noción positivista y dominante del lenguaje como código genético estructurado en la permanencia y como medio lingüístico para transmitir ideas y significados. Si los lenguajes son objetos culturales, el discurso: "...cuestiona la razón desde sus propias bases y demuestra que lo que ha dado en llamarse razón y conocimiento simplemente es una forma particular de organizar la percepción y la comunicación; una forma de organizar y categorizar la experiencia que es social y contingente, pero cuya naturaleza socialmente construida ha sido suprimida" (**Peller, 1987:30**)

La ética, la verdad y la ciencia, aclara Giroux, no dejan de existir sino que al volver problemática la naturaleza del lenguaje, la representación y el significado, se convierten éstas en representaciones que tienen que ser problematizadas en lugar de ser interpretadas como cánones y verdades recibidas.

Desde esta mirada, la enseñanza del Idioma Inglés, debe ser re teorizada y redimensionada, teniendo en cuenta que dicha reconstrucción tomará tantas formas como posibles grupos de actores o realidades diferentes existan y que si bien la tarea puede parecer ardua y muy incierta, tiene esta apreciación que ver con siglos de una concepción natural, inmodificable y acabada del lenguaje.

El lugar de la enunciación

Es por ello muy interesante el abordaje "tercermundista" de la cuestión que realiza **Alicia de Alba (1995)**, quien considera que la problemática de la posmodernidad está afectando a la cultura occidental en sus puntos más sensibles dentro de los que está el conocimiento con sus implicancias sociales, políticas e ideológicas. Habla así de una crisis de los significados, argumentando que en la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX, la matemática y la física fueron el paradigma básico para calificar y descalificar el conocimiento en cuanto científico o no. En la segunda mitad del siglo XX, la lingüística y la semiótica han ocupado ese lugar, afectando las formas de enfrentar el problema del conocimiento y de construirlo. El asunto central de las visiones posmodernas de la realidad se vincula principalmente con la crisis de significados, semántica versus semiótica o significado versus significación. Toma entonces a Jakobson y sus seis funciones del lenguaje, las cuales no se dan aisladas sino interrelacionadas:

Función Referencial, que define las relaciones entre el mensaje y el objeto al que hace referencia; Función Emotiva, relación entre mensaje y emisor; Función Connotativa, relación entre mensaje y receptor, movilizandando la participación del

receptor; Función Poética o Estética, el referente es el mensaje el cual ya no es instrumento de comunicación sino objeto de la misma; Función Fática, privilegia la comunicación en sí misma, el propósito es más mantener la comunicación y no el contenido de la misma; Función Metalingüística, tiene por objeto definir el sentido de los signos, remite al signo al código del cual se extrae.

En síntesis, nos aclara, la semántica se refiere al estudio del sentido de los significantes lingüísticos o al significado y la semiótica al estudio general de los signos, por lo que un mismo mensaje puede cambiar su significado, su significación si se inscribe en diversos códigos semióticos. Es decir que el sentido y el significado cambian dependiendo del lugar desde donde se habla, del espacio de la enunciación.

He aquí lo interesante de esta mirada "latinoamericana", por así decirlo, especialmente desde nuestra disciplina, en donde hasta hace muy poco tiempo no existían siquiera mediadores locales; ya que tanto autores como editoriales eran ingleses o norteamericanos. Recibíamos así, el más "puro" discurso de la enseñanza de esta lengua extranjera y su cultura, con una visión construida desde un centro para negar la diferencia del otro, sin ningún tipo de adaptación o mediación y mucho menos cuestionamientos de la funcionalidad de la misma desde nuestras historias e identidades.

Lytard habla de una indisoluble relación entre conocimiento y poder y este último en lo político y lo moral, y allí el problema de la legitimidad, asociando la legitimación de la ciencia con la legitimación dada por un legislador. "Hay un hermanamiento entre el tipo de lenguaje que se llama ciencia y ese otro que se llama ética y política: uno y otro proceden de una misma perspectiva o, si se prefiere, de una misma "elección" y ésta se llama Occidente" (Lyotard, 1979:23). La indiscutible crisis de significados que vivimos tiene que ver con la imposibilidad de diálogo que desde la cultura occidental se establece para con otras culturas, con otros códigos semióticos. Lyotard propone llegar a una idea y a una práctica de la justicia "pactando reglas de juego" para que exista el diálogo entre culturas y poder así construir una nueva concepción de ciencia. De Alba (1995) dice que esta postura es ingenua ya que partimos de relaciones de desigualdad en donde las relaciones determinantes de poder son de índole estructural internacional. Considera que existe una "miopía teórica severa" cuando teóricos posmodernos europeos ven a países como los nuestros y los comprenden pero desde la óptica dominante, es decir, se establece una suerte de "megalomanía de la cultura occidental", una imposibilidad de diálogo. Es como si el posmodernismo no pudiera superar su propio origen y pertenencia cultural, ya que tiene la imposibilidad de comprender el impacto cultural en un sentido multidireccional y no unidireccional. Es una actitud (cultural y epistemológica) de negación de las otras culturas y del impacto que éstas han causado. Es clarificante desde esta explicación la aparición justificadora de enfoques que las editoriales proclaman "cross cultural", en donde aparecen sólo algunos aspectos culturales de Inglaterra o Estados Unidos. Estos países occidentales no pue-

den asumir y comprender la diferencia mas allá de los códigos semióticos propios. Para de Alba, países como el nuestro estarían en una posición de ventaja para abordar esa comprensión, ya que tenemos una fuerte influencia occidental pero también una innegable cultura local subyacente, tenemos una óptica del contacto cultural. Con respecto a educación específicamente, es difícil negar los aportes del posmodernismo, pero -advierte Alba- no podemos incorporarlo tal cual lo han elaborado los teóricos del primer mundo ya que esto implicaría negar la posibilidad de un diálogo que incorpore el problema de la dominación en toda su complejidad y tienda a su superación. Menos aún, podemos seguir aplicando a ciegas métodos de enseñanza para la adquisición del idioma Inglés, siendo ésta la lengua del mundo dominante y además con una concepción de un alumno único, cuyo denominador común es ser "extranjero" y donde no importen las condiciones en que trata de apropiarse de esa lengua ni los motivos que lo impulsan a ello. Si bien en este momento nos preocupa cómo difiere la adquisición desde la diversidad de escenarios culturales, también son indiscutibles los inconvenientes que estos abordajes "internacionales" provocan desde las diferencias propias de cada lengua madre desde donde se deberá incorporar esta lengua extranjera. Es inviable o muy irrespetuosa la idea de analogar absolutamente el modo de abordaje del idioma Inglés por ejemplo para un ruso o un asiático que para un latino o un árabe.

En este contexto, los libros de enseñanza del idioma suelen dejar de lado o sólo tocar tangencialmente cuestiones relativas a minorías étnicas, el género, el hambre o la pobreza, por ejemplo, exclusiones que ponen a buen resguardo las posturas de las editoriales pero que postergan irreparablemente la confrontación con temas actuales de controvertido tratamiento. Esta falencia que se advertía claramente en publicaciones de décadas anteriores, aún se observa en los textos de fin del milenio –incluidos los dos que aquí se analizan–, en los que ocasionalmente se asoman menciones a las temáticas aludidas que no llegan a explorarse más que en forma superficial. Vemos entonces que "*Let's Go for EGB!*" otorga un leve e ingenuo incremento de protagonismo y de adjudicación de roles menos estereotipados a la mujer por medio de la inclusión de personajes como Superwoman o Mafalda (esta última al menos de un creador argentino), o de una mujer 'dentista' y otra 'mecánica de automóviles' al lado de un hombre 'maestro'. "*Your Turn*", por su parte, plantea en el índice una sección con el tema "Equality - the roles of men and women" (Igualdad – los roles del hombre y la mujer), para luego reducirlo a un mínimo de vocabulario sobre tareas domésticas y quiénes las realizan (madre, padre, hermana o hermano) y proponer un 'mini proyecto' de sondeo similar en la clase.

El rol de los libros de texto en el contacto cultural

Alicia de Alba (1995) introduce un concepto muy importante que es el del "contacto cultural". Ella afirma que este contacto se genera en los medios de comu-

nicación, los cuales transportan y transponen "significados" que al salirse de su marco semántico de significación, pierden su significado original y adquieren otro o simplemente se perciben en un desorden simbólico incomprensible. El contacto cultural, considera Alba, es desigual, porque cuando dos o más culturas entran en contacto, existe una intencionalidad de dominación de una sobre otras y entran en juego sus condiciones de interrelación; es conflictivo, en la medida en que se desarrolla en un marco de desigualdad, se torna conflictivo, ambas partes se resisten, luchan e intentan dominar, y en caso de percibirse dominados intentan desarrollar mecanismos (ideológicos, religiosos, costumbristas, etc.) que les permitan mantener pese al dominio, su identidad cultural; es productivo, la productividad surge de las múltiples influencias que recibe, en el arte, en las prácticas sociales, etc. Este producto surgiría de cinco siglos de un contacto cultural conflictivo y desigual. La producción de nuevos significados y niveles de significación es algo inherente al propio devenir cultural.

En nuestro análisis, los libros de texto estarían jugando un rol parecido al de los medios de comunicación, estableciendo este contacto cultural, cuyos significados carecen prácticamente de significatividad para nuestros docentes y alumnos. La principal desigualdad de este contacto cultural estaría establecida por la imposibilidad del diálogo que imponen los contenidos y el tratamiento de los mismos con que cuentan los textos, donde ni siquiera el docente puede actuar como mediador ya que culturalmente le son tan ajenos como a sus alumnos.

Estas reflexiones nos llevan a considerar también los conflictos que surgen en el escenario sociopolítico a que se refiere **García Canclini (1995:47-8)** cuando describe conductas ante el consumo diciendo: "Comprar objetos, colgárselos en el cuerpo o distribuirlos por la casa, asignarles un lugar en un orden, atribuirles funciones en la comunicación con los otros, son recursos para pensar el propio cuerpo, el inestable orden social y las interacciones con los demás. Consumir es hacer más inteligible un mundo donde lo sólido se evapora." El autor aclara que se da una coherencia entre los miembros de una clase o comunidad y los productos o servicios que consumen, una suerte de "lógica comunitaria" por la que no se convierten en demanda aquellos productos que son ajenos o externos a la comunidad. Ciertamente es que el progreso, la expansión de los mercados, los nuevos alcances de la educación y las comunicaciones contribuyen a crear supuestas "necesidades" de consumo, pero sería exagerado aseverar que estas pueden aún hoy imponerse de modo unilateral y arbitrario en contra de la cultura colectiva. Pero también es real, nos dice G. Canclini, que las identidades nacionales "se debilitan" y dan lugar a que se formen "comunidades internacionales de consumidores", por ejemplo entre los jóvenes o los televidentes, aunque estas no borran ni transponen tan fácilmente las segmentaciones de sectores sociales sino que, por el contrario, pueden escindirlos aún más.

Si es válido sostener que los libros de texto poseen una capacidad de comunicación y formación de opiniones de algún modo semejante a la de los medios y la publicidad, habremos de considerar que de los mensajes que los primeros trans-

mitan en este caso sobre el consumo abrevarán también los adolescentes, por lo que si se agregan a las formas de pensamiento 'consumista' de los medio electrónicos, intensificarán las conductas, hábitos o frustraciones que de él se derivan. Resulta preocupante, entonces, el posicionamiento de uno de los textos analizados, "*Let's Go for EGB!*", con su profusión de dibujos, fotos y referencias a productos o servicios costosos, de cierta sofisticación tecnológica, establecidos como 'de moda', o hasta suntuosos, como lo son el crucero que realizan los personajes, el confort de la embarcación (con habitaciones, cafetería, salas de computación y de video, aulas, canchas para deportes, etc.), los artículos que poseen (videojuegos, videograbadoras, cámaras fotográficas, calculadoras, etc.) o actividades a las que tienen fácil acceso (salidas en botes a motor, ski, surf a vela, programas y series de TV, uso de la net). Este escenario, que no se condice con el nivel socioeconómico del alumno promedio de escuelas públicas de EGB 3 en nuestro país, se interpone entre el texto y su llegada al adolescente.

Al verse obstaculizado o aún imposibilitado este "diálogo" con el texto, la conflictividad muere en sí misma, y la mayor resistencia que genera es la pasividad o el rechazo, o cuando no la apatía, que es todavía menos productiva. Estas instancias de no éxito en la tan bastardeada "comunicación" de la que se jactan los nuevos métodos conduce a instancias de fracaso escolar, frustración de los intentos docentes, o bien a "involucrarse formalmente" en la ficción que mencionáramos anteriormente.

Los libros de texto y la construcción de identidades

Alicia de Alba (1995) señala que existe una interrelación sobredeterminante entre contacto cultural en los diferentes momentos de la vida de un individuo y la conformación de los diferentes aspectos de su subjetividad, lo que le permite ir construyendo su identidad. La construcción de la subjetividad y de una identidad primaria se da en relación con el contexto o los contextos culturales primarios del individuo y la valoración o desvalorización de la identidad primaria se da en relación con la valoración o desvalorización de la cultura primaria por parte de los otros grupos culturales. El hombre nace y se desarrolla en un grupo cultural primario, a partir de la cultura de dicho grupo se desarrolla la subjetividad y en ésta se constituye la identidad primaria la cual se caracteriza por la incorporación en la subjetividad del hombre de las pautas culturales del grupo primario, el cual es dinámico y reproduce, pero también produce contenidos culturales que presentan contradicciones y conflictos. Es decir que tanto la subjetividad como la identidad se desarrollan en función de un grupo social. La identidad sería la apropiación compleja y contradictoria que hace el sujeto en su propia subjetividad de la imagen de sí mismo en relación con el ámbito cultural en el que se encuentra. En este proceso de construcción de la identidad se presenta como indiscutible el peso que la educación

escolarizada tiene en la valoración y desvalorización de los aspectos culturales. Es por ello que nos resulta altamente preocupante el tratamiento que de los mismos realizan los materiales escolares analizados ya que de ellos se desprende ya sea por ausencia o por ínfima presencia un alejamiento de todo cuanto tiene que ver con nuestras raíces o esencias más genuinas y a cambio de ellas se vincula la idea de éxito en el manejo de la lengua inglesa, con el tener conocimiento y valorar culturas que poco tienen que ver con la nuestra. Se suma a esto la gravedad de estar tratando únicamente con culturas que durante siglos han marcado a nuestros pueblos en una relación desigual de dominación mientras se argumenta la existencia de un enfoque multicultural. En este caso, y desde el enfoque que está teniendo el idioma Inglés en nuestros colegios, la amenaza pareciera estar en que una vez más lo que en discurso es presentado como un acceso mayoritario a un mundo más amplio y equitativo, podría estar convirtiéndose en un nuevo elemento de desvalorización cultural y consecuentemente de construcción de identidades que en nada aportarían a resolver nuestro histórico problema de dominación cultural.

Conclusiones

Algunos riesgos que compartimos con **Jurjo Torres (1995)** acerca de los libros de textos remiten a que si se mantienen instalados como discurso oficial, difícilmente permitirán confrontar fuentes, textos, experiencia y aceptar acriticamente la verdad de la autoridad, la universalidad, la ahistoricidad y la neutralidad que de ella emana.

Además, los libros de texto no dan cuenta de sus elecciones ideológicas, políticas, epistemológicas, didácticas, comerciales, reforzando más bien políticas conservadoras.

No debería faltar en esta síntesis los grandes ausentes en la producción, selección y consumo de los libros de texto: los sujetos implicados en la tarea cotidiana de enseñar y de aprender. La formación docente todavía no puede dar herramientas analíticas para desactivar únicas voces, únicas miradas, únicos poderes, únicas tecnologías.

Creemos que en esta educación moderna en tiempos posmodernos podríamos reconsiderar el planteamiento de:

- Nuevos contextos sociales: que nos permiten un intento por construir consensos de amplia base y desarrollar la democracia desde distintos lugares.
- Nuevas políticas culturales: la inclusión de las minorías problematizadoras y resistentes. Unir a la gente dentro y fuera de las escuelas para que se rediseñen relaciones de colaboración, de investigación, de producción y de análisis de los bienes consumidos.
- Nuevas maneras de leer: cualquier texto está abierto a múltiples lecturas, para ello hay que indagar: desde dónde está escrito? ¿Qué voces recupera y de qué manera? ¿Quiénes son los receptores de la información? ¿Desde

dónde la leen? ¿Qué políticas de identidad se significan? ¿Qué tipos de subjetividades favorecen u obstaculizan en su desarrollo? ¿Quiénes están presentes / ausentes?

Los libros de texto deberían permitirnos desarrollar lo que Santos Guerra denomina potencialidad política y didáctica, es decir permitirnos: desarrollar un papel activo frente al texto, tomar decisiones, compromiso, implicación con la realidad, ciudadanía crítica, riesgo, revisar los propios avances, planificar con otros, diversificar tareas y favorecer la transferencia a nuestra vida cotidiana para colaborar en su comprensión, y su mejora.

Bibliografía

- Avanzini, G. (1984) *Las pedagogía del siglo XX*. Buenos Aires, Kapeluz.
- Apple, M. (1996) *El conocimiento oficial*. Buenos Aires, Paidós.
- Aronowitz, S. (1973) *False Promises* Nueva York, Mc Graw Hill.
- Baudrillard, J. (1998) *Selected writings. M. Posters (ed.)* Stanford University Press, Stanford.
- Bourdieu, P. y F. Gros. *Principios para la reflexión. Los nuevos modelos acerca del conocimiento y la sociedad*.
- Bernstein, B. (1989) *Clases, códigos y control*. Madrid, Akal.
- Carr, S. Y S. Kemmis. (1992) *Teoría crítica de la educación*. Madrid, Morata.
- Da Silva, T. (1995) *El proyecto educacional moderno: identidad terminal*. En *Propuesta Educativa*, FLACSO, Buenos Aires, N° 6.
- Da Silva, T. (1993) *Teoría educacional crítica en tiempos posmodernos*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- De Alba, A. (1995) *Posmodernidad y Educación*. Cesu, Unam, México.
- Downie, M. (1997) *Your Turn*. Buenos Aires, Richmond-Santillana.
- Elsworth, S. y Rose, J. (con DATE, O.) (1996) *Let's Go for EGB!* England, Longman.
- García Canclini, N. (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, Grijalbo.
- Giroux, H. (1995) *El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa*. En A. de Alba *Posmodernidad y educación*. CESU -UNAM-México.
- Giroux, H. (1995) *La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo* en A. de Alba *Posmodernidad y educación*. CESU -UNAM- México
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/ MEC.
- Giroux, H. (1990) *La formación del profesorado y la ideología del control*. Barcelona, Paidós.
- Giroux, H. y otros. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós
- Hargraves, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Morata.
- Habermas, J. y otros. (1994) *Habermas y la modernidad*. Madrid, Cátedra.
- Jakobson, R. (1988) *Lingüística y poética*. Madrid, Cátedra.
- Lyotard, J. (1973) *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra.
- McLaren, P. (1993) *Pedagogía Crítica, resistencia cultural*
- Mc Laren, P. (1994) *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in*

the foundations of education. Longman, New York.

- Peller, G. (1987) "Reason and the Mob: the politics of representation" en Tikkun, 2 (3).
- Torres Satomé, J. (1995) Globalización e interdisciplina: el curriculum integrado. Madrid, Morata.
- Williams, R. (1980) Marxismo y literatura. Barcelona, Península.