

MATERIALES PARA LA CAPACITACIÓN: LOS PROCESOS DE RECEPCIÓN DE LOS DOCENTES

Gladys Lopreto, Jorge Huergo, Alejandra Valentino, Claudia Fino, Susana Felli,
Glenda Morandi y Hernán Díaz.
Universidad Nacional de La Plata, ARGENTINA

1. Introducción

Desde el comienzo del período democrático, a partir de considerar la educación como factor fundamental de la democracia así como inversión a largo plazo sumamente redituable, se puso en marcha un proceso de cambio educativo. Esto culminó en la Ley Federal de Educación, uno de cuyos pilares es la **capacitación docente**, no librada como en otras ocasiones a la iniciativa particular de personas o instituciones sino con indicaciones precisas desde lo estatal. En este contexto aparecen una serie de materiales destinados directa o indirectamente a provocar dicho cambio. Conscientes de la importancia que este proceso reviste nos proponemos investigar, por un lado, los **materiales en circulación**, a partir de los cuales se produce la construcción de sentido de la *transformación educativa*, como así también los **procesos de recepción** por parte de los docentes, destinatarios inmediatos de la mencionada capacitación.¹

Objetivos de investigación

Uno de los objetivos generales que nos hemos propuesto es investigar la **capacitación docente como un proceso comunicacional**, proceso sumamente complejo si tenemos en cuenta la cantidad de factores que intervienen en el mismo. En el mismo, y a los propósitos del análisis, diferenciamos dos sujetos colectivos: el emisor, en este caso el estado, las instituciones (públicas o privadas), la ley, y el receptor, con lo que pensamos fundamentalmente en los docentes como receptores de la capacitación.

Si bien nuestro principal interés radica en el segundo y en los procesos de recepción, para abordarlo hemos creído conveniente diferenciar dos momentos investigativos:

- 1) Una primera instancia que se refiere a la exploración de diferentes materiales gráficos producidos explícita o implícitamente con la finalidad de la capacitación, editados por organismos gubernamentales y no gubernamentales.
- 2) Una segunda etapa que intenta indagar los procesos de recepción de dichos materiales por parte de los docentes, como así también averiguar qué otros documentos son utilizados con la finalidad de la capacitación.

El presente trabajo presentará las conclusiones parciales sobre el primer punto, con respecto a lo cual nos interesa diferenciar: a) cuáles son los materiales que circulan en nuestra sociedad cuya finalidad implícita o explícita se vincula con la capacitación docente; b) cómo determinado *discurso escolar* modeliza o prefigura determinadas prácticas escolares; c) cuáles son las estructuras discursivas mediante las cuales se manifiesta dicho discurso escolar.

Cabe señalar que un trabajo de análisis de materiales didácticos no se agota en el estudio del material en sí, esto es en la valoración de sus características intrínsecas. En

¹ El presente informe corresponde a la 1ra. etapa de investigación. El proyecto está enmarcado en el programa nacional de incentivos a la investigación, y es llevado a cabo por un equipo interdisciplinario con sede en el Centro de Investigaciones en Comunicación y Cultura de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la U.N.L.P., dirigido por el Prof. Jorge Huergo. Directora del proyecto: Dra. Esther Araceli Díaz (U.B.A.); codirectores: Jorge Huergo y Gladys Lopreto

este sentido hacemos nuestras las palabras de Sancho Gil (1995): "...a pesar de la importancia de este tipo de estudios y actividades para tomar decisiones sobre los medios, por sí solos no nos informan del valor educativo que su utilización tiene para el alumnado y el profesorado..."

Por otro lado, somos conscientes de que la lectura no está previamente inscrita en el texto sin distancia pensable entre el sentido asignado por su autor / editor y el uso o la interpretación por parte de los lectores, como así también un texto no existe más que porque existe un lector que le confiere significado (Cavallo, 1998). Es decir, teniendo en cuenta que existe una distancia insoslayable entre el sentido que asigna el productor y la resignificación que se produce en el lector, nuestro análisis intentará develar algunas de las constantes más significativas que hemos encontrado en el corpus objeto de nuestro estudio, no agotando el tema sino presentando una de las aristas a partir de las cuales se pueden comenzar a pensar las relaciones tan complejas que generan los diferentes materiales para la capacitación docente que circulan en nuestro entorno.

Delimitación del corpus

Nuestro corpus está conformado por una serie de publicaciones que hemos diferenciado en principio de la siguiente manera:

- 1) Publicaciones gubernamentales: a) *Zona Educativa*
- 2) Publicaciones no gubernamentales: b) *Novedades Educativas*
c) *Maestras EGB.*
d) *Textos escolares*

a) *Zona educativa*: Publicación mensual, especie de magazine educativo editado y distribuido por el Ministerio de Cultura y Educación, cuyo objetivo consiste fundamentalmente en informar sobre diversos cambios que se están produciendo en el sector, tanto desde el punto de vista curricular como institucional. Está dividida en diferentes secciones fijas, una de las cuales someteremos a un análisis en profundidad, a saber : "¿Qué y cómo enseñamos?"

b) *Novedades educativas*: Publicación mensual editada por el Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L. De venta libre en Argentina, Bolivia, Chile, México, Costa Rica, Paraguay, Perú y Uruguay. Explícitamente a partir del N° 93 se presenta como eje de una empresa abastecedora de productos para la actualización y capacitación docente y como promotora del desarrollo de proyectos institucionales autónomos con perspectivas comunitarias reales.

c) *Maestra de Primer Ciclo . EGB1*: Revista mensual producida por Editorial Peluche. Impresa en colores, con una importante producción gráfica (dibujos, fotografías, láminas). En cuanto a su organización interna no cuenta con secciones fijas, aunque se repiten algunas temáticas en todos los números. Cada ejemplar contiene un suplemento de ocho fichas de cartulina, numeradas y coleccionables, que presenta dibujos y láminas relacionadas con distintos contenidos y propuestas de actividades para que realicen los alumnos, en diferentes áreas; un póster, generalmente relacionado con los actos que se celebran en ese mes en la escuela; "Actividades Fotocopiables", una serie de hojas en blanco y negro que contienen consignas de trabajo para los alumnos; además, una sección de informática, sugerencias para la realización de los actos escolares del mes y una nota sobre algún tema "pedagógico".

d) *Textos escolares*: Se sometieron al análisis diversos manuales, especialmente del área de Lengua, pertenecientes a EGB1, EGB2 y EGB3, producidos en los años 1997-1998. Se trata de textos editados, publicados y distribuidos por grupos editoriales privados.

Especialmente uno de los parámetros que se ha tenido en cuenta para la selección de este sub-corpus fue la incidencia de dichas publicaciones en nuestro medio a partir de consultas a docentes como así también a las distintas librerías de la ciudad.

De acuerdo a nuestras indagaciones, los manuales escolares son uno de los materiales que con mayor frecuencia pueden ser considerados como parte de las *prácticas de lectura* de los docentes.

Metodología

En principio, hemos delimitado el corpus descrito anteriormente teniendo en cuenta la profusión que dicho material presenta en nuestro medio. A continuación se realizó una lectura en profundidad de los distintos textos y, teniendo en cuenta las características propias de cada sub-corpus, se establecieron diferentes categorías de codificación. Dichas categorías analíticas surgieron sobre la base de distintos marcos teóricos que sustentan nuestra investigación, y serán mencionadas en cada caso.

Nos interesa abordar la cuestión del modo en que un determinado discurso contiene, y a la vez posibilita, la conformación de un sujeto docente determinado. Trabajamos para esto con ciertas conceptualizaciones teóricas de Foucault, en tanto una de sus preocupaciones fundamentales ha sido la de mostrar cómo se constituyen los sujetos en el interior de ciertas prácticas discursivas.

En la concepción foucaultiana del discurso, éste es inseparable de los dispositivos materiales en los que se produce; así, por ejemplo, las instituciones (como la escuela), que utilizan ciertos procedimientos (como el examen, determinadas prácticas de lectura y escritura) para construir conocimiento respecto de los sujetos (alumnos buenos, vagos, débiles, ignorantes, obtusos, etc.), funcionan de modo tal que generan

...en una sola operación, tanto la producción de unos determinados conocimientos sobre el hombre como su captura técnica en el interior de un determinado conjunto de instituciones. Lo ejemplar en el análisis foucaultiano es esa articulación saber y poder en cuyo interior se produce el sujeto² (Larrosa, 1997: 283).

Es así como los procedimientos discursivos de la enunciabilidad crean a la vez el sujeto y el objeto de la enunciación. A la dependencia del discurso respecto del sujeto, Foucault opondría la potencialidad del lenguaje para fijar la posición del hablante como sujeto, o en el límite, para constituir al sujeto como tal.

El discurso no admite ninguna soberanía exterior a sí mismo, ni la de un mundo de cosas de la que sería una representación secundaria, ni la de un sujeto que sería su fuente u origen. Por el contrario, el discurso es condición de posibilidad tanto del mundo de cosas como de la constitución de un hablante singular o de un conjunto de hablantes (Larrosa, 1997: 304).

El sujeto puede ser visto, entonces, como una variable del enunciado, por lo que se constituye en la misma operación en la que se le asigna un lugar discursivo.

² Según Larrosa, por ejemplo en la Historia de la Locura se muestra cómo la locura es dicha de distintas maneras, capturada en distintas maneras de hacer y de hacer decir a los sujetos denominados locos. (Larrosa, 1997: 303)

En la obra de Foucault, mientras que la genealogía estudia este entramado de relaciones de poder que producen una realidad determinada, la arqueología se ocupa de la episteme, e intenta mostrar, con ejemplos concretos, el a priori histórico del saber. Ambas analíticas nos invitan a indagar, por un lado, la conformación histórica de diferentes discursos, y analizar, no *la* docencia, sino la historia de las formaciones discursivas que la fueron definiendo; y por otro, los modos en que desde ciertas prácticas, en este caso discursivas, que despliegan los materiales de capacitación, se producen conocimientos y pautas de acción que contribuyen a conformar o reforzar un determinado modo de ser docente.

De este modo, el

...análisis arqueológico hace surgir las condiciones de posibilidad de las cosas, de los objetos y de los sujetos pertenecientes a un período histórico determinado. También hace surgir el a priori histórico de los discursos (Díaz, 1983: 18)³.

En esta perspectiva, un enunciado es un

...acto de discurso técnico que surge de reglas establecidas según un juego de verdad (campo enunciativo), [...] forma parte además, de un conjunto de actos discursivos considerados sólidos (formaciones discursivas) (Díaz, 1993: 17).

En la historia de la pedagogía han circulado diferentes discursos que contribuyeron a producir a su vez sujetos docentes diferenciados. Tomando a Sacristán y Pérez Gómez⁴, podemos distinguir cuatro "formaciones discursivas": académica, técnica, práctica y de reconstrucción social. A partir de estas conceptualizaciones y de los modelos de estructuras discursivas intentaremos "mirar" el material analizado.

Análisis discursivo

1. Zona Educativa

En el caso de esta publicación, se analizaron especialmente los diferentes mecanismos discursivos que legitiman lo que podemos denominar el *discurso oficial*. Para realizar dicha tarea hemos seleccionado los números 11 a 18 del Año 2 de la revista, de marzo a noviembre de 1997, y de ellos nos centramos en la sección titulada *¿Qué y cómo enseñamos?*, consistente en propuestas prácticas para desarrollar o resolver actividades áulicas, en las que aparece con claridad una imagen del receptor generada a partir de diversas estrategias tanto desde el enfoque temático de la sección como desde los procedimientos discursivos adoptados para presentar los temas.

¿Qué y cómo enseñamos? debe leerse como la difusión teórico-práctica de diferentes recursos que se le proponen al docente para desarrollar en su actividad del aula: maneras de abordar la enseñanza; la utilización de diversas técnicas de sinopsis; las formas de evaluar; la utilización de guías, de redes conceptuales; las formas de trabajo grupal, etc. Vale hacerse cargo del título, cuya forma interrogativa deja una duda

³ Según Larrosa, por ejemplo en la Historia de la Locura se muestra cómo la locura es dicha de distintas maneras, capturada en distintas maneras de hacer y de hacer decir a los sujetos denominados locos. (Larrosa, 1997: 303)

⁴ Cabe señalar que los límites entre cada una de las perspectivas presentadas no son absolutos, sino más bien difusos, coexistiendo elementos diversos de cada uno en la práctica educativa.

que también se puede formular en pregunta: ¿los docentes no sabemos qué y cómo enseñamos?, o tal vez se apunta a la falta de conciencia de los métodos y de los contenidos que no tenemos sistematizados en nuestras planificaciones. Al leer los artículos la duda se desvanece: se presenta lo que debemos enseñar y cómo debemos hacerlo, porque todo lo anterior es obsoleto, los aportes son “novedosos” y siempre están avalados por una autoridad que si no es extranjera pertenece a un prestigioso grupo de investigación.

El hecho de destacar el papel innovador de lo que se le presenta a los docentes como instrumento áulico va acompañado de la señalización de una autoridad pertinente que avala la inserción de dicha herramienta. Por ejemplo: “las redes son aportes de la psicología cognitiva” (Nº 11); “distintas escuelas comenzaron a preguntarse cómo se dan estos procesos” (Nº 12).

Lo novedoso.

En la mayoría de las notas analizadas predomina, en lo temático, la instalación de una herramienta “nueva” de trabajo para el docente. El entrecomillado nuestro no es fortuito, pues sólo es novedoso que se presenten ciertas actividades áulicas como novedosas. La insistencia en descartar un modelo viejo, clásico y tradicional forja la imagen de un docente lector modelo que se maneja con lo obsoleto. Así aparece una isotopía semántica de la novedad que llega hasta el descuido estilístico, como por ejemplo en la bajada de la nota de la revista Nº 13 (las negritas son nuestras):

Para favorecer la amplitud de la reforma en la vida escolar de los alumnos, se pone en marcha una **nueva** herramienta llamada Proyecto de Aula. Esta **nueva** instancia actúa como una continuidad de los diseños curriculares y del Proyecto Educativo Institucional y suma una **nueva** articulación que acerca a los niños a las **nuevas** modalidades de la enseñanza.

Abundan las referencias al “viejo modelo” en contraposición con “lo nuevo”, “nivel de excelencia”, “mejorar la calidad”, etc.

Los títulos.

Presentan distintas formas de enunciado que podrían encontrarse bajo el mismo matiz: el del deber. En la mayoría de los textos analizados aparece el infinitivo con matiz deóntico, de generar la competencia que se presenta, haciendo hincapié en el “qué enseñar” como estrategia o herramienta indispensable para mejorar el aprendizaje. Así: “Enseñar con redes” (Nº 11), “Pensar los problemas” (Nº14), “Evaluar, un trago difícil” (Nº 16), “Enseñar a pensar” (Nº15). Nos resulta necesario detenernos en el último título: el infinitivo “enseñar” tiene como complemento una construcción preposicional cuyo infinitivo resulta poco feliz a la hora de un análisis discursivo: ¿se puede enseñar a pensar? Aunque la idea se aclara en el artículo: el objetivo de la enseñanza debe ser formar alumnos críticos, la elección verbal es contradictoria ab initio con lo que se pretende.

La modalidad del deber.

El matiz deóntico que aparece en los títulos es recurrente en cada artículo. Si bien se presentan como sugerencias para el trabajo de aula, en la mayoría de los casos prevalece la necesidad que urge en determinado trabajo y la necesidad de que el docente realice determinadas tareas. Predominan entonces modalidades de enunciado lógicas en

las que el matiz del deber se presenta a partir de diversas construcciones. Algunos ejemplos: *Es importante saber aplicar... (11)*; *Es importante entender que... (12)*; *Hay que replantearse...*

La pregunta.

Siempre es retórica, es decir que su finalidad no es averiguar algo, se le “da la palabra” (en estos casos la pregunta) al docente, el locutor de la pregunta es su destinatario, y el alocutario es el enunciador de la pregunta. Es el procedimiento del discurso didáctico, en el cual, para anunciar lo que sigue, el autor formula una pregunta (o varias), es decir, se las hace formular a un lector interesado - y por lo tanto ficticio - que accede de ese modo a la condición de enunciador. “El doble sentido de la palabra ‘question’ es significativo a este respecto: se trata de una cuestión (que se considera como tema del discurso) pero se la formula (considerándola como una interrogación). ¿Pero el tema del que alguien habla es acaso otra cosa que la interrogación imaginaria de un alocutario o auditor transformado en enunciador?”⁵ El docente se puede quedar tranquilo porque sus dudas ya fueron pensadas y todas tienen una respuesta.

Es necesario detenerse en que la formulación del título de la sección de la cual nos ocupamos es una pregunta retórica. “*¿Qué y cómo enseñamos?*”. Si bien permitiría pensar que en esta sección se realiza un paneo de las actividades, contenidos, procedimientos, que realizan los docentes en el aula (como ya expusimos antes), la realidad es otra y el título propone un sentido de lo que el docente debe realizar, *qué y cómo se debe enseñar*.

El no del enunciador.

Los textos de los artículos repiten como recurso polifónico el uso de enunciados negativos, cuya lista de ejemplos es muy larga. Sólo seleccionamos algunos: *Lo primero que hay que tener en cuenta es que el trabajo en equipo no consiste en poner unos cuantos chicos juntos (12)*; *No todas las fuentes de información requieren grandes gastos; .. los standards no pueden ser usados para “estandarizar” la educación (14)*.

En todo enunciado negativo subyace de una manera fundamental un enunciado afirmativo (a menos que se trate de una negación meramente descriptiva). En todos los casos de los ejemplos dados encontramos negaciones polémicas, pues en ellas el Locutor, al asimilarse al Enunciador 2 (el que niega), se opone, no a un Locutor sino a un Enunciador 1, al que pone en escena en su mismo discurso y que puede no ser homologado con el autor de ningún discurso efectivo. La actitud positiva a la que se opone el Locutor es interna al discurso en el cual se la discute, pero podemos identificar esa actitud con la imagen que se construye en el texto del docente. El efecto que se produce con la utilización de la negación polémica es reductor y mantiene los presupuestos de lo positivo y subyacente.

2. Novedades Educativas

Es una publicación privada mensual del **Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.**, de libre venta en Argentina y países latinoamericanos. No trae datos de tirada. Consultamos los números publicados en 1998 (Año 10). Si bien el título de la revista se mantiene desde hace diez años, cambian los subtítulos, por medio de los cuales se anuncia dirigida a determinados objetivos: *Revista para trabajar, reflexionar y debatir*. (85-89), *Actualización y capacitación para educadores*. (90-91), *Renovación pedagógica desde la escuela*. (93-94)

⁵ Polifonía.

Aunque con el formato de Revista, en el N° 93 (setiembre) se autopresenta convertida en “sello editor y eje de una empresa abastecedora de productos para la actualización y capacitación docente y promotora del desarrollo de proyectos institucionales autónomos con perspectivas comunitarias reales, con proyección a América latina”. Se construye, así, como un espacio de publicitación de investigaciones y debates sobre el conflicto educativo y su tratamiento por la LFE, en un tiempo caracterizado por el reconocimiento de la existencia de crisis y la tendencia descentralizadora, con lo que se coloca como una alternativa radicalizada a *Zona educativa*, publicación oficial del MCE. Podría encuadrársela, dentro de los géneros periodísticos, como “revista de difusión científica”, con predominio de textos argumentativos, narrativos (relatos de experiencias y mesas redondas) y entrevistas, en los que se valida en general la investigación como promotora de actualización docente, y el encuentro docente-alumno y el espacio escolar como productores de conocimiento.

Teniendo presente la cantidad y diversidad del material, hemos atendido al análisis de dos aspectos que consideramos relevantes a nuestros objetivos: tópicos y enunciadores. El recorrido de una simple base de datos nos permite observar sobre estos puntos:

1. Tiende a trabajar sobre el marco teórico a partir de exposiciones, relatos de los propios *actores*, mesas redondas, debates, que dan una imagen abierta y pluralista. No ofrecen “bajadas” o propuestas estratégicas.

La alta frecuencia del lexema *cambio* coincide con la propuesta de la revista. Los principales temas tratados marcan un verdadero aggiornamento: problemática educativa en los diferentes niveles escolares, “espacios” curriculares, análisis crítico de la nueva terminología, la realidad de América latina, la enseñanza en la adversidad y en y para la diversidad, descentralización educativa, el papel de la investigación en la docencia, aspectos gremiales, rol directivo, relatos de experiencias, gestión educativa, análisis de la Ley, tecnología, Internet.

2. Junto al desarrollo de estos temas, cobra importancia la existencia de abundantes espacios de propaganda de libros *garantizados* (sic) por la misma empresa, así como Revistas “de bajada” publicadas por N.E (la empresa editorial): *En la escuela*, *Revista didáctica para maestros de EGB*, Jornadas, Talleres, publicaciones de FLACSO y de diversas empresas comerciales editoriales.

3. La mayoría de los artículos traen indicación de autor con bibliografía e información de antecedentes. Aparecen emisores de *autoridad* intelectual como Cullen, Braslavsky, Castorina, Obiols, Puiggrós, junto a nombres de peso internacional como Carretero, Gimeno Sacristán, E. Ferreiro, Carlos Fuentes, W. Benjamin; y otros como locutores entrevistados : G. Tiramonti, L. Cossettini, F. Tonucci, César Coll, M. Lobrot, Jolibert, Constance Kamii, Ma. Cresta de Leguizamón, Levinas, Tedesco. A menudo la fuente es la página Web de Internet.

Hablan también funcionarios y dirigentes gremiales. Muchos son *emisores colectivos*: representan unidades académicas universitarias argentinas y latinoamericanas (UBA, Comahue, Entre Ríos, Chile, Ecuador), instituciones terciarias, fundaciones (FLACSO, Kellog), instituciones gubernamentales (GCBA, MCE, DGE) y gremios (CETERA, SUTEBA), en un panorama globalizado.

También hay relatos de experiencias e informes de investigación, acorde al objetivo de ofrecer espacio a los actores-docentes y de validar la investigación.

Hay emisores *ficticios* como la *Señorita Meche*, que es donde se permite la crítica generalizada o anónima usando un tono de complicidad y cotidianeidad, por ejemplo: “¿Cuánto hay de nuevo, viejo?” (16), en el que plantea la contradicción entre los cambios que se anuncian y el no-cambio de la situación salarial y social del docente.

Aparecen con frecuencia nombres de autores no tan conocidos que compondrían el *Staff* de la Revista y artículos de autores que son a la vez integrantes del directorio de distintas empresas editoriales.

A modo de conclusión, podemos decir que la revista aprovecha el enorme material circulante informativo y de investigación y reflexión, con el cual se constituye como un *canal* dirigido principalmente a la formación teórica. La asiduidad de nombres de autores (o entrevistados) que son opinión autorizada en el tema educativo le otorgan un aparente nivel de excelencia, que se presenta al mismo tiempo como pluralista y abierto al debate mediante la inclusión de propuestas alternativas y surgidas de la práctica docente; de ese modo, se constituye en un espacio legitimador de diferentes publicaciones editadas tanto por el propio grupo editorial como por otros, señaladas por una publicidad directa o indirecta que se remarca –en tiempos actuales de exigencia y confusión, según opinión generalizada-- con la indicación de que son *garantizadas* por N.E.

3. Maestra de primer ciclo EGB

Si bien no se explicitan los compromisos en base a los cuales este material fue elaborado, creemos que presenta un fuerte eclecticismo tanto en la selección como en el tratamiento de las temáticas que aborda en cada número. Por un lado, parece contemplar y hasta fortalecer todos los rituales que conforman la "cultura escolar" forjada en los orígenes de la escuela argentina, con un fuerte discurso vocacional. Por otro, trabaja con conceptualizaciones propias del discurso pedagógico de la nueva Ley de Educación, revistiendo de cierta "complejidad" los "temas pedagógicos" que aborda. En este sentido, la revista trae resueltos, en el formato que la estructura curricular actual define, todos los ítemes de la planificación de las clases que los docentes deben realizar para cada contenido (expectativas de logro, contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, interdisciplinariedad). Sin embargo, continúan apareciendo elementos que formaban parte de la "planificación" propia de la perspectiva conductista (recursos, actividades). La preocupación parece estar centrada en colaborar, ante las novedades de la nueva Ley, con el docente, concebido éste como un técnico al que no le compete pensar qué hacer y con qué fines, sino administrar correctamente un procedimiento para cumplimentar los objetivos ya prescriptos en el curriculum. El concepto de "actividades fotocopiables" parece ser una síntesis de una mirada instrumentalista de la enseñanza que sigue sin explicitar la fundamentación epistemológica-metodológica de lo que se hace en la escuela. Un "activismo compulsivo", en el que se incluye la realización de tarjetas navideñas, experimentos de "fototropismo", cultivar plantines para llevar a la casa, desarrollar tareas de articulación entre nivel inicial y primario, trabajar con los niños zurdos, etc. Esta racionalidad instrumental presupone y refuerza los mecanismos de racionalización de los procesos sociales comunicativos de enseñanza, transformándolos en procesos técnico-instrumentales de actuación.

Por otro lado, la editorial del número en que se hace alusión al Día del maestro, refleja quizá con fuerza otra definición de sujeto docente, que lejos de entrar en contradicción con la mirada tecnicista, la completa. Transcribimos parte de la editorial:

Esta edición con más páginas y mayor cantidad de actividades, va dedicada a todos los docentes del país que como Isabel, Maestra rural de Catamarca espera a sus alumnos que llegan a lomo de mula o a caballo, quedándose en la escuela porque no pueden volver a sus casas. Ella es directora, maestra, portera, enfermera, cocinera, consejera. Muchas veces

ordeña una cabrita para darles el desayuno y nunca olvida levantar junto a sus chicos muy alta la bandera en el frente de la escuela...

Continúa así con la descripción de varios docentes caracterizados por la misma actitud vocacional, pero sin ningún análisis crítico de tal situación, que de cuenta de los atravesamientos sociopolíticos de las condiciones de trabajo de los docentes. Sin embargo, en esta caracterización aparece toda una concepción de los mismos, cuyo origen responde a un momento histórico determinado, y que legitima un modo de "nombrar" y por tanto "constituir" una subjetividad particular.

4. Textos escolares

Para el presente trabajo se revisaron y analizaron textos escolares del área de Lengua pertenecientes a EGB 1 y EGB2 producidos por las editoriales Santillana, Aique y Kapelutz.

Podemos considerar a los textos escolares básicamente como *textos complejos* por su forma de producción, los contenidos que en ellos se instauran, el destinatario múltiple al cual se dirigen como los usos que hacen tanto los docentes como los alumnos.

Es el docente quien selecciona entre las distintas ofertas editoriales el libro que utilizarán sus alumnos. Por tal motivo las diferentes editoriales profundizan las estrategias de mercadotecnia que se concretan en reuniones, talleres, presentaciones en escuelas, ferias, donaciones para la biblioteca escolar, reducción de los costos en las compras por cantidad, material para el docente adicional y sin cargo (láminas, actividades, juegos e instrucciones para el desarrollo del curso).

Por su parte, los textos escolares no son simplemente sistemas de distribución de conocimiento específico de cada disciplina sino que fundamentalmente transmiten visiones particulares de la realidad. De hecho, ningún conocimiento es atemporal, intemporal sino que toda selección implica una trama de negociaciones, posicionamiento político, educativo, económico y cultural.

Es precisamente en el libro de texto donde se establecen las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de muchos países del mundo y muchas veces define la verdadera cultura de elite y legitima lo que debe decirse. ...Aunque el libro de texto puede ser parcialmente liberador, ya que puede aportar el conocimiento requerido allí donde esta información falta, a menudo el texto se convierte en otro aspecto de los sistemas de control... Poco es lo que queda a la elección del maestro a medida que el Estado invade cada vez más los conocimientos que se deben enseñar, los productos y metas finales y los modos de lograrlos... (Apple, 1989).

Asimismo señala este autor,

que la única forma de entender nuestro sistema educativo es de una manera relacional. Su significado, lo que hace cultural, política y económicamente, se pierde por completo si nuestro análisis no vuelve a situar a la escuela en la red de conexiones de las clases dominantes que contribuye a moldear nuestra sociedad (Apple, 1989).

Aquellos que propugnan aún hoy la defensa de ciertos elementos significativos de la cultura escolar argumentan que tanto el libro de lectura como el manual dosifican los distintos saberes. Siguiendo esta línea de razonamiento, el rendimiento escolar se mide por la correspondencia entre temas, actividades y estructuras discursivas pautadas según el grado de dificultad que presentan. El libro de texto en esta concepción es la proyección de los distintos saberes que circulan en el medio escolar. Los maestros detentan un saber unívoco, correferencial al texto escolar y la lectura del alumno es un eco de la lectura del maestro.

Características discursivas.

Uno de los rasgos discursivos privativos de los libros de textos es que se caracterizan básicamente porque están formados a partir de numerosos textos fuentes que han sufrido un proceso de reformulación (Fuchs, 1982). Se entiende por reformulación,

la transmisión de un contenido preposicional dado en un discurso ya existente (DI), a través de un nuevo discurso (D 2), a un interlocutor nuevo (singular o colectivo), y potencialmente diferente. El fenómeno es observable en toda clase de eventos comunicativos y es particularmente recurrente en la difusión que del conocimiento científico se hace en la actualidad. (Harvey, 1997).

Sin duda dicho proceso de reformulación produce un *texto nuevo*, el texto escolar objeto de nuestra investigación. En los textos hemos detectado diversos fenómenos transformacionales, especialmente a nivel discursivo. Los más significativos son:

Discurso fuente (DI)	Texto escolar (D2)
Estructura de bloques de CBC	Esquema de manual
Textos literarios: cuentos populares, tradicionales, de autor	Adaptaciones
Diferentes paradigmas epistemológicos (Comunicación, lengua, enseñanza, modelos de enseñanza-aprendizaje).	Definición de conceptos
Diferentes textos sociales: cartas y otros.	Adaptaciones de textos sociales. Textos producidos ad hoc
Representaciones sociales sobre diversos temas. ⁶	Estereotipos

Dada las características de la presente exposición sólo nos detendremos en el primer punto.

Los diferentes libros de texto se ordenan por área, modalidad que substituye al antiguo manual y en el caso de lengua es una especie de visión modernizada del tradicional libro de lectura, fundamentalmente en lo que se refiere a los primeros ciclos.

Luego de haber revisado una cantidad importante de manuales, pertenecientes a ciclos y editoriales diferentes, pudimos observar que las divisiones y subdivisiones que dichas publicaciones presentan son bastante estables, lo que nos permite arriesgar un esquema de manual: a) **Instrucciones para el uso** del manual cuya función es una

⁶ En nuestro estudio se tuvieron especialmente en cuenta las representaciones sociales sobre la comunicación, la lengua y la literatura.

especie de guía de lectura del mismo material; b) **Lectura introductoria: (texto organizador)** un texto escrito, especie de *organizador avanzado*, cuya función es ordenar fundamentalmente los contenidos que se van a desarrollar en el capítulo (que incluye una mezcla de textos literarios, pseudo literarios, diferentes tipos de textos, textos fabricados ad hoc); c) **Interpretación del texto organizador**, sección que en muchos casos trabaja el concepto de interpretación como reproducción del texto que se intenta interpretar; d) **Producción de un texto similar al modelo**, textos en que, en la mayoría de los casos, el único ámbito de validación es el propio universo escolar; e) **Conceptualizaciones sobre gramática oracional**: donde aparece un eclecticismo en la descripción de la estructura oracional; f) **Conceptualizaciones sobre el texto**: entendiendo el texto fundamentalmente desde un enfoque inmanentista.

La estructuración a partir de la cual se presentan los diferentes temas es concomitante con los Bloques de CBC de área, es decir, los capítulos se dividen en diferentes secciones: comprensión, producción, reflexión sobre los hechos del lenguaje, el texto literario. Ahora bien, no sólo la distribución de la información es similar a la estructura de bloques que presentan los CBC, sino que, en algunos casos, se manifiesta en forma explícita que se retoman los bloques de los CBC. Es más, los manuales *traducen, organizan, reproducen, seleccionan, distribuyen, controlan* los contenidos curriculares y sin duda prefiguran y modelizan determinado discurso escolar que se cristaliza en determinadas prácticas discursivas cuyo único ámbito de validez se restringe al universo escolar (¿a qué lector de una novela se le ocurriría buscar palabras agudas, graves o esdrújulas en el texto?).

A manera de conclusión

En principio creemos importante revisar los diferentes materiales gráficos que circulan en nuestro medio, ya que a partir de la promulgación de la Ley Federal de Educación ha proliferado una cantidad importante de dichos materiales. Un dato interesante a tener en cuenta, en este sentido, es que la franja editorial que más ganancias produce en el sector es precisamente la publicación de libros de texto.

Por otro lado, el curriculum en la mayoría de los casos no se define en cursos de perfeccionamiento, talleres, debates u otras instancias de intercambios verbal más participativas, sino que en la práctica se instaura mediante publicaciones gráficas, fundamentalmente revistas (oficiales y privadas) y libros de texto. Dichas publicaciones estandarizadas, producidas en el centro y distribuidas en la periferia, de nivel específico para el nivel de un grado determinado, pensadas para un *lector modelo* homogéneo, acrítico, cuasi universal, no atienden, en la mayoría de los casos, a las problemáticas regionales y en muchos casos subestiman el trabajo ya realizado por el docente, instaurando el *paradigma de la novedad* (a excepción explícitamente propuesta en *Novedades educativas*).

Por otro lado, la misma escuela se convierte en centro distribuidor de estos materiales, un colega sugiere a otro la utilización de tal o cual publicación, las editoriales realizan talleres, reuniones, presentaciones en los mismos centros educativos y en algunos casos la propia dirección sugiere la utilización de determinado material.

El impacto que esto produce es más que importante, ya que un porcentaje muy elevado de los diferentes discursos que circulan en la escuela están legitimados, validados, mediante las mencionadas publicaciones.

De todas maneras, creemos insuficiente para estudiar cualquier evento comunicativo utilizar un análisis discursivo que sólo tenga en cuenta la visión del analista u observador, por lo que el presente trabajo se completa en una segunda instancia en donde investigaremos las ideas que tienen los docentes sobre el material y los usos del mismo, con lo cual adquiere sentido y se resignifica la propuesta del material analizado.

Bibliografía

- APPLE, M. 1989. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo*. Barcelona: Paidós.
- ARNOUX, E. Y AA. VV. 1986. *Curso completo de elementos de semiología y análisis del discurso*. Buenos Aires: Cursos Universitarios.
- DÍAZ E. 1998. *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- FOUCAULT, M. 1992. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- FUCHS, C. 1982. *La paraphase*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y A. PÉREZ GÓMEZ. 1993. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- HARVEY, A.M. 1997. La reformulación en el texto escrito. En *Actas del I Coloquio de Analistas del Discurso*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- LARROSA J. ET AL. 1997. *Educación, poder y subjetividad*. Barcelona: La Piqueta.
- MARAFIOTI, R. (comp) 1998. *Recorridos semiológicos*. Buenos Aires: Eudeba.
- VAN DIJK, T. 1995. De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. *Beliar* . Buenos Aires, 2(6): 20-40.
- VAN DIJK, T. 1992. Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society* 4.2: 249-283