

**V JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP Y
I ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE
METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

**MESA 39: SOCIOLOGIA DEL CONTROL SOCIAL. ESTRATEGIAS DE
REPRODUCCION Y CONSTRUCCION DE SUBJETIVIDADES EN LA
SOCIENDAD CONTEMPORANEA**

PONENCIA:

**LA REPRODUCCIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO. APORTES PARA UNA
LECTURA SOCIOLÓGICA DEL TEXTO ESCOLAR**

AUTORAS

**María Teresa Álvarez
Lucrecia Carmen Coscio
María Estela Furió
Cecilia Morales Perrone**

*Universidad Nacional de Salta
Facultad de Humanidades
Octubre - 2008*

LA REPRODUCCIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO. APORTES PARA UNA LECTURA SOCIOLOGICA DEL TEXTO ESCOLAR

INTRODUCCIÓN

Entre las diversas formas de control social que organizan la vida de las sociedades contemporáneas, la educación aparece como un aparato decisivo en la regulación de las conductas para la construcción del orden. En ese sentido se constituye en un dispositivo, un aparato ideológico del estado que reproduce las relaciones de dominación, manteniendo y legitimando las desigualdades originadas por ellas.

En este trabajo interesa reflexionar sobre la función reproductora de la escuela y centrar la mirada en el “Cómo”, analizando los medios y/o prácticas de que se vale para llevarla a cabo.

El abordaje se realiza teniendo en cuenta la tecnología en su doble acepción: en la organización de la escuela (aspecto estático) y en el funcionamiento de la misma (aspectos dinámicos), para rescatar la lógica que impregna los procesos de enseñanza y aprendizaje y el papel del docente en ellos, como así también los soportes o recursos de que dispone. Interesa particularmente el libro de texto – o manual - para analizar el discurso que por ellos circula y el uso que los docentes hacen de él.

LA REPRODUCCIÓN

La Sociología Crítica de la Educación plantea explícitamente la necesidad de comprender las funciones latentes que desempeña la escuela, y todas las teorías que se enrolan en esta línea, comparten el cuestionamiento de aquellas que ven en el sistema escolar una institución destinada fundamentalmente a favorecer la movilidad social, la igualdad de oportunidades y, en suma, una mayor justicia social.

Althusser trabaja el concepto de aparatos ideológicos del Estado, desde el que se parte como categoría de análisis. Según el autor, tanto los aparatos ideológicos como los aparatos represivos del Estado utilizan a la vez la violencia y la ideología, pero se distinguen entre sí porque los aparatos represivos funcionan masivamente por la violencia física y secundariamente por la ideología, mientras los aparatos ideológicos del Estado: “funcionan

masivamente por la ideología, como forma predominante, pero utilizan secundariamente y en situaciones límite, una represión muy atenuada, disimulada, es decir simbólica”¹ El sistema escolar, el de información y el cultural, son algunos de los AIE.

Si bien Althusser no profundiza el análisis de las relaciones que articulan los aparatos ideológicos entre sí, deja planteada la forma en que se impone la ideología de la clase dominante para la reproducción de las desigualdades originadas en las relaciones de producción caracterizadas por la explotación.

Tomando los aportes de Gramsci, se advierte la estrecha articulación existente entre ideología y hegemonía, lo que permite revisar ciertas miradas dicotómicas y superar el concepto de ideología restringido sólo a un conjunto de ideas, para concebirla, al decir de Tamarit y otros² “como un sistema coherente de ideas”. Siguiendo esa línea teórica, se plantea el carácter ideológico de los procesos sociales y de las prácticas escolares; carácter que se mantiene oculto por la hegemonía que opera a través del consenso. Desde allí se advierte que los bienes simbólicos legitimados por la sociedad y que circulan en la escuela bajo la forma de currículo escolar, han sido elaborados bajo ciertas condiciones sociales que suponen relaciones jerárquicas, mediante procesos de construcción en los que subyacen visiones del mundo y que hacen que lo pedagógico muestre una realidad social, cultural y económica aceptada como sentido común de toda la comunidad, en tanto oculta otras realidades.

El aporte de Bourdieu resulta enriquecedor al centrar el análisis en la reproducción cultural y destacar la importancia del mundo simbólico, concediéndole autonomía relativa en relación al ámbito económico. *“La autonomía relativa otorga legitimidad a la arbitrariedad cultural, puesto que evita que el sistema educativo aparezca como mecanismo de reproducción de las relaciones de clase, cuando en realidad es lo que efectivamente es”*³ Bourdieu afirma que del mismo modo que las instituciones económicas y su lógica de funcionamiento favorecen a aquellos que ya poseen capital económico, las instituciones educativas están estructuradas para favorecer a aquellos alumnos que ya poseen capital cultural. El concepto de habitus permite comprender las relaciones que se establecen entre la estructura social y el mundo de la educación, entre las estructuras sociales y las estructuras mentales. El capital cultural que

¹ Althusser L (2003)

² Tamarit, J (2002)

³ Brígido AM (1994)

trasmite la escuela, es definido “arbitrariamente” como “la cultura legítima” por los grupos dominantes y desde una supuesta “igualdad” que oculta el habitus de procedencia, se transmite a todos los alumnos, favoreciendo a los que proceden de las clases medias. *“La escuela puede así naturalizar y ocultar las desigualdades sociales al transformar las diferencias de clase en desigualdades individuales, en desigualdades de talento y de capacidades individuales en el acceso y apropiación de 'la cultura'”*⁴.

Berstein, por su parte, mostró que las formas de socialización que tienen lugar en la familia, en el grupo de iguales, en la comunidad, orientan de forma desigual a los niños hacia la adquisición de diferentes códigos, los que una vez adquiridos posicionan al sujeto, regulan lo que piensa y su modo de ser. Los códigos son el resultado de posiciones diferentes en la estructura social, sirven para clasificar a los sujetos de forma desigual en dicha estructura, al mismo tiempo que suponen una relación específica con el lenguaje. La forma dominante en las organizaciones escolares es el código “elaborado”, con lo que resulta favorecedora para los alumnos provenientes de clases medias, estando en situación de desventaja los niños provenientes de sectores populares que han sido socializados en códigos “restringidos”, y esto se traduce en el fracaso en la institución escolar. Estos niños no adquirirán el código pedagógico legítimo en la Escuela, pero sí el lugar que les asigna su sistema clasificatorio. La Escuela será por lo tanto para ellos esencialmente una experiencia de las relaciones de poder.

LA REPRODUCCIÓN EN LA ESCUELA. EL SABER TECNOLÓGICO

Siguiendo esta línea teórica, se sostiene que la escuela está organizada de modo de asegurar el cumplimiento de la función de reproducción y control social; organización que implica ***un saber tecnológico*** en la estructuración de la institución y en la previsión de los procesos básicos de funcionamiento.

Curiosamente la tecnología (o arte técnica) era ya claramente conceptualizada en el siglo XVIII. Observando que en la práctica de los oficios hay importantes riquezas pedagógicas, Diderot afirmaba que la originalidad de la tecnología “consiste en superar las consideraciones

⁴ Varela J

utilitarias... y explicar de manera completa, clara y ordenada todos los trabajos, así como sus fundamentos y consecuencias”⁵

La especialización que produjo el maquinismo con la fragmentación de los puestos de trabajo, favoreció la difusión de los conocimientos técnicos, los que desplazaron a la tecnología de los centros educativos. Recién después de la Segunda Guerra Mundial y el proceso de transformación de los puestos de trabajo, las necesidades de cualificación y las características flexibles de la producción en la nueva etapa capitalista, apareció la necesidad de recomponer el lazo fundacional con la tecnología, para liberarse de la super especialización que produjo el maquinismo y ponerse en conexión con elementos cognitivos que proporcionaran explicaciones, fundamentos y predicciones, en un mundo incierto o impredecible.

¿Cuáles son las características del saber tecnológico? Siguiendo a Gallart⁶ la tecnología reconocería un *primer nivel* caracterizado por un conocimiento directo de las cosas y de las habilidades concretas para hacer un buen uso de ellas; para hacer “cosas útiles”. Pero la incorporación de métodos de producción, hace que el saber tecnológico se desprege del saber técnico, y se dirija a la capacidad de pensamiento teórico – abstracto que permita la comprensión global del proceso productivo. Este *segundo nivel* estaría marcado por una fuerte intelectualización del saber, lo que requiere – por lo menos - una sólida formación lógico – matemática y socio – económica. Se podría decir que:

- el primer nivel abarca el conocimiento de lo predecible, de lo usual y rutinario; de aquello que requiere precisión, repetición y velocidad
- el segundo nivel abarca el conocimiento de lo impredecible, de lo inusual, cambiante o problemático; de aquello que requiere reflexión, análisis, búsqueda de alternativas y toma de decisiones.

No es casual que la versatilidad del mundo del trabajo, la desaparición de las ocupaciones fijas, la inestabilidad de los requerimientos en materia de calificaciones, la crisis y ocaso de la era del maquinismo, la irrupción de la informática, etc., coincidieran con la reaparición y reactualización de la tecnología, por la que ya se habían preocupado los pensadores alemanes del s. XVIII, antes de que se avisaran tales transformaciones estructurales en la sociedad y en la economía.

⁵ Cano, López y Ortega (1993)

⁶ Gallart, M.A. (1985)

Siguiendo por esta línea de análisis teórico, aplicado específicamente a las organizaciones escolares, se podrían encontrar dos componentes del saber tecnológico⁷:

- “el circuito de producción de la escuela”, o soporte físico, entendiendo por éste al aspecto duro de la estructura formal, pensado y diseñado según criterios provenientes de la escuela clásica de la administración, con fuertes componentes burocráticos
- “el proceso de ejecución de la tarea”, o soporte lógico, que comprende el conocimiento de la actividad práctica de la organización, con procedimientos caracterizados por la relación causa – efecto, estableciendo una relación de corte longitudinal, como en una línea de montaje.

Si bien aparecen en la escuela otros tipos de tecnologías – mediadoras y/o intensivas – con una base más personalista derivada de las necesidades o demandas individuales o de proyectos específicos, la forma dominante se desarrolla por pasos, como lo atestiguan sus normas fijas de admisión, los regímenes de evaluación, promoción y graduación, la periodización rígida del calendario, las prescripciones curriculares, los temas exigidos, y otras prácticas normalizadas.

En síntesis se podría sostener que hay un saber teórico que subyace y sostiene ideológicamente el modo en que esta organizada la escuela y la manera en que funciona la misma. En consecuencia, los ejecutores al no conocer dicho saber teórico, se limitan a las tareas de ejecución.

1. La tecnología en la organización de la Escuela

Históricamente, la organización de las escuelas transplantó modelos del campo empresarial. Una de las estrategias seguidas en el ámbito empresarial, desde los tiempos del taylorismo, para posibilitar procesos de mayor acumulación de capital, radica en “expropiar” los conocimientos de los trabajadores y trabajadoras, con el argumento de que desconocen los procesos científicos que posibilitarán mayor productividad. En la gestión y el control los trabajadores no participan, acentuándose la división del trabajo entre los que piensan y deciden y los que obedecen y ejecutan. Esta política de fragmentación da como resultado que los trabajadores se ven obligados a realizar las acciones (a veces incomprensibles), pero

⁷ Tyler, W.

fáciles y ya resueltas por otros, posibilitando de esta manera el establecimiento de un control más fuerte por parte de los empresarios y ejecutivos. Solo pocas personas, muy especializadas, llegan a comprender los pasos y los por qué de los procesos. En términos del saber tecnológico conforme se apuntó más arriba, los trabajadores/as sólo acceden al primer nivel.

En el ámbito escolar este esquema se reproduce casi textualmente y se hace presente en la profusión y compartimentalización de la cultura en asignaturas, con contenidos inconexos y aislados, en las tareas de docentes y estudiantes que no tienen la posibilidad de intervenir críticamente en los procesos en que participan, en los sistemas piramidales y jerárquicos de autoridad y control que despojan al docente de la capacidad de decisión sobre su propio trabajo, siendo fácilmente sustituible por la desprofesionalización de que es objeto. Todo ello acentúa una filosofía defensora de los intereses dominantes similar a la del mundo productivo: solo unas pocas personas tiene una idea clara de lo que se pretende: los que elaboran las directrices escolares y los libros de texto.

En la actualidad, las nuevas formas de acumulación del capital deben atender a la diversidad, la fragmentación y demandas de los mercados y a las crecientes exigencias de aumento de la competitividad. Se requiere modificar los procesos de producción y recurrir a otras formas de gestión y organización del trabajo, hay que desconcentrar y descentralizar la producción para diversificarla y atender mejor las necesidades locales. La producción flexible lleva a la flexibilidad laboral y a impulsar y sostener programas de formación permanente y de reconversión laboral. Se otorga importancia al trabajo en equipo y a la participación de los trabajadores en la toma de decisiones, con el convencimiento de que sin su cooperación y compromiso es imposible aumentar la productividad y mejorar la calidad. Se flexibilizan así los modelos organizativos, se achatan las pirámides jerárquicas en atención a principios de implicación y multifuncionalidad, en una fuerte apuesta a la recuperación de la experiencia y al compromiso del trabajador.

Sin embargo debe advertirse que este modelo tiene el peligro de “quedar reducido a una especie de taylorismo interiorizado”⁸, o neotaylorismo como lo denominan algunos autores, porque no es fácil ubicar la línea que separa la participación voluntaria de la autoexplotación. Se advierte en este sentido que lo que se somete a discusión son los medios y las formas, no

⁸ Torres, J (1996)

los objetivos empresariales; esto es: qué producir, qué cantidad, porqué, cuándo y dónde, con lo que las jerarquías y los controles se hacen más difusos y ocultos, pero no por ello menos reales.

La evolución del saber y del desempeño docente, ha tendido a hacer corresponder a las profesiones (en este caso docente) con las disciplinas. El docente es un especialista en la enseñanza de la disciplina en cuyo campo se ha formado, lo que incluye el dominio de la ciencia y de la técnica pedagógica específica. Esta fragmentación del saber, que está presente en la formación docente y en los libros de texto juega un importante papel como instrumento de control escolar. En ese sentido, en su doble acepción de conjunto de conocimientos y de comportamientos obedientes, la disciplina remite a una forma de dominación que procura generar cuerpos dóciles, sometidos y ejercitados construyendo conducta a través de la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen⁹.

La aceleración de la producción de conocimientos, torna probable la obsolescencia del profesional y la lógica de la actualización o formación continua parece inevitable en obediencia a esta nueva racionalidad. El discurso de la reforma, ha instalado la imperiosa necesidad de capacitarse “legitimando” que la formación en instituciones específicas fue deficiente o incompleta, desde un posicionamiento absolutamente desprofesionalizante, al punto que fueron de uso corriente términos como “reconvertirse” o “reciclarse”. La solución pareciera residir en la incorporación incesante de conocimientos, en una carrera (asimétrica) con el desarrollo de la ciencia y de la técnica, para ser más funcionales a las nuevas demandas y no así para la problematización y análisis de las instituciones formadoras, de su propia práctica y de su función social como educador.

2. La tecnología en el funcionamiento escolar

El profesional docente, previo proceso formativo y acreditación de las credenciales que lo habilitan como tal, se incorpora a la escuela que, como organización, constituye un marco de actuación con límites claramente definidos. Estos límites no solo se derivan de las normas y diversos tipos de prescripciones escritas, sino que también incluyen las formas institucionalizadas de funcionamiento instaladas en la cultura como el “modo en que aquí se hacen las cosas”. Así, la escuela es un agente socializador que – a través de su organización –

⁹ Foucault, M. (en Rigal, L. 2004)

ejerce una fuerte incidencia en el comportamiento del docente y en la definición de su rol, de sus atribuciones y márgenes de autonomía.

El inicio del año escolar marca para el docente el comienzo de un nuevo ciclo que indefectiblemente debe culminar en diciembre, cualquiera sean las condiciones que se adviertan en el inicio y las circunstancias que se produzcan en su desarrollo. En un tiempo que no admite flexibilidad alguna, pese a la falacia del insistente discurso oficial, el docente debe lograr que el grupo de alumnos a su cargo desarrolle las competencias previstas, logre los objetivos planteados y se apropie de los contenidos especificados.

Se prevé, dentro de los procesos que corresponde implementar, un diagnóstico de la situación de aprendizaje o saberes previos de los alumnos, diagnóstico que irremediablemente arrojará realidades diferentes por tratarse de sujetos distintos. No obstante, y frente al discurso que refuerza la atención de las diferencias, el docente deberá elaborar un plan de trabajo anual que eliminará dichas diferencias en una propuesta única y de aplicación para todos. Esto hace del diagnóstico un trámite meramente formal que a menudo ni siquiera se realiza.

A partir de las prescripciones curriculares y la determinación de contenidos a desarrollar para el curso y/o asignatura de que se trate, el docente debe realizar un análisis, selección, organización y secuenciación de los contenidos, prever la metodología-estrategias didácticas y actividades de los alumnos- para desarrollarlos en su totalidad, distribuirlos en el tiempo previsto, determinando los recursos a utilizar, así como las formas y criterios de evaluación.

Esta lógica de funcionamiento resulta constitutiva de la escuela como organización. A lo largo de su desarrollo las modas científicas fueron introduciéndose con modificaciones metodológicas, incorporación de recursos y elementos novedosos, terminologías resignificadas o reemplazadas, contenidos actualizados, etc., manteniéndose prácticamente inalterable la concepción del proceso total. Esto es: un grupo de alumnos que debe ser enseñado y que en el término de un año debe haber aprendido ciertos conocimientos que antes no poseía.

Dicho proceso lógico de “producción”, propio de la organización escolar, era fácilmente perceptible en la escuela de la modernidad. En un contexto de certezas, las organizaciones escolares existían para el logro de metas específicamente establecidas, gozaban de autoridad

pedagógica y de legitimidad social, disponían – de acuerdo a esas metas – de un ambiente, recursos, participantes con roles definidos; normas que evitaban distorsiones; especialización que contribuía a la pericia individual y grupal y jerarquías que favorecían la coordinación y el control. Allí, el docente tenía bien circunscripto su ámbito de actuación. Su autonomía pedagógica – fundamentalmente didáctica – se manifestaba en el aula; en la selección de métodos, estrategias y actividades de aprendizaje que – desde la visión de los padres y directivos – diferenciaban y caracterizaban al “buen maestro”

La escuela actual se caracteriza por la ambigüedad de metas, la diversidad de demandas, la crisis del concepto mismo de autoridad, los límites difusos de los roles (permanentemente abiertos para atender la profusión de nuevas acciones) y normas relativizadas y revisadas en función de las características, necesidades y requerimientos del contexto interno y externo. Desde allí se le asigna un fuerte protagonismo a la escuela y al docente, porque se apuesta a su capacidad para identificar los problemas y resolverlos, haciendo uso de su autonomía.

Se refuerza desde el discurso el concepto de autonomía, pero ésta sigue circunscribiéndose al ámbito técnico pedagógico, con el agravante que, en la actualidad, los libros de texto no sólo incluyen la selección de contenidos (actualizados conforme a las prescripciones curriculares) sino también las actividades y ejercicios que los alumnos deben realizar, así como los instrumentos de evaluación. Consecuentemente, la “capacitación docente” aborda fundamentalmente actualizaciones disciplinares y aspectos técnicos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Pareciera ser que el docente debe ser un “experto en ejecución” y que la calidad de su trabajo reside en el grado de precisión con que “aplica” las instrucciones, guías o actividades que proponen los libros de texto. Leerlas y seguirlas al pie de la letra, sin modificación, reestructuración o innovación alguna, cuidando que sean las más nuevas, lo convierten casi en “una pieza más” o “un operario” de la cadena de montaje, como se podría caracterizar a la organización escuela. Su saber tecnológico es descualificado; puede reducirse sólo al primer nivel; no parece necesario que avance hacia la reflexión y el saber que toda técnica conlleva: justificar su uso, fundamentar su selección por sobre otras, identificar sus ventajas y desventajas, su utilidad y significancia para tal o cual aprendizaje, etc.

Al decir de Bolívar¹⁰, este modelo se inscribe en una ideología creciente de “ilusión de la gestión” que transfiere la responsabilidad de la misma a la propia escuela, y la presenta como

¹⁰ Bolívar, A. (ob.cit.)

un proceso neutro, racional, técnico e indiscutible para hacer posible la consigna de la calidad. En la misma línea, Contreras refiere a la “concepción ilusoria de la Autonomía”, porque el docente al no advertir los condicionantes políticos, sociales, morales y éticos, limita la autonomía a la posibilidad de tomar decisiones sobre aspectos técnicos de su trabajo y “a mantener esta ilusión ayuda el espejismo que provoca la retórica del profesionalismo”¹¹.

EL LIBRO DE TEXTO

El texto escolar ocupa un lugar importante en la lógica del funcionamiento de la escuela en cuanto constituye la expresión material de un arbitrario cultural que condensa el saber validado socialmente para lograr los fines de reproducción y control.

El Estado establece unos contenidos culturales obligatorios, pero ¿cómo llega ese contenido cultural seleccionado a la escuela? No obstante la provisión de documentos curriculares por parte del Estado, las empresas editoriales realizan una selección “o vaciado” cultural que se vende primero al docente como un trabajo menos a realizar por éste. Las editoriales, a través de los libros de texto, interpretan los contenidos oficiales y los trasladan a las aulas convirtiéndolos en un instrumento decisivo que pretende legitimar una determinada visión de la sociedad: la cultura valorada por las clases y grupos sociales que controlan el poder. Incluso apoyan tradiciones que no concuerdan fácilmente con los objetivos educativos.

Dice Jurjo Torres que el “*conocimiento académico dominante*” es embalsamado en los libros de texto con una intención de ahorrar trabajo al colectivo docente al presentarse ya el contenido seleccionado y con una pretensión de neutralidad ideológica”¹². Así, los contenidos curriculares resultan “cosificados”, apareciendo como los únicos posibles o los únicos pensables. La selección y organización ya realizada por “personas expertas, representativas de la comunidad científica”, la editorial que respalda al texto y el aval de las autoridades educativas, les otorga un pasaporte incuestionable de validez y legitimidad.

El planeamiento del trabajo escolar llevado a cabo por las editoriales se separa, así, de la ejecución de las tareas que llevan a cabo los destinatarios del libro (docentes y alumnos), quienes acceden al mismo como a una mercancía, siendo sus principales agentes de

¹¹ Contreras, D. (1999)

¹² Torres, J. (1996)

distribución. El libro circula como mercancía y las editoriales tratan de aumentar sus posibilidades de venta. Por ello:

- incluyen actividades a ser realizadas dentro del mismo texto, lo que lo torna inservible para otros estudiantes
- se renuevan anualmente los formatos, las formas de presentación, principalmente la portada o el inicio de cada apartado, para hacer creer que estamos ante un texto actualizado, que responde a las directrices educacionales (vocablos, imágenes, etc., por ejemplo la incorporación de los NAP y la conveniencia de reemplazar la edición anterior), aunque en el fondo siga siendo lo mismo.

Las editoriales “saben” que los maestros, desde sus representaciones, no cuestionan la selección de contenidos culturales, las inclusiones o las ausencias, las líneas científicas que representan, los intereses a los que sirven, etc.; ellos concretan su quehacer en las formalidades exigidas por la institución: enunciación de contenidos, formulación de objetivos y metodologías, planteo de modalidades de evaluación, etc.

Al quedar relegada la acción profesional de los docentes, los libros se dirigen más a la reproducción de la cultura oficialmente legitimada, que a proponer abordajes novedosos de temas presentes en la vida de los estudiantes o a contribuir a una reconstrucción crítica de la realidad. Pese a ello – y fundamentalmente por no percibir los sustentos ideológicos que los sostienen – los textos escolares gozan, entre los docentes, de una fuerte legitimación como agentes de distribución de conocimientos, están instalados en la escuela e impregnan sus prácticas más sustantivas.

Según las expresiones de Apple¹³ la presentación de materiales escolares (para el caso del presente trabajo, los libros de texto o manuales) supone que “los objetivos, el proceso, el resultado y los criterios de evaluación, son definidos de la manera más precisa posible por gente ajena a la situación”, a la vez que se los presenta a maestros y alumnos como la “mejor forma” de trabajar los contenidos escolares.

De ese modo se va produciendo un proceso de desadiestramiento, por el cual los docentes van dejando de lado sus aptitudes didácticas y, apoyándose cada vez más en las propuestas del

¹³ Apple, M. (1997)

libro, adecuan sus modalidades de trabajo (ya no su metodología) a las mismas, en una forma de readiestramiento, que conlleva la aceptación de la lógica de los autores del texto.

El readiestramiento profesional va acompañado de la economía de esfuerzo intelectual y material de parte del docente que, desde su propia historia escolar y su formación profesional ha llegado a sacralizar al libro de texto.

En síntesis:

...“Las metas ya están fijadas, los procedimientos establecidos; los profesores sólo deben preocuparse de saber cómo hacer lo que otros han decidido que tienen que hacer”¹⁴

1. Contenido y forma en los libros de texto

Al analizar los libros de texto, cabe preguntarse si respetan la diversidad de intereses, particularidades y posiciones de los diferentes grupos que conviven en la sociedad – como se dice en el discurso – o si contribuyen a reforzar la hegemonía. ¿Están presentes todas las voces? Y si están presentes: ¿resultan representativas y esclarecedoras para la comprensión de una realidad conflictiva, o se presentan parceladas, reducidas, distorsionadas o deformadas con lo que ocultan o manipulan la percepción crítica de esa realidad? Un proyecto curricular emancipador para una sociedad democrática y progresista, debiera proponer bloques de contenidos que contribuyan a la socialización crítica y procedimientos que faciliten la reconstrucción reflexiva de la realidad con diversidad de fuentes y líneas de abordaje.

Desde los textos analizados¹⁵ se pueden observar algunos aspectos comunes:

* Plantean actividades individuales o grupales destinadas a ejercitar los contenidos aprendidos, de tal modo que los niños trabajen en las hojas del mismo texto, estrategia que se fortalece a través de las consignas orientadoras del trabajo. Ello, no solo exime al docente de la previsión de actividades de aprendizaje lo que resulta específico de su labor didáctica, sino que le otorga al libro un corto período de uso y hace que se vuelva inservible para otros estudiantes. La presencia de la cartilla adicional, en algunos casos es solo una sustitución de dicha estrategia.

¹⁴ Blanco, N.

¹⁵ Ver detalle en Bibliografía

* Las políticas editoriales muestran una tendencia a seguir las modas pedagógicas. En la presentación de los libros, principalmente en la portada o en el inicio de cada capítulo o materia, se muestra la imagen de que se trata de un texto actualizado. De la comparación de libros destinados a un mismo grado o año, de una misma editorial y de diferentes años calendario, es posible advertir la reiteración de gran parte del contenido, confirmando su empleo ideológico siempre en un mismo destino.

* No se plantean temas que puedan dar lugar a conflictos, lo que fortalece la reproducción y consolidación de intereses y prejuicios culturales y sectoriales. No se habla de problemas sociales (subocupación, desocupación, marginalidad, exclusión, etc.) como si estos no existieran o no afectaran a la vida escolar. Si se encuentra alguna alusión a los mismos, se advierte la escasa atención que se les presta; pese a que los libros contienen capítulos referidos a actividades laborales, la ciudad, el campo o los pueblos aborígenes.

* Tampoco se encuentran definiciones acerca de acciones o políticas que contribuyen a la degradación ambiental, como la tala indiscriminada de bosques, la contaminación de agua, o la entrega de tierras fiscales para la producción lucrativa privada. En general, se apunta a la delegación de responsabilidades propias de los gobiernos a otros agentes sociales o a los sujetos de manera individual, y las problemáticas se presentan de manera sintética y abstracta, sin contextualización.

* Idéntico tratamiento reciben temas tales como la no discriminación o la participación. Se plantean a modo de “deber ser”, siempre como conductas individuales, susceptibles de ser tratadas desde lo particular. Las situaciones que afectan a determinados sectores, incluida la marginalidad, se presentan como casos aislados, no representativos de la vida comunitaria e imputables a los propios actores. Así, se naturalizan algunas formas de sometimiento o explotación, al presentarse estas situaciones como consecuencia ineludible del transcurso de la vida bajo ciertas condiciones lo que, en algunos casos, se legitima y refuerza con la reproducción de fragmentos tomados de prestigiosos autores o pensadores (Ejemplo: el peón que permanece en el campo, el patrón que vive en la ciudad, el hombre o la mujer que sobrelleva sus penurias, etc.)

* La ciencia aparece como una verdad objetiva e incuestionable, sustenta la información contenida en los textos dando la idea de consenso, con lo que se fomenta el dogmatismo y la desvalorización de otros conocimientos diferentes de los presentados.

* La visión de orden y progreso, propia del pensamiento positivista que inspiró la constitución del sistema educativo argentino, mantiene su vigencia. La presentación de las heterogeneidades de la sociedad, se realiza desde la diversidad cultural (inscripta fuertemente

en el discurso actual), ocultándose la desigualdad. Se muestra una clara supremacía de raza y de cultura oficial; se impone el blanco como protagonista del desarrollo económico y productivo por sobre las etnias originarias, las que se relegan a trabajos de menor jerarquía que les otorgarían el derecho a la no discriminación. El trabajo y el empleo permiten ganar dinero para vivir bien, pero se encuentran en la ciudad. (“por suerte los hermanos que se fueron nos mandan cada tanto unos pesitos y eso nos ayuda a quedarnos acá, en las tierras de nuestros padres”, se lee en un manual)

* La sociedad se muestra casi idealizada: en ella existe pleno empleo, distribuido con justicia, principalmente dentro del modelo agroexportador. Todos y cada uno ocupan un lugar funcionalmente previsto dentro de la estructura, ya que se destaca el valor de las actividades del campo para cubrir necesidades de los habitantes de las ciudades y estas últimas concentran las referidas al gobierno y a la fábrica.

* La distinción entre trabajo manual e intelectual está presente en los textos y plantea, de alguna forma, una distribución natural de la carga social entre los miembros de una comunidad. La vestimenta, las ilustraciones, el empleo del lenguaje en personajes que realizan diferentes trabajos, el señalamiento de sus virtudes y otros elementos que hacen a esa distinción, aparecen en forma reiterada en diferentes capítulos, ya se trate de un problema matemático, un fragmento literario u otra área del conocimiento.

* La concepción de trabajo intelectual que subyace en la presentación de varios de los manuales (en algunos con mayor énfasis) se asocia a una tarea tediosa, aburrida y displacentera, por lo que se buscan formatos entretenidos y divertidos que incentiven a los niños para la tarea. Esta estrategia – aparentemente didáctica – oculta una trivialización o banalización de la actividad intelectual. No debe olvidarse que los manuales están destinados a la escolaridad primaria o nivel básico de educación, cuyo propósito alfabetizador es sustancialmente diferente al de la preparación de las elites para quienes esta reservado el trabajo intelectual.

* En una línea similar, se advierte una falsa pretensión de presentar contenidos actualizados, al trasladar a la escuela situaciones de la vida cotidiana, en forma superficial. Apparently se estaría favoreciendo la atención y concentración del niño, aliviando su esfuerzo intelectual y contribuyendo a la “significatividad” de sus aprendizajes.

* Se observa una casi permanente (y hasta exagerada) apelación a la cultura visual, siguiendo un formato muy similar al de los medios televisivos o informáticos, para atraer la atención del espectador o eventual cliente. Sin una línea estética definida, se superponen fotos, dibujos, historietas, reproducciones de documentos, etc., con colores vistosos que transforman por

momentos a las páginas del libro en verdaderas pantallas televisivas o carteles publicitarios, distraendo y distorsionando historias e imágenes.

* No fomentan el uso correcto del lenguaje o idioma. Se observa el empleo de tiempos y modos verbales que no respetan las conjugaciones correctas (ejemplo: averiguá, reescribilo, compará) y se incorporan términos y/o expresiones improcedentes desde el punto de vista idiomático (ejemplos: “mirá si justo la seño me pregunta”; “me va a ir bárbaro”; “Exprímetemente”). Mientras, en otras páginas, se puede encontrar un “paradigma de la conjugación regular” o una invitación a buscar significados de palabras en el diccionario.

* Se observa una clara tendencia a reemplazar el trabajo profesional del maestro, ya que los temas aparecen a modo de una planificación de aula, detallando contenidos, desarrollo de los mismos, actividades, materiales a utilizar, resultados esperados.

* Profusión de mensajes que responden a la lógica de mercado orientados a mostrar las ventajas de trabajar con ese texto y conquistar al cliente consumidor: íconos que permitirán diferenciar líneas de abordaje de contenidos o materias y simplificar la búsqueda, ilustraciones en tapas que muestran armonía y colorido, expresiones sugerentes, etc.

2. Los docentes frente a los libros de texto

Reflexionar sobre los docentes requiere comprender la complejidad de relaciones que surgen de concebirlos como seres pensantes, como seres sociales y culturales. A los efectos de este trabajo, y a riesgo de cierta simplificación, se aborda exclusivamente lo que dicen los maestros sobre los libros de texto.

Se entrevistó a un grupo de docentes de 4º año de EGB, representativos de escuelas ubicadas en diferentes zonas de la ciudad, públicas y privadas.

Los docentes eligen el texto por los contenidos que abordan, teniendo en cuenta que sean actualizados y que respondan a las prescripciones curriculares correspondientes al año escolar de que se trata. Asimismo, valoran la presencia de “criterios pedagógicos modernos”, como la integración de áreas, la regionalización, el trabajo por proyectos, los colores, fotos y dibujos muy atractivos. También señalan, como un aporte importante para su tarea, las propuestas de actividades que los niños deben realizar.

En general, el manual adoptado es tomado como libro básico a seguir; en algunos casos, lo complementan con otros textos disponibles en la biblioteca escolar.

Cuando los docentes deben expresar el grado de satisfacción respecto del texto que están empleando, enuncian razones que responden más a sus expectativas como docente que a las necesidades de los alumnos, la pertinencia del mismo o su relevancia cultural.

De ello se infiere la inexistencia de un proceso reflexivo de los docentes, en general, al momento de seleccionar los textos. De las respuestas obtenidas pareciera surgir que los docentes consultados otorgan importancia al grado de correspondencia entre el texto elegido y los lineamientos del currículo oficial, sin llegar a cuestionarse qué tipos de mensajes subyacen al mismo.

Retomando lo dicho anteriormente, los datos empíricos reflejan que los docentes mayoritariamente se quedan en el primer nivel del saber tecnológico. Creen que poseen poder de decisión sólo porque eligen cual libro usar; pero en realidad, se limitan a ejecutar tareas concretas, con contenidos ya seleccionados por otros, actividades planeadas desde otro contexto y para destinatarios abstractos y evaluaciones que responden a estándares esperables. Las propuestas descontextualizadas más que ejemplificar, confunden (ejemplo: ballenas en el norte con clima subtropical, para aprender el color azul)

Ejecutan pero **no deciden**, porque no planean, ni elaboran, ni proponen. No problematizan el material de trabajo, sino que lo adoptan de manera acrítica, casi sacralizándolo por: ¿comodidad? ¿falta de creatividad? ¿falta de formación o preparación para elaborar y construir su propia propuesta? ¿escasez de tiempo? ¿condicionantes institucionales? ¿imposición sutil? ¿adaptación pasiva? ¿desresponsabilización?

Sea cual fuere la respuesta, se deduce que la industria editorial, el avance de la tecnología, la producción en masa, el abaratamiento de los costos, el aval y legitimidad de que gozan las editoriales y sus respectivos materiales, han ganado protagonismo imponiéndose a la figura del docente que se ha reducido a un distribuidor o mero aplicador de propuestas ajenas, realizadas por “verdaderos” expertos.

Esto lleva a reflexionar sobre la importancia del papel que cumple el docente como:

- ¿alguien que sólo presenta actividades y contenidos, un mediador de los aprendizajes, una fuente de información solamente? ó
- ¿un lector crítico que enseña a los otros a leer y aprender de esa manera...?

EN BUSCA DE ALTERNATIVAS...

Ni la escuela de la modernidad ni la de la post modernidad incluyen un sentido crítico de la educación, porque la escuela – como aparato del Estado – contribuye a la función de mantenimiento, adaptación, reproducción y continuidad del orden social. Responde a una visión hegemónica del mundo y es vehículo de trasmisión de esa visión. En ese marco de actuación se inscribe el hacer docente y su saber tecnológico.

El posicionamiento del profesorado no es casual: su modelo de socialización profesional, así como su propia historia escolar, contribuyen a sacralizar al libro de texto y son ávidos buscadores de técnicas de enseñanza. Es frecuente escuchar la pregunta: “¿pero cómo se hace?” cuando participan de acciones de “capacitación”. Los profesores, desde sus representaciones, no perciben que sea de su incumbencia la selección de contenidos culturales, las inclusiones, las ausencias, las líneas científicas que representan, los intereses a los que sirven, etc.; sólo demandan su atención la formulación de objetivos y metodologías. Lo instrumental ocupa el centro de la escena; importan los procesos, los resultados y los costos; rige la lógica del mercado y el imperativo de la eficiencia que proletariza el trabajo docente

En esas condiciones: ¿cuál puede ser la alternativa?

En primer lugar, resulta indispensable emprender una labor de desocultación. Destacar que, cualquiera sea la tecnología que organice las prácticas escolares, y los soportes o herramientas que se usen, ninguno de ellos es neutro. Todos y cada uno de los procesos que se llevan a cabo en la escuela están legitimados socialmente, impregnados por ciertos valores y responden a determinados intereses. La selección de un material o contenido, el modo en que se lo utiliza, las ventajas que supone, las dificultades que presenta, etc., no son aspectos "inocentes", incontaminados o despojados de todo posicionamiento ideológico. Las tecnologías no provienen de una ciencia aséptica y universal. Toda forma o toda práctica conlleva un contenido.

El uso de cualquier medio o instrumento requiere – en principio - un proceso reflexivo de ascenso al segundo nivel del saber tecnológico, para poder realizar análisis críticos que "desoculten" cualquier efecto manipulativo o de inculcación. No se trata de demonizar la tecnología. Se trata de comprender que el saber tecnológico supone, además del dominio de la

técnica, un saber teórico acerca de la misma, a cuyos fundamentos hay que acceder para que – cuando corresponda – sean rebatidos o confrontados.

En **segundo lugar** (y ello no marca un orden de prelación) se trata de recuperar el sentido profesional de la tarea de educar, y de hacerlo desde una visión crítica que concibe a la educación como lucha y resistencia que mueve a los sujetos en la búsqueda de una sociedad mas justa. La producción de sentido crítico requiere el develamiento de las relaciones de dominación, la desnaturalización del sentido común y la constitución de ciudadanía en una sociedad democrática¹⁶.

No se niega la necesidad de cambiar las condiciones de trabajo, pero ello no debe limitar la posibilidad de un cambio en las actitudes, porque lo sustantivo puede desarrollarse aún en un contexto fuertemente condicionado por la hegemonía del discurso oficial, siempre que se recupere con sentido crítico la especificidad de la función docente.

Tomando los conceptos de Gramsci sobre la formación de los intelectuales, es posible reflexionar respecto a los profesores como intelectuales (expresión que da nombre a uno de los libros de Henry Giroux) “*Al contemplar a los profesores como intelectuales, podemos aclarar la importante idea de que toda actividad humana, implica alguna forma de pensamiento*”¹⁷.

Según Paulo Freire, el planteo del profesor como intelectual surge de la forma en que se concibe la relación enseñanza y aprendizaje; es diferente el docente que enseña a pensar de aquél que enseña a memorizar. El profesor, como intelectual que enseña a pensar, relaciona la lectura a su contexto, lee críticamente. *Enseñar exige: investigación... respeto a los saberes de los educandos... crítica... estética y ética; riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación... reflexión crítica sobre la práctica... el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural*²

Es necesario que el docente advierta que, si bien está limitado por diversos factores que condicionan y “proletarizan” su trabajo, tiene “poder” para cambiar las prácticas en aras a la mejora de los aprendizajes y de la calidad de vida de los sujetos, siempre que adhiera a la visión del intelectual transformador.

¹⁶ Rigal L (2004)

¹⁷ Giroux, H. (1990)

BIBLIOGRAFIA

Althusser, L (2003) "Ideología y aparatos ideológicos del Estado". Buenos Aires. Nueva Visión.

Alvarez, Furió y Coscio, I (2004): "Textos escolares, dominación y docentes" – UNSa

Apple, M (1997): "Teoría crítica y educación". Buenos Aires. Miño y Dávila.

Blanco, N: "La Cultura Institucional de la Enseñanza". Cuadernos de Pedagogía.

Cano, J; Lopez, J y otros: (1993) "La nueva Formación Profesional". Colección Formación Profesional y Empresa. Madrid. Escuela Española.

Carbone, G (2003) "Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación". Buenos Aires. FCE.

Furió ME. (2002) "La profesión docente hoy: entre la reasignación y la resignación". Facultad de Humanidades. UNSa

Freire, P.: Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Traducción Guillermo Palacios. México. Siglo XXI

Gallart, MA (1985): "La Racionalidad Productiva y al Racionalidad Educativa". Las Escuelas Técnicas y el mundo del trabajo. Buenos Aires. CENEP

Gentili, P. (2000) "Pedagogía de la democracia mínima. La concertación educativa como simulacro", en democracia, educación y participación en las instituciones educativas. Revista Kikiriki nº 55/56. Sevilla.

Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Traducción: Isidro Arias. Bs. As. Paidós.

Gramsci, a. (2006). "Los intelectuales y la organización de la cultura". Bs. As. Nueva Visión.

Rigal, L (2004): "El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano. Bs. As. Miño y Dávila.

Sander, B. (1.990) "Educación, administración y calidad de vida." Bs. As. Santillana.

Tamarit, J. (2002) "El sentido común del maestro. Buenos Aires. Miño y Dávila

Tyler, W (1991): "Organización Escolar". Madrid. Morata

Torres, J (1992): "El curriculum oculto". Madrid. Morata

Torres, J (1996): "Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado". Morata.

Varela, J: “Sociología de la Educación. Algunos modelos críticos”. En Roman Reyes (dir) Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Teoría. Proyecto Crítico de Ciencias Sociales. Universidad Complutense de Madrid.

MANUALES ESCOLARES

Estrada – 4, 5 y 6 – 2003 y 2005 Buenos Aires.

Activa 4 EGB – 1999. Buenos Aires. Puerto de Palos.

Ciencias Sociales y Lengua 4, 5 y 6. Buenos Aires. Tinta Fresca.

Santillana 4, 5 y 6 – 2003 y 2005. Buenos Aires.

Salta y yo. 2002 y 2005. Imprenta Crivelli. Salta (aparentemente, se trata de un manual para 4to. Año de EGB).