

UNIVERSIDAD DE GRANADA



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

**POLÍTICAS DE FORMACIÓN, PROFESORADO NOVEL Y LIBROS
DE TEXTO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO:
UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

DOCTORANDA: MARTA GRACIELA NEGRIN

REALIZADA BAJO LA DIRECCIÓN DE LOS DOCTORES

**M.^a PILAR NÚÑEZ DELGADO
DIEGO SEVILLA MERINO**

Granada, 2015

Editorial: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Marta Graciela Negrín
ISBN: 978-84-9125-340-2
URI: <http://hdl.handle.net/10481/41148>

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	5
SIGLAS EMPLEADAS EN ESTA TESIS	7
INTRODUCCIÓN	9
1. Presentación	11
2. Aproximación al problema de investigación	16
3. Algunas precisiones sobre el objeto de estudio	20
4. Aspectos teórico metodológicos generales de la investigación	23
PARTE I: MARCO HISTÓRICO Y TEÓRICO	35
CAPÍTULO 1. LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	37
Presentación	37
1.1. Las instituciones para la formación del profesorado	38
1.2. Las reformas educativas	41
1.2.1. La Ley Federal de Educación de 1993	41
1.2.1.1. Transformaciones en la estructura del nivel medio	45
1.2.1.2. Transformaciones a nivel curricular	47
1.2.2. La Ley de Educación Nacional de 2006	49
1.2.2.1. Acerca de la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina	51
1.2.2.2. Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios	55
1.3. Políticas emanadas del Ministerio de Educación de la Nación	58
1.3.1. Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Lectura	59
1.3.2. Programa Conectar Igualdad	60
1.3.3. Políticas referidas a los docentes principiantes	62
1.4. La formación de docentes en las universidades	63
1.4.1. Disciplinarios vs. pedagógicos: una tensión que no cesa	67
1.4.2. La tensión en la voz de los actores	69
CAPÍTULO 2. LOS INICIOS EN LA DOCENCIA	75
Presentación	75
2.1. Investigaciones sobre los inicios en la docencia	77
2.1.1. Investigaciones en el contexto internacional	77
2.1.2. Investigaciones en América Latina	81
2.1.3. Investigaciones en el contexto de la Universidad Nacional del Sur	84
2.2. Programas de acompañamiento a los docentes principiantes	90
CAPÍTULO 3. MATERIALES CURRICULARES: LOS LIBROS DE TEXTO	93
Presentación	93
3.1. Los materiales curriculares	94
3.1.1. Algunos criterios de clasificación	95
3.1.2. La elaboración de materiales por parte del profesorado	97
3.2. El libro de texto: precisiones conceptuales	99

3.3. Origen y evolución de los libros de texto	101
3.4. Investigaciones sobre los libros de texto	105
3.4.1. Estudios sobre políticas editoriales, económicas y culturales	108
3.4.2. Estudios sobre historia de los manuales escolares	110
3.4.3. Estudios críticos, históricos e ideológicos	112
3.4.4. Estudios formales, lingüísticos y discursivos	114
3.4.5. Estudios sobre el empleo del libro de texto en el diseño y desarrollo curricular	117
3.5. Algunas notas sobre las mutaciones de los manuales escolares	119
3.6. Posturas a favor y en contra de los libros de texto	124
3.7. Libros de texto y prescripciones curriculares en Argentina	127
3.8. Profesores y libros de texto	131
3.8.1. La desprofesionalización del profesorado	131
3.8.2. El control curricular	133
CAPÍTULO 4. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA	137
Presentación	137
4.1. Las disciplinas escolares	138
4.2. La disciplina escolar Lengua y Literatura	140
4.2.1. Algunas reconfiguraciones de la disciplina escolar Lengua y Literatura en el sistema educativo argentino	143
4.2.2. Los manuales escolares que acompañan las reconfiguraciones de la disciplina escolar Lengua y Literatura	157
PARTE II: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	165
CAPÍTULO 5. ESTRATEGIA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	167
Presentación	167
5.1. Enfoque metodológico general	169
5.2. Las preguntas de investigación	169
5.3. Objetivos de la investigación	170
5.4. Estrategias de muestreo	171
5.5. Decisiones acerca de las técnicas utilizadas en la investigación	175
5.5.1. Técnicas de recolección de la información	175
5.5.1.1. Entrevistas	176
5.5.1.2. Relatos biográficos	182
5.5.1.3. Notas de campo	183
5.5.1.4. Análisis de documentos	184
5.5.2. Técnicas de análisis de los datos	184
5.5.3. Implicancia del investigador	185
5.6. Decisiones acerca de la presentación de los datos, análisis y discusión	187
CAPÍTULO 6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	191
Presentación	191
6.1. La inserción laboral anticipada: razones y efectos	192
6.2. Opiniones sobre los libros de texto	203
6.2.1. Una herramienta de utilidad	207
6.2.2. Un instrumento poco confiable	213

6.3. Los libros de texto en el discurso de los docentes	215
6.4. Libros de texto y autonomía profesional	216
6.5. Libros de texto y planificación de la enseñanza	227
6.5.1. Planificación anual	227
6.5.2. Planificación de secuencias didácticas	231
PARTE III: CONCLUSIONES	237
1. Principales conclusiones: profesores principiantes y modos de empleo de los libros de texto en la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura	239
2. Limitaciones de la investigación	251
4. Prospectiva investigadora	253
5. Implicancias didácticas	255
6. Consideraciones finales: retorno a las metáforas	258
BIBLIOGRAFÍA	261
ANEXOS	281
Protocolo básico de entrevistas	283
Entrevista 1: María Agustina A.	285
Entrevista 2: Lucía C.	286
Entrevista 3: Natalia F.	287
Entrevista 4: Analía B.	288
Entrevista 5: Antonela P.	290
Entrevista 6: Romina T.	292
Entrevista 7: Pamela N.	294
Entrevista 8: Andrea T.	295
Entrevista 9: Matías M.	298
Entrevista 10: Valeria G.	299
Entrevista 11: Constanza F.	301
Entrevista 12: Carolina T.	302
Entrevista 13: Denise V.	304
Entrevista 14: Eliana I.	306
Entrevista 15: Jimena G.	307
Entrevista 16: Leticia S.	309
Entrevista 17: María R.	309
Entrevista 18: Magalí M.	311
Entrevista 19: Daiana S.	313
Entrevista 20: Letizia B.	314
Entrevista 21: Caro M.	317
Entrevista 22: Soledad P.	318
Entrevista 23: Lucía L.	320
Entrevista 24: Letizia L.	321
Entrevista 25: Patricio C.	323
Entrevista 26: Emiliano V.	324
Entrevista 27: Germán L.	326
Entrevista 28: Geraldina S.S.	328
Entrevista 29: Verónica S.	329
Entrevista 30: Laura O.	331

AGRADECIMIENTOS

A las autoridades del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, por el apoyo y el estímulo para la finalización de esta tesis.

A mis compañeros de travesía: Raúl Menghini y Berta Aiello, por los fructíferos intercambios y por el sostén en los momentos de desánimo. A Cecilia Borel, que nos dejó a mitad del viaje.

A todos los profesores principiantes que brindaron su tiempo y sus historias de vida y aceptaron, con entusiasmo, que sus voces dibujaran la trama de este texto.

A los colegas y amigos de la Universidad de Granada, colaboradores incondicionales en esta empresa, y en especial a mis directores, la Doctora María Pilar Núñez Delgado y el Doctor Diego Sevilla Merino, acompañantes pacientes y afectuosos.

A mi esposo Emilio. A Guido, Clara y Victoria, nuestros hijos y nuestro sueño.

SIGLAS EMPLEADAS EN ESTA TESIS

ANFHE: Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación

CBC: Contenidos Básicos Comunes

CEINCE: Centro Internacional de la Cultura Escolar

CFE: Consejo Federal de Educación

CNE: Consejo Nacional de Educación

EGB: Educación General Básica

IARTEM: International Association for Research on Textbooks and Educational Media

INFD: Instituto Nacional de Formación Docente

ISFD: Instituto Superior de Formación Docente

LEN: Ley de Educación Nacional

LFE: Ley Federal de Educación

LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo

LSS: Lectura Silenciosa Sostenida

MANES: Centro de Investigación de Manuales Escolares

NAP: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia

INTRODUCCIÓN

Marta Graciela Negrin

1. Presentación

Para trazar lo inefable, el poeta y el científico sólo pueden metaforizar
David Locke

1. *La metáfora del nadador: Imagínese una escuela de natación que se dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costes unitarios de las piscinas por usuarios, sociología de la natación, antropología de la natación y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, en un día de temporal de invierno (Busquet, J. (1974: 50).*
2. *[...] los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar (Johnston y Ryan, 1983: 137).*

Marta Graciela Negrin

3. *Ha sido Simon Veenman (1984) quien ha popularizado el concepto de "shock de realidad" para referirse a la situación por la que atraviesan muchos enseñantes en su primer año de docencia. Según este autor holandés, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje –del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos- y caracterizado por un principio de supervivencia, y por un predominio de la ética de lo práctico (Marcelo García, 1999: 10).*
4. *Tradicionalmente el período de inserción profesional en la docencia se ha considerado según el modelo "nada o húndete" o como yo mismo lo denominaba [...] "aterriza como puedas" (Marcelo García, 1999: 31).*
5. *[...] los profesores principiantes parecen recordar a los inmigrantes que abandonan una cultura familiar para moverse a un lugar atractivo y a la vez repelente (Collis, B. y Winnips, K., 2002, citado en Marcelo García, 2009: 17).*
6. *Al consultar a los estudiantes y maestros noveles acerca de las dificultades que enfrentan durante las primeras prácticas o en sus primeros años de ejercicio, surge un dato contundente: el currículum de la formación de maestros suele ser demasiado teórico y fragmentado en diversas materias [...]. Al alumno es a quien le cabe la responsabilidad de armar el rompecabezas de lo que será su futuro objeto de trabajo: la enseñanza de determinados contenidos y materias escolares en contextos particulares (Vezub, L., 2007: 9).*

Las investigaciones sobre la inserción a la docencia han tenido un creciente y sostenido desarrollo en los últimos años, lo que ha dado como resultado la acumulación de un gran caudal de conocimiento sobre este período diferenciado en el camino de convertirse en profesor¹.

Los seis fragmentos aquí transcritos pertenecen a autores que, en distintas épocas y contextos, se han ocupado de estudiar y describir las primeras experiencias laborales de los enseñantes. Sin embargo, no han sido seleccionados únicamente en

¹ Para que la lectura del texto resulte más sencilla, se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se habla de alumnos, estudiantes, docentes, se entiende que se refiere a los alumnos, a las alumnas, a los y las estudiantes, los y las docentes y aludir a los profesores no excluye la existencia de profesoras.

Marta Graciela Negrin

virtud de esta coincidencia, sino que, además, presentan otro tópico en común: en todos los casos se ha elegido desplegar una expresión metafórica. Así, el profesor principiante es un nadador arrojado en aguas turbulentas azotadas por un temporal en los meses de invierno, un inmigrante que aterriza en un territorio desconocido o un artesano que monta las piezas dispersas de un rompecabezas.

¿Resulta posible explicar la recurrencia de la metáfora en los intentos por conceptualizar los problemas centrales con que se enfrentan los docentes principiantes? ¿Se trata sólo de un intento por forzar la austeridad del lenguaje académico, para adentrarse en el terreno fecundo de la poesía? ¿Por qué razón, además, estas expresiones mantienen una pertinaz vitalidad en la literatura y son retomadas una y otra vez como condensación del pensamiento de los autores que las han formulado? Propongo unos primeros intentos de dar respuesta a estos interrogantes.

Considerada como recurso retórico, ornato poético, expresión del estilo de un escritor original, procedimiento argumentativo, operación para conceptualizar la experiencia, la metáfora ha sido abordada por diversas disciplinas que han intentado explicar su naturaleza y la función que cumple en prácticas discursivas específicas (Di Stéfano, 2006)².

Un enfoque clásico de explicación de la metáfora dirá que, con el propósito de adornar la monotonía de la retórica científica, estas expresiones ponen en juego un mecanismo de sustitución de un elemento por otro a partir de una cualidad común o una

² Utilizado en el campo de la educación, el estudio de las metáforas se revela como una herramienta útil para indagar los significados y valores que profesores y estudiantes adjudican a sus experiencias. Sólo a modo de ejemplo: en *Aprender a enseñar* (1991), Marcelo García recoge las metáforas utilizadas por profesores principiantes para representar las percepciones sobre sí mismos, sobre los alumnos, sobre la enseñanza, sus concepciones sobre diversos elementos de la práctica educativa; sus expectativas y percepciones de la vida del centro, entre otros. Dos investigaciones recientes desarrolladas en España y en Chile también analizan el empleo de las metáforas: se trata de los trabajos de Rebollo *et al.* (2013) "Metáforas que usan las profesoras en los procesos de cambio educativo con perspectiva de género", y de Alarcón *et al.* (2014) "Metáforas para profesor y estudiante de Pedagogía, en un grupo de estudiantes de Pedagogía chilenos".

Marta Graciela Negrin

semejanza. De este modo, los docentes que realizan sus primeros desempeños profesionales son “extranjeros en un mundo extraño” en tanto ambas situaciones suponen el arribo a un territorio regido por pautas que resultan desconocidas.

Pero también podríamos señalar que estas figuras, en la medida en que se apartan del uso habitual u ordinario del lenguaje, constituyen un recurso discursivo puesto al servicio de la comprensión de las ideas que se pretende comunicar. La afirmación de Aristóteles —ella misma metafórica— de acuerdo con la cual la metáfora hace que algo salte a la vista o quede puesto ante los ojos muestra su función en el logro de un avance en el conocimiento, del mismo modo, o quizás incluso mejor, en que lo hace un término, *in modo recto*, como expresión de un concepto. En este sentido, el sintagma “choque con la realidad” coloca en un primer plano dos ideas estrechamente entramadas: el fuerte impacto que provoca, en el docente novel, la llegada a un escenario escolar concreto que, además, aparece conceptualizado como *real*, en oposición a la *ficción* construida en los espacios de formación inicial.

Ahora bien, si adoptamos una perspectiva cognitivista, diremos que las metáforas del nadador, del inmigrante o del artesano componedor, chocar con la realidad o aterrizar como se pueda no constituyen una simple comparación, un juego de palabras o un ornato en la prosa de los investigadores, un excipiente neutro con grado cero de significación. Tampoco se agota su propósito en la traslación de una esfera a otra, de acuerdo con un propósito persuasivo. Se trata más bien de un fenómeno que está presente en los sistemas conceptuales de las culturas y que nos permite interpretar un campo de experiencias en términos de otro ya conocido para tornar inteligible aquello que en principio resulta complejo conceptualizar.

Para esta escuela, el conocimiento es siempre una actividad situada en una coordenada espacio-temporal determinada, por ende todas las categorías que elabora el sujeto parten de su experiencia corporal y física en el mundo concreto donde vive. La teoría cognitiva prefiere no hablar de sustitución (aunque eso no quiere decir que esta desaparezca), sino que aludirá a la *superposición de dos dominios*. Estos dominios,

Marta Graciela Negrin

también llamados campos semánticos, son como dos imágenes que se proyectan una sobre otra: el dominio *meta* es aquel que queremos metaforizar -en nuestro caso las dificultades implicadas en la iniciación en la docencia- en tanto que el dominio *fuentes* queda definido por la imagen de donde extraemos la metáfora: nadar –o por el contrario hundirse– en aguas turbulentas, aterrizar, chocar, llegar a un territorio en calidad de inmigrante o de extranjero. Por ello ubican la metaforización, primero, dentro de la esfera cognitiva, como una operación conceptualizadora en la que los rasgos de un campo fuente se proyectan sobre los de un campo meta, y luego en el ámbito del lenguaje, donde se hacen visibles las “expresiones metafóricas” que, según los autores, se encuentran presentes en todo tipo de discurso y no solamente en el poético.

Una de las características que Lakoff y Johnson (1995) establecen para las metáforas es que son sistemáticas, es decir, que mantienen cierta regularidad y no evidencian contradicciones. Esta sistematicidad se encuentra en estrecha relación con los valores y creencias compartidos por todos los miembros de un grupo social, lo que equivale a decir que las expresiones metafóricas son construcciones históricas y culturales. Es por ello que, como señala Umberto Eco (1992) desde una perspectiva semiótica, la interpretación de las metáforas requiere no tanto de un saber diccionario (aquel que proporciona el diccionario), sino de lo que el semiólogo italiano llama un *saber enciclopédico*, es decir, un saber cultural por el que se accede al sistema de tópicos asociados al término usado metafóricamente. Trasladado a nuestro caso, no resultaría interesante, entonces, conocer la definición que proporciona el diccionario del verbo “aterrizar” para poder interpretar la metáfora “aterriza como puedas”, sino saber con qué valores se asocia el aterrizaje: se trata sin dudas de un momento crucial en el trayecto de una aeronave, una instancia de máxima tensión, que requiere de importantes recaudos y de una gran pericia por parte del piloto, entre otras condiciones.

Si volvemos a examinar los pasajes situados al inicio de esta Introducción, a la luz de esta nueva mirada, podremos advertir que todas las expresiones metafóricas utilizadas conforman las hebras de un tejido homogéneo en el que el sistema conceptual de nuestra

Marta Graciela Negrin

cultura representa la iniciación en la docencia como una tarea que demanda al enseñante novel el articulado de saberes que han sido impartidos de manera fragmentaria por las instituciones formadoras que, además, han establecido una clara división entre teorías y prácticas y han retaceado las referencias a los escenarios concretos en los que se desarrolla la práctica profesional. Este conjunto de trazos delinea una empresa altamente desafiante y hasta riesgosa, mucho más en tanto se realiza en la más absoluta soledad y con recurso únicamente a los propios medios.

Estos rasgos estarán resonando, de una u otra manera, a lo largo de esta tesis que intentará esbozar, desde una perspectiva particular, algunas aportaciones al problema de los inicios laborales del profesorado. Al mismo tiempo, en tanto las metáforas forman parte de nuestra cognición e impregnan el lenguaje que utilizamos, las “secretas simpatías de los conceptos” –en términos de Borges– aflorarán con asiduidad en las distintas voces que pueblan este texto.

2. Aproximación al problema de investigación

La presente investigación tiene por eje central el estudio sobre los inicios en la docencia de los profesores de nivel medio de Bahía Blanca, Argentina. Más específicamente, intenta indagar cómo, por qué y para qué los docentes principiantes que enseñan lengua y literatura interactúan con los libros de texto para planificar y desarrollar el *curriculum* en las escuelas.

Considero oportuno y necesario exponer, en este apartado, los motivos y las justificaciones que me llevaron a considerar la realización de una investigación de tipo cualitativo acerca del papel asignado por los profesores noveles de Lengua y Literatura a los libros de texto³, en tanto, como afirma Flick (2004:3), “las preguntas de investigación

³ La elección de la primera persona en la redacción no es una mera cuestión gramatical sino que pone en evidencia la perspectiva cualitativa en la que se inscribe la investigación: el investigador no es alguien anónimo sino un participante imbricado de algún modo en la realidad social que investiga. Cf. Alvarez Méndez J.M. (1986) “Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva?”.

Marta Graciela Negrin

no provienen del aire”, sino que, como en muchos otros casos, “su origen está en la biografía personal del investigador y su contexto social”.

Este objeto de estudio comienza a configurarse en mi trayecto personal por el período de iniciación a la docencia, instancia en que pude constatar el desencuentro entre los saberes transmitidos por la institución universitaria y el conjunto de saberes que demanda la profesión docente. Como muchos otros jóvenes colegas, provista de un *saber sustantivo* y de un *saber pedagógico* escindido del primero (Birgin, Braslavsky, y Duschavsky, 1992), me acercaba a una práctica social signada por la simultaneidad, la inmediatez, la imprevisibilidad y la multiplicidad de dimensiones que la atraviesan (Torres Santomé, 1998), sin mencionar otros rasgos que caracterizan a muchos contextos educativos latinoamericanos, como la marginalidad, la pobreza, el desánimo, la conciencia de la exclusión inexorable y que definen una práctica situada en las fronteras de la competencia profesional. Me preguntaba, entonces, cómo logra construir, un profesor que recién se inicia, un “saber a ser enseñado” que articule cuestiones de orden diverso, dado que, como advierte Gimeno Sacristán (1989: 177):

[...] no basta con yuxtaponer el conocimiento sobre la materia o área con otros sobre el alumno, sobre el proceso de aprendizaje humano, sobre las condiciones del medio, de la escuela, de los medios didácticos, de los grandes objetivos y principios educativos, etc., sino que todo ello ha de integrarse en un tratamiento coherente.

En esa etapa comencé a observar la presencia naturalizada, en el ámbito escolar, de los libros de texto como dispositivos de concreción curricular que, al menos en apariencia, entregan a los docentes los procesos “resueltos”⁴: siguiéndolos, afirma Davini

Introducción a la edición española de Cook T. D. y Reichardt Ch. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata.

⁴ “Año resuelto” es el lema que la editorial Puerto de Palos utiliza en una de las campañas de promoción de los textos escolares.

Marta Graciela Negrin

(1995: 64), “el maestro ya tiene decidido en forma externa qué enseñar, con qué secuencia, con qué actividades”.

En la primera parte del año 2000 accedí a una beca de formación en el marco del Proyecto Fomec 152, Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza de Grado de los Profesorados y las Áreas de Servicio del Departamento de Humanidades, que me permitió realizar estudios bajo la dirección del Dr. Gustavo Bombini, profesor e investigador de reconocida trayectoria en nuestro país. Fue una oportunidad para consultar material bibliográfico referido al campo de problemas específicos de la Didáctica de la lengua y la literatura y la posibilidad de conocer la existencia de una gran diversidad de perspectivas de análisis sobre el libro de texto, en virtud de su carácter de objeto pluridisciplinar y complejo.

Frente a las distintas líneas de investigación –varias de las cuales hacen foco en el manual escolar como discurso, sin considerar las mediaciones pedagógicas que ejercen los docentes, tal como que se verá más adelante–, tomé la decisión de consultar a los actores sociales, al propio profesorado principiante, acerca del papel que asigna a los libros de texto en sus prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura, su grado de fidelidad o de rebeldía frente a las propuestas presentadas por estos materiales. Desde el punto de vista metodológico, consideré conveniente “amasar” teoría y empiria en un juego constante e inevitable en el que se integrara, como elemento indisociable, la subjetividad de la investigadora.

Es preciso reconocer que en los momentos germinales del proceso tuve la sensación de que el objeto de investigación se presentaba carente de relevancia académica, que se trataba –por así decirlo– de un “objeto menor o secundario”, frente a otros más novedosos o de mayor prestigio científico. Las primeras incursiones en el terreno y el incipiente descubrimiento de una diversidad de *patrones de prácticas* (Bertaux, 1994) en el uso de los libros de texto contribuyeron a afianzar el propósito de indagar qué universo existe detrás de un artefacto que se presenta como habitual y corriente en la cotidianeidad escolar. Los consejos de Strauss y Corbin (1990:18) vinieron

Marta Graciela Negrin

a apuntalar mi decisión: “Es importante recordar que cualquiera sea el problema seleccionado, usted tendrá que vivir con él por un tiempo, por lo que su elección final tendrá que ser algo que comprometa su interés”.

Al mismo tiempo, la constatación de que gran parte de los estudios existentes sobre los libros de texto suponen un empleo ingenuo por parte de quienes los utilizan, es decir, un acatamiento fiel y acrítico de las propuestas editoriales y la sospecha de que el colectivo docente reacciona de variadas maneras, y por múltiples razones, frente al designio de aplicar un proyecto educativo ajeno, contribuyó a otorgarle consistencia al tema-objeto y a los propósitos de la investigación. En efecto, conocer el modo en que el profesorado novel que enseña la asignatura Lengua y Literatura utiliza los libros de texto, el papel que les asigna en sus prácticas de enseñanza en virtud de los saberes que se ponen en juego en los primeros años de desempeño laboral, las concepciones sobre la autonomía profesional, las particularidades de la disciplina escolar y los contextos escolares de actuación constituye un conocimiento lleno de interés para los estudios del campo de la formación de docentes en general y para la Didáctica de la lengua y la literatura en particular. Y es desde esta mirada que la investigación comenzó a adquirir relevancia académica y social.

Por otro lado, gran parte de la bibliografía consultada hace referencia a estudios llevados a cabo en otros períodos y contextos y atravesados, necesariamente, por la singularidad de cada enclave. Situar la investigación en Argentina, y más específicamente en una pequeña ciudad del interior, exige tomar en consideración la particular fisonomía de los ámbitos y condiciones de trabajo de los profesores de educación media: establecimientos poco equipados, bibliotecas desterradas en los confines de los espacios escolares, intensificación de tareas, dificultades para acceder a una formación continua de calidad, entre otros. Para comprender las formas de empleo de este recurso que constituye el principal instrumento pedagógico de los docentes, es necesario vincularlas, ineludiblemente, con las características de los contextos en que acontecen, día a día, las prácticas de enseñanza.

Marta Graciela Negrin

A partir de mi incorporación al Proyecto de Docencia “La formación del profesorado ante la exclusión social. Buenas prácticas docentes”, llevado a cabo en forma conjunta por docentes de las Universidades de Granada y de Bahía Blanca⁵, se afianza la decisión de investigar las primeras experiencias laborales de los docentes noveles que, de acuerdo con los estudios más difundidos, habitualmente tienen lugar en contextos escolares de exclusión social⁶. El interés se fue centrando en estudiar los complejos procesos de mediación que ponen en juego los profesores noveles de educación media para articular saberes de distinto tipo que les permitan desarrollar las múltiples tareas implicadas en los quehaceres docentes.

3. Algunas precisiones sobre el objeto de estudio

El objeto de estudio podría sintetizarse, entonces, en los modos en que los profesores y las profesoras principiantes de Lengua y Literatura interactúan con los libros de texto para planificar y desarrollar el *currículum* en las escuelas y las vinculaciones que existen entre esos modos de empleo –o patrones de prácticas– y las instancias de formación profesional, sus concepciones de autonomía profesional, las particularidades de la disciplina escolar que enseñan y los contextos de trabajo docente.

⁵ Proyecto desarrollado en el marco del Programa de Cooperación Interuniversitaria y aprobado por la Agencia de Cooperación Internacional (AECI). B/017948/08 (2009-2010). IP: D. Sevilla y R. A. Menghini.

⁶ De acuerdo con un estudio de Alen (2009), una característica de la iniciación en el trabajo docente en la Argentina es que el primer puesto de trabajo suele estar situado en escuelas públicas a las que concurren niños y niñas, adolescentes y jóvenes cuyas difíciles condiciones de vida afectan el desarrollo de su escolaridad. Se trata de escuelas urbanas, ubicadas en barrios pobres, con alta densidad de población, o bien de escuelas rurales, en las que suele producirse una gran movilidad del personal. Según el estatuto que regula el trabajo docente en casi todas las provincias de la Argentina, la antigüedad incrementa el puntaje y esto coloca en mejores situaciones para elegir puestos de trabajo: en escuelas más cercanas al propio domicilio, o con clases no tan numerosas, o con menores problemáticas socioeducativas. Como consecuencia de esta dinámica, suele ocurrir que las aulas más difíciles queden a cargo de quienes cuentan con menor experiencia.

Marta Graciela Negrin

La presente investigación continúa y profundiza un estudio previo, desarrollado entre los años 2000 y 2008, que culminó en una tesis de Maestría titulada “Profesores de lengua y literatura y libros de texto. Modos de empleo, saberes y contextos escolares”, dirigida por el Dr. Gustavo Bombini. Se retoma en este trabajo buena parte del marco teórico construido en aquella oportunidad, como así también algunos de los hallazgos, que son utilizados aquí como términos de confrontación con los nuevos resultados.

El recorte de este objeto de estudio implica la adopción de una serie de decisiones epistemológicas y metodológicas que, aunque luego encuentren una justificación más extendida, se anticipan aquí brevemente.

En principio, conviene señalar que la focalización se sitúa en profesores que realizan o han realizado sus estudios en la Universidad Nacional del Sur y quedan fuera de la muestra los docentes que han obtenido su título en Institutos Superiores de Formación Docente del subsistema denominado *no universitario*, comprendidos bajo la égida de las distintas provincias de la Argentina. Esta decisión responde a que el *curriculum* de formación de docentes presenta características diferentes en ambos circuitos: mientras que las instituciones de formación de profesores que pertenecen a las jurisdicciones provinciales están sujetas a un diseño curricular altamente prescriptivo, estrechamente ligado a las políticas educativas vigentes⁷, las universidades gozan de autonomía

⁷ “Los diseños curriculares son prescriptivos porque pautan la enseñanza de conocimientos social y científicamente significativos, pertinentes a la compleja realidad sociocultural.¹⁵ El término hace referencia a la dimensión normativa del *curriculum*, en tanto los diseños establecen con carácter de ley qué y cómo enseñar en los establecimientos educativos de la provincia.¹⁶ El carácter prescriptivo marca una diferencia con el discurso de autonomía institucional en lo referente a las decisiones curriculares, promovido durante la década de 1990, que tuvo su origen en la desresponsabilización del Estado como garante de lo común. Esta política produjo como consecuencia una alta fragmentación de las prácticas de enseñanza, reforzando las desigualdades en el acceso y en la apropiación de los conocimientos y, por lo tanto, las desigualdades sociales. De esta forma, se desvirtuaron las potencialidades que podrían haber desarrollado las instituciones educativas en cuanto a su capacidad de participación, de decisión, de mirar reflexivamente sus propias realidades y contextos y de distribuir con justicia los conocimientos como bienes simbólicos comunes. Por esta razón la política curricular actual de la provincia se distancia de la caracterización de los diseños como abiertos y flexibles -tal como se definían en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires del año 1999- y enfatiza su carácter prescriptivo en pos de garantizar la unidad del sistema educativo provincial y la igualdad de los sujetos en su derecho a la educación.” Marco General de Política Curricular.

Marta Graciela Negrin

académica, que se traduce en libertad de cátedra para seleccionar contenidos, bibliografía, estrategias de enseñanza y criterios de evaluación.

Por otra parte, la muestra abarca profesores que se han iniciado en la docencia en la última década, con la particularidad de que la categoría de principiante, como se explicará más adelante, incluye a estudiantes avanzados que se incorporan al mercado laboral a partir de la necesidad de cubrir espacios curriculares en las escuelas secundarias de la ciudad y del agotamiento de la nómina de aspirantes graduados. Para reconocer continuidades y rupturas en torno a los modos de empleo de los libros de texto, senderos muy transitados y otros un poco más escondidos, se integra al estudio una muestra contrastiva de “profesores experimentados” que acreditan un desempeño profesional superior a los diez años.

Tercero: la investigación se ha restringido al profesorado principiante de Lengua y Literatura, en tanto se parte de la hipótesis de que la materia que se enseña establece una serie de especificidades que inciden en las personas y en el trabajo que desarrollan y, por tanto, comportan unos modos de empleo particulares de los libros de texto en circulación.

Finalmente, cabe aclarar que en cada uno de los campos que se entrelazan en esta investigación –el profesorado principiante, los manuales escolares y la enseñanza de la lengua y la literatura– existe un profuso caudal de estudios, tanto en el ámbito internacional como en Argentina, que han abordado en profundidad diferentes aspectos de la cuestión que nos ocupa. Dada la imposibilidad material de consultar y de hacer referencia a la totalidad de estos trabajos, aparecen en este texto aquellos a los que se ha tenido acceso y cuyas voces, de alguna manera, han hecho eco en la presente tesis.

Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007.

Documento disponible en:

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdes carga/marcogeneral.pdf> [Última consulta: abril de 2015]

Marta Graciela Negrin

4. Aspectos teórico metodológicos generales de la investigación

En este apartado se mencionan el encuadre general y los conceptos más específicos que operaron como punto de partida y guiaron el proceso metodológico de confrontación entre teoría y empiria.

La indagación se sitúa dentro del campo más general de los estudios sobre el trabajo docente que, tal como indican las actuales investigaciones, se presenta estrechamente vinculado, por un lado, a la persona del enseñante, sus identidades, su experiencia de vida y su historia profesional y, por el otro, a las condiciones concretas en las que se realiza su trabajo⁸, lo que torna imposible disociar al trabajador de la persona⁹.

Dentro de la primera línea de relaciones, se examina la fase inicial de la vida profesional de los profesores. La bibliografía existente coincide en denominar *principiantes* a los docentes que se encuentran transitando los primeros años de ejercicio profesional en los niveles de educación inicial o preescolar, primario o básico y medio o secundario¹⁰. Esta conceptualización se aplica a maestros, profesores o educadores –de acuerdo con las denominaciones existentes en los distintos sistemas educativos nacionales– “recién titulados, tras haber pasado por algún proceso de formación mediante cierto sistema específico, y que recién se incorporan o insertan en el ejercicio docente en un establecimiento escolar” (Cornejo Abarca, 1999:51).

Numerosas investigaciones desarrolladas en diferentes países de Europa y de América señalan que los profesores noveles, al tiempo que desempeñan las mismas

⁸ Alliaud y Antelo (2009) prefieren hablar de *oficio*, en tanto la palabra “es portadora de distintos significados que remiten a ‘ocupación’, ‘cargo’, ‘profesión’, ‘función’. Podríamos decir, entonces, que la enseñanza es todo eso y, en principio, esta concepción pareciera salvar la simplicidad a la que conduce la opción exclusiva por alguno de sus componentes” (p. 82).

⁹ Esta perspectiva es defendida también por Bolívar *et al.* (1997): “El desarrollo profesional [...] va unido al desarrollo personal, por lo que tiene que sustentarse en el profesor como persona, ligando los ámbitos profesionales y no profesionales en la vida y persona del profesor, lo público y lo privado, vida y trabajo” (pp. 12-13). En el mismo sentido se manifiestan Day y Gu (2012: 21): “Quiénes sean los profesores como personas no puede separarse de quiénes sean y lo que hagan como profesionales”.

¹⁰ Se utilizan también los adjetivos *noveles*, *inexpertos*, *novatos* o *neófitos*.

Marta Graciela Negrin

funciones que sus colegas más experimentados, deben enfrentar distintos desafíos propios de esta etapa, tales como adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente las tareas de enseñanza; comenzar a poner en práctica “un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional” (Marcelo García, 2007). Y destacan que el período de inserción profesional, en el que los profesores realizan la transición de estudiantes a docentes, constituye una de las etapas más importantes pero también más desatendidas del proceso de aprender a enseñar (Marcelo García, 2008; Vaillant, 2005).

Por otra parte, y considerando que las identidades profesionales de los profesores –quiénes son, qué imagen han construido de sí mismos, los significados que se adjudican a sí mismos, a su trabajo y las otras personas– están relacionados con la materia que enseñan, especialmente en el caso de los profesores y las profesoras de secundaria (Day y Gu, 2012), esta investigación se centra en el trabajo de los profesores principiantes que enseñan Lengua y Literatura. En este ámbito, se parte de la distinción entre disciplinas académicas y disciplinas escolares y se analizan algunas de las particularidades de la asignatura Lengua y Literatura, como así también las reconfiguraciones que fue adoptando como resultado de las sucesivas reformas curriculares.

En vinculación con la esfera de la actuación docente en escenarios concretos, se atiende a los saberes que los profesores ponen en juego en su tarea y que, como explica Tardif (2009), aparecen siempre ligados a una situación de trabajo con otros (alumnos, colegas, padres, etc.), están anclados en una tarea compleja (enseñar), situados en un espacio de trabajo (aula, escuela), enraizados en una institución y en una sociedad. En esta perspectiva, el saber de los docentes parece estar basado en las constantes *transacciones* entre lo que *son* (incluyendo las emociones, la cognición, las expectativas, su historia personal, etc.) y lo que *hacen*. Al mismo tiempo, el saber de los docentes es plural, compuesto y heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos, provenientes de fuentes variadas y,

Marta Graciela Negrin

probablemente, de naturaleza diferente: saber hacer personal, saberes curriculares, programas, libros de texto, conocimientos disciplinares relativos a las materias impartidas, entre otros. Y es también temporal, dado que se adquiere en el contexto de una historia de vida y de una carrera profesional¹¹.

El saber de los docentes, además, no está constituido por un conjunto de contenidos cognitivos definidos de una vez y para siempre, sino que implica un proceso de construcción a lo largo de un recorrido profesional en el que el maestro o profesor aprende progresivamente a dominar su ambiente de trabajo, al mismo tiempo que se inserta y se apropia de él por medio de unas reglas de acción que se convierten en parte integrante de su conciencia práctica. En ese proceso de apropiación, los docentes se confrontan con los saberes del oficio que les anteceden: rechazan algunos e integran otros a su propia práctica. Al emprender la resolución de su trabajo en contextos escolares específicos, generan, a su vez, nuevos saberes (Rockwell y Mercado, 1986).

Dentro de este marco general se contemplaron las siguientes proposiciones más específicas:

a) *Transposición didáctica*. Este concepto, que especialmente Chevallard (1997) ha presentado en detalle, intenta dar cuenta de las transformaciones que experimentan los saberes en su pasaje desde las instituciones, generalmente científicas, donde fueron generados, hasta alcanzar finalmente las instituciones educativas. Se supone

¹¹ De alguna manera, las conceptualizaciones de Tardif retoman el modelo del conocimiento didáctico del contenido (CDC) de Schulman (1986), que integra los siguientes componentes: 1) conocimiento de la comprensión de los alumnos: cómo los alumnos comprenden un tópico disciplinar, sus posibles malentendidos y grado de dificultad; 2) conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza en relación con los contenidos y los alumnos; 3) estrategias didácticas y procesos instructivos: representaciones para la enseñanza de tópicos particulares y posibles actividades/tareas; 4) conocimiento de los propósitos o fines de la enseñanza de la materia: concepciones de lo que significa enseñar un determinado tema (ideas relevantes, prerrequisitos, justificación, etc.). Para Marcelo García (1992), lo original del modelo de Schulman reside en destacar la fase de transformación del contenido que está en las propuestas curriculares y en los libros de texto, concepto que resulta relevante para el enfoque y los propósitos de esta investigación.

Marta Graciela Negrin

habitualmente que un contenido de enseñanza es idéntico, o al menos bastante parecido, a algún saber de la disciplina científica de la que surge. No solo no es así, sino que tampoco puede serlo. La teoría de la transposición didáctica derriba esa ficción de correspondencia y muestra las mutaciones que sufren los conocimientos desde su formulación inicial en el campo disciplinario –*saberes sabios*¹²–, hasta convertirse, merced a su introducción dentro del sistema didáctico, en saberes *enseñados*.

Dicho en términos de Bernstein (1994), la física que se enseña en la escuela es un discurso recontextualizado, producto de la actividad de un cierto número de agentes que operan entre el contexto primario de producción de los discursos y el contexto secundario donde esos discursos se reproducen. La separación entre las esferas de la producción y de la reproducción no solo determina una división social del trabajo, sino que genera una relación indirecta entre ellos que se resolverá mediante *textos*: “Cuando el niño no participa en la producción, el conocimiento y las destrezas necesarios para ésta tienen que ser clasificados, seleccionados y transformados en textos que pueden utilizarse en el contexto de la reproducción” (Lundgren, 1991: 19).

Los principales agentes moldeadores de este proceso de recontextualización son, sin dudas, los libros de texto, mediadores privilegiados y soporte básico –cuando no único– de la actividad de gran parte de los docentes y de casi la totalidad de los alumnos. Son estos libros estandarizados y específicos para un nivel determinado los que aseguran, en muchos casos, lo que debe transmitirse (Apple, 1989) y todo ello en un marco de absoluto consenso social.

b) *Conocimiento académico / conocimiento escolar*. La historia social del *curriculum*, un enfoque historiográfico que se desarrolla principalmente desde los años ochenta y noventa en países de cultura anglosajona, explica que las disciplinas escolares resultan ser tanto una construcción social como una construcción histórica y que los

¹² La expresión francesa *savoir savant* refiere al ámbito de producción del saber, a las prácticas relacionadas y a los actores productores de este conocimiento.

Marta Graciela Negrin

contenidos de la enseñanza no constituyen meras adaptaciones, imitaciones o simplificaciones de los conocimientos científicos.

El espacio social de la escuela es el que transmuta un saber en otro, de naturaleza diferente, de modo que, para usar la expresión de Popkewitz (1994: 127), se produce una especie de “alquimia” del saber académico en disciplinas escolares, en virtud de una operación inherente a todo conocimiento escolar. La dinámica de esta transmutación no se manifiesta exclusivamente en los programas de estudio, en los libros de texto o en la evolución de las ideas pedagógicas, sino en el ámbito más inaccesible e invisible de las prácticas de enseñanza (Cuesta Fernández, 1997).

En un sentido amplio, la disciplina escolar se define no solo por sus contenidos y sus objetivos, sino también por un conjunto de prácticas y métodos diversos que resultan de su lógica particular. En ella se encuentran la selección y disposición de contenidos culturales, las estrategias de los profesores, los tipos de actividades propuestas a los alumnos, las consignas de trabajo, los criterios de evaluación, las interacciones en clase y, por supuesto, los libros de texto y sus satélites. Las prácticas reales que se concretan a diario en los diversos contextos escolares van construyendo unas tradiciones escolares que, lejos de permanecer inalterables, sufren modificaciones, en tanto las disciplinas, como señala Goodson (1995: 35), “no son entidades monolíticas, sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que influyen, mediante el enfrentamiento y el compromiso, sobre la dirección del cambio”.

c) *Los materiales de enseñanza*. En una concepción didáctico-curricular, los medios o materiales de enseñanza son entendidos como elementos curriculares que:

[...] por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los sujetos, en un contexto determinado, facilitando y estimulando la intervención mediada sobre la realidad, la captación y comprensión de la información por el alumno y la creación de entornos diferenciados que propicien los aprendizajes” (Cabero Almenara, 1999: 59).

Marta Graciela Negrin

La relevancia concedida a los materiales de enseñanza como para que estos sean objeto de estudio de la Didáctica se justifica, según Manuel Área (2005), por las siguientes razones:

1. Los medios son uno de los componentes sustantivos de la enseñanza, en interacción con los restantes componentes curriculares (propósitos, contenidos, estrategias, actividades), en una relación de mutua configuración.
2. Los medios son parte integrante de los procesos comunicativos que se dan en la enseñanza, en tanto modulan el patrón de flujos interaccionales en el aula.
3. Los medios ofrecen a los estudiantes experiencias de conocimiento difícilmente alcanzables por la lejanía en el tiempo o en el espacio.
4. Tienen la capacidad de potenciar las habilidades intelectuales en los alumnos.
5. Son, al mismo tiempo, un vehículo expresivo para comunicar las ideas, sentimientos y opiniones de los estudiantes.
6. Los medios son soportes que mantienen inalterable la información.

Entre los materiales de enseñanza de diverso tipo que circulan en las aulas, el libro de texto ocupa, sin dudas, un lugar de privilegio, razón por la cual nos detendremos en algunas de sus particularidades.

Una primera aproximación nos permite situarlo dentro de un juego de tensiones entre distintos agentes que pugnan por definir lo que se considerará como conocimiento a enseñar: por un lado, *la comunidad científica o la academia*, esfera donde se producen los conocimientos actualizados y socialmente válidos. Por el otro, *el mercado*, en tanto los manuales son “objetos comerciales” de cuyas bondades habrá que convencer a los consumidores-docentes. A mitad de camino entre estos dos polos, se encuentra el

Marta Graciela Negrin

*curriculum oficial*¹³, respecto del que cada propuesta editorial se mantendrá más o menos autónoma.

Estos “libros de la sociedad”, en palabras de van Dijk, (2000) son los traductores de las prescripciones curriculares generales: para el profesor, la guía más inmediata que determina su enseñanza, la más accesible y eficazmente directriz no son tanto los documentos curriculares emanados de los organismos oficiales, sino los libros de texto. Una mirada crítica acerca de su importancia en la configuración del conocimiento escolar ha llevado a Pierre Kuentz (1992) a definirlos como el exponente autorizado de los contenidos a enseñar y como el reservorio de conocimientos al que recurren docentes y alumnos. Su carácter de “libro único” evita, muchas veces, que se consulte otra bibliografía. De este modo, alumnos y profesores no tienen que salir nunca de su universo completo: allí está todo lo que se necesita para la subsistencia escolar. No se trata sólo de recursos destinados a colaborar con la tarea del profesor al acercarle un diseño preelaborado, sino que, en muchos casos, pasan a ser la verdadera columna vertebral de la práctica pedagógica. En efecto, seleccionan y ordenan los contenidos que se habrá de enseñar, ponen énfasis en unos aspectos sobre otros, resaltan lo que hay que recordar o memorizar, sugieren ejercicios o actividades para los alumnos que condicionan procesos de aprendizaje e indican criterios y modalidades de evaluación.

Por otra parte, el productor del libro de texto no es un mero intermediario entre la producción cultural y los consumidores, como es el caso de un editor cualquiera, sino que es un agente activo en los procesos de estructuración formal del *curriculum* en las instituciones educativas: no sólo crea y distribuye productos con fines pedagógicos, sino que configura una práctica profesional. Como señala Apple (1998: 99):

¹³ Sin ingresar en el campo de los estudios del *curriculum*, donde conviven distintas definiciones y tipologías, la expresión designa aquí el conjunto de documentos que oficializan las autoridades educativas y que fijan o proponen los lineamientos respecto de los contenidos mínimos que deben enseñarse en cada nivel de escolaridad.

Marta Graciela Negrin

[...] los editores de libros de texto no definen sus mercados en función de los verdaderos lectores del libro, sino del maestro o del profesor. El comprador, el estudiante, no interviene en absoluto en este cálculo, salvo cuando pueda influir en la decisión de un profesor.

Dado que estos editores producen relativamente pocos títulos en comparación con los grandes editores de ficción, por ejemplo, las presiones para garantizar la venta se hacen, naturalmente, considerables. De aquí se deriva que la mayoría de las editoriales pongan en marcha insistentes estrategias de promoción de sus materiales, como el obsequio de los textos a los docentes *con la condición de que los adopten en sus cursos*¹⁴.

Los libros de texto presentan peculiaridades en su concepción, en sus funciones y en las leyes de producción y consumo por las que se rigen. Una gran amplitud de mercado y la caducidad y homogeneidad de los productos los tornan muy rentables desde el punto de vista económico (Gimeno Sacristán, 1989). Por otra parte, su uso está garantizado y legitimado por la propia política de organización y desarrollo del *currículum* y por las condiciones efectivas en que se ejerce la tarea en las escuelas.

d) *El profesor como sujeto reflexivo*. Se asume como punto de partida, en primer lugar, que el profesor es un sujeto reflexivo que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su formación y desarrollo profesional¹⁵. El hecho de que se compre y se utilice o no un libro de texto durante el ciclo escolar, que los alumnos se agrupen de determinada manera en la clase, que se estudie o no un contenido

¹⁴ "Adoptar" un libro de texto significa, en el lenguaje de las empresas editoras y de los propios docentes, seleccionar una determinada edición y solicitar su compra a todos los alumnos de un determinado grupo escolar.

¹⁵ Las líneas de investigación denominadas "pensamiento del profesor" se han propuesto explorar la naturaleza, forma, organización y contenido del conocimiento de los profesores. Elbaz (1983) incluye cinco categorías del conocimiento práctico: conocimiento de sí mismo, del contexto, del contenido, del *currículum*, y de la enseñanza, en tanto que la investigación de "The Knowledge Growth in Teaching" dirigida por Shulman (1986) define hasta siete categorías de conocimiento del profesor: conocimiento del contenido; conocimiento pedagógico, conocimiento de *currículum*, conocimiento de los alumnos y del aprendizaje; conocimiento del contexto, conocimiento didáctico del contenido, y conocimiento de filosofía educativa, fines, y objetivos. Cf. Marcelo García, 1992.

Marta Graciela Negrin

específico y que se sitúe en una secuencia particular, que se evalúe de manera oral o escrita, es decir, gran parte de los eventos que suceden en el contexto escolar están mediados por las decisiones que toman los profesores, si bien el conocimiento que sustenta esas acciones a menudo puede ser tácito y difícil de verbalizar¹⁶.

Este cambio de perspectiva implica empezar a reconocer a los docentes como profesionales que poseen saberes específicos sobre su oficio, diferentes de los saberes universitarios, y generados en la propia práctica de la enseñanza en contextos específicos. Se trata de sujetos que asumen su práctica a partir de los significados que ellos mismos le otorgan, que poseen un conocimiento y un saber hacer proveniente de su propia actividad y a partir de los cuales ellos mismos la estructuran y la orientan.

e) *Redefinición de los conceptos de teoría y práctica.* Una concepción tradicional de las relaciones entre teoría y práctica sostiene que el saber sólo se encuentra del lado de la teoría, mientras que la práctica está desprovista de todo saber y, por tanto, reducida a ser una instancia de aplicación de los conocimientos.

De acuerdo con Tardif (2009), hoy sabemos que lo que llamamos “teoría” o “saber” solo existe merced a un sistema de prácticas y de actores que las llevan a cabo. Hemos aceptado que la investigación universitaria se cimienta en un sistema de producción perfectamente institucionalizado y complejo, que comprende prácticas de financiación de la investigación, de redacción y estructuración discursiva, prácticas de

¹⁶ Mercado (1991) establece entre dos tipos de conocimiento: el *saber pedagógico* y el *saber docente*. El *saber pedagógico*, contenido en la pedagogía como disciplina académica, se origina en discusiones políticas e ideológicas, en contribuciones diversas de la psicología y de las ciencias sociales, en reflexiones de los teóricos que trabajan en el campo y se expresa en libros, documentos curriculares, en los programas y en los libros de texto. Con la idea de *saber docente* se valora un conocimiento con otra existencia social, que se objetiva no ya en los discursos de la pedagogía sino en el quehacer cotidiano: corresponde a la práctica de la enseñanza y se construye en las condiciones reales y particulares de ese trabajo, en el cruce de las propias biografías escolares con las condiciones sociales, históricas e institucionales que les toca vivir. Son saberes que sostienen el desempeño diario de los docentes y se encuentran implícitos en las prácticas específicas.

Marta Graciela Negrin

constitución, consolidación y defensa de los campos disciplinarios y de sus prestigios simbólicos, de difusión y argumentación de la relevancia de sus elaboraciones teóricas en publicaciones y congresos, entre otras. La creencia de que en la universidad pueden producirse teorías sin prácticas no sólo resulta, entonces, una visión reductora, sino también alejada de la realidad.

De manera complementaria, esa ilusión niega a los docentes la posibilidad de generar saberes específicos sobre su trabajo en tanto los limita a ceñirse a los de los expertos en las disciplinas, de los funcionarios que elaboran los diseños curriculares, de los teóricos de la didáctica general y específica: en síntesis, a unos saberes producidos en esferas en las que ellos no participan¹⁷. Si asumimos que los docentes son sujetos de conocimiento y que su práctica no consiste en una mera actividad de aplicación de saberes provenientes de la teoría, debemos reconocer también que su trabajo constituye un espacio específico de producción, transformación y movilización de saberes y, por ende, de teorías, conocimientos y saber hacer específicos del oficio docente. Esto equivale a colocar en un pie de igualdad a los maestros de escuela primaria, los profesores de enseñanza secundaria, los docentes universitarios y los investigadores en educación, en tanto comparten la condición de agentes que portan teorías y saberes sobre su propia acción.

La confluencia de estas diferentes perspectivas teóricas posibilitó la formulación de tres supuestos o anticipaciones de sentido, que guiaron articularon el proceso de investigación:

1. Los manuales constituyen una herramienta que permite a los profesores principiantes articular la formación recibida en la universidad con el conocimiento a enseñar en sus prácticas cotidianas.

¹⁷ Para una discusión acerca del papel de los expertos en la definición de los contenidos curriculares, cfr. Feldman, 1998.

Marta Graciela Negrin

2. Los manuales contribuyen a resolver lo que Zabalza (2006: 55) denomina “el paso del profesor especialista en la materia al profesor especialista en la didáctica de la materia”¹⁸.

3. Lejos de adoptar una postura ingenua o acrítica, los profesores principiantes se valen de estos materiales de acuerdo con su valoración de la formación inicial recibida, las particularidades de la disciplina escolar que enseñan y los requerimientos de los contextos de trabajo docente.

¹⁸ En términos de Schulman, además del conocimiento de la materia (CM) y del conocimiento general pedagógico, los profesores deben desarrollar conocimientos acerca de cómo presentar su materia específica. Si bien el CM es indispensable en la enseñanza, no genera, por sí mismo, ideas de cómo presentar un contenido particular a alumnos específicos: es necesario, entonces, un conocimiento didáctico del contenido (CDC), definido como “esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional” (Schulman, 2005: 11).

PARTE I

MARCO HISTÓRICO Y TEÓRICO

Marta Graciela Negrin

CAPÍTULO 1

LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Presentación

En este capítulo se realiza un recorrido histórico por algunas de las líneas de debate que atraviesan las políticas de formación de profesores y profesoras en Argentina y que inciden, de alguna manera, en los modos en que se van configurando los rasgos que caracterizan la profesión docente de quienes se desempeñan en el nivel medio de enseñanza. Se hace hincapié en la promulgación de dos leyes educativas, la primera en los años noventa y la segunda en la primera década del siglo XXI, y se analiza su impacto en las instituciones formadoras de profesores para el nivel secundario y en las condiciones que afectan las prácticas efectivas de los docentes en las escuelas.

No es nuestro propósito desplegar una reseña detallada de los avatares del sistema educativo argentino, ni analizar la totalidad de las regulaciones puestas en marcha a partir de estas leyes, sino que nos interesa recuperar, siempre dentro de los límites fijados por los objetivos de la investigación, algunos hitos significativos para

Marta Graciela Negrin

entramar un relato que dé cuenta de algunos derroteros transitados y permita ahondar en la comprensión de las relaciones entre la política educacional para el nivel medio y el trabajo de los docentes, a partir del reconocimiento de las herencias del pasado en la experiencia cotidiana de quienes se inician en la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura.

1.1. Las instituciones para la formación del profesorado

En términos generales, los trabajos que se ocupan de la historia de las instituciones educativas en Argentina ponen de manifiesto la existencia de un sostenido debate en torno a las condiciones que debe reunir y, en consecuencia, cómo y dónde debe formarse el personal docente para el nivel medio de enseñanza. Los orígenes de este debate se remontan al inicio mismo de las discusiones en torno a la profesionalización del profesorado para la escuela secundaria, a fines del siglo XIX, cuando el plantel docente estaba constituido casi íntegramente por legos o profesionales de disciplinas ajenas a las asignaturas dictadas.

Daniel Pinkasz, en su trabajo “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos” (1992), plantea la dualidad constitutiva del sistema educativo al hablar de *dos circuitos dominantes* en los que se inscriben los trayectos de formación de los profesores: uno correspondiente al Bachillerato-Universidad y otro correspondiente al Normal-Escuela primaria. La diferencia, explica el autor, radica en la preparación específica para el ejercicio docente: sólo los profesores enrolados en el segundo circuito cuentan con un conocimiento práctico específico para el ejercicio de la enseñanza, en tanto que los primeros, en cambio, gozan de “la preparación apropiada desde el punto de vista social: el título y el prestigio universitario” (Pinkasz, 1992: 65).

En tanto las universidades (a través de sus carreras profesionales tradicionales) constituían los ámbitos de formación naturales para los profesores de bachillerato hasta principios del siglo XX, el predominio de lo disciplinar y lo académico era absoluto, hasta

Marta Graciela Negrin

que se crean los primeros profesorados en distintas facultades y el Seminario Pedagógico en la ciudad de Buenos Aires¹⁹. En ese momento irrumpe en escena la formación pedagógica: *un docente no sólo necesita saber, sino saber enseñar* fue el lema que se instaló en el campo profesoral (Alliaud, 2009). A partir de entonces, la posesión de un diploma específico para la enseñanza en el nivel medio otorgado por estas instituciones constituirá una herramienta valiosa en la lucha por la defensa de los espacios laborales:

La existencia de una formación específica (o “especial”, como se la denominará en la época) determina el establecimiento de una distinción dentro del campo, a partir de la posesión o no del diploma de profesor. Este diploma “certifica” la posesión de dicha formación específica, y será esgrimido por los nuevos profesores como argumento central en sus reivindicaciones por un mayor espacio dentro del campo de la docencia secundaria (Pinkasz, 1992: 67).

De esta manera, la aptitud para la docencia en el nivel secundario comienza a ser legitimada por la formación para el nivel y ya no por el origen social de pertenencia de los profesores, como había sido hasta ese momento.

En el libro *Los arrabales de la literatura* (2004), Gustavo Bombini registra las diferentes tendencias que se ponen en juego en estas discusiones y que dan cuenta de la polarización excesiva entre las opciones excluyentes de privilegiar la formación específica en los contenidos del área o privilegiar la formación técnico-pedagógica. Entre algunas de las voces que pueblan este debate, el autor menciona la del doctor Gregorio Aráoz Alfaro (Académico y profesor de la Facultad de Ciencias Médicas de Buenos Aires), quien en una conferencia (s/f) dictada en la ciudad de Córdoba afirmaba: “Más de una vez ha ocurrido, en efecto, en nuestras Universidades, que hombres realmente eruditos e inteligentes y algunos aún escritores de nota, eran pésimos profesores y hasta absolutamente incapaces de dar una lección aceptable” (Bombini, 2004: 185).

¹⁹El Seminario Pedagógico, actualmente Instituto de Educación Superior Joaquín V. González, fue creado en el año 1904 “como instancia específica para la formación de Profesores de Enseñanza Secundaria Normal y Especial”. En 1902 se había creado el mismo profesorado en la Universidad de La Plata y en 1907 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Cfr. Pinkasz, 1992.

Marta Graciela Negrin

En contraposición a este pensamiento, el Ministro Juan Ramón Fernández sostenía, en 1903, que los diplomados universitarios eran los mejores profesores, hasta para las escuelas normales, sin necesidad de preparación pedagógica, y consideraba, por lo tanto, que debía suprimirse la Escuela Normal de Profesores. Pablo Pizzurno²⁰, por su parte, proponía la necesidad de reclamar certificados de aptitud para ejercer el profesorado y sugería que el Ministerio de Educación se ocupara de diversas acciones tendentes a capacitar a los profesores secundarios, entre ellas, “organizar conferencias, redactar y mandar a todos instrucciones didácticas...” (Bombini, 2004: 186). La propuesta de Pizzurno contradice la opinión común del *magister non fit sed nascitur*, que justificaba cualquier ignorancia de lo pedagógico, que el inspector combatía fuertemente buscando consolidar una formación homogénea para el profesor secundario.

A este debate se suma la opinión de Ernesto Nelson, Inspector Ministerial quien, en su *Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria* de 1913, critica duramente la figura tozudamente reproductora del profesorado argentino, colectivo que, pese a ser “un distinguidísimo cuerpo docente de hombres cultos y avisados”, otorga a la enseñanza “un sello tan pronunciado de ineficiencia”. La explicación reside, para Nelson, en un “sistema defectuoso”: el profesor se encuentra restringido a ser a ser un “instructor de verdades hechas”. El Estado le pide al docente que se ajuste al programa o “catálogo de verdades oficiales”, verdades o conocimientos que se encuentran impresos en libros de texto y cuya adquisición por parte del alumno será comprobada por medio del examen²¹.

La discusión en busca del modelo hegemónico de docente secundario va a continuar, de distintas maneras, hasta la actualidad, como veremos en el próximo

²⁰ Educador argentino. Ocupó diversos cargos en la enseñanza oficial de la época. En 1900 fue inspector general de enseñanza secundaria, desde donde predicó la necesidad de una renovación de la educación en todo el territorio nacional. Más tarde fue nombrado presidente del Consejo de Educación de Córdoba y luego, de la provincia de Salta. Tuvo a su cargo la inspección técnica de las escuelas de la Capital Federal; fue vocal del Consejo Nacional de Educación y formó parte de la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares.

²¹ Nelson, Ernesto, *Plan de reforma de la enseñanza secundaria*. Mentruyt, Buenos Aires, 1915 (Bombini, 2004).

Marta Graciela Negrin

apartado. Por el momento, baste decir que, en la Argentina, las instituciones formadoras siguen siendo la universidad y los institutos superiores de formación docente (ISFD), estos últimos ahora en jurisdicción de los estados provinciales. La articulación entre los dos subsistemas que forman al profesorado de educación media constituye una deuda pendiente en nuestro país: “ambas vías de preparación conviven sin cruzarse, aunque en las escuelas se encuentran representantes de uno y otro ámbito” (Alliaud, 2009: 119).

1.2. Las reformas educativas

Resulta imposible referirse a las políticas de formación del profesorado y al trabajo de los docentes en Argentina sin ocuparse de las dos leyes que han regulado el sistema educativo en las últimas décadas, a partir del advenimiento de la democracia: la Ley Federal de Educación de 1993 y la Ley de Educación Nacional de 2006.

Son numerosos los análisis que se ocupan de los marcos jurídicos instaurados por ambas leyes, los contextos económicos, sociales y culturales en que tienen lugar y la comparación entre ambas. No está en nuestras posibilidades, ni es la intención de este trabajo, reconstruir el vasto panorama de estudios en este campo sino que, dentro de los términos de la presente tesis, se focalizará la atención en dos aspectos relevantes para la consideración de las condiciones de trabajo de los docentes: por una parte, las distintas fisonomías que fue adoptando la estructura de la escuela media, y, por otra, los cambios en la determinación curricular para ese nivel del sistema educativo.

1.2.1. La Ley Federal de Educación de 1993

La reforma educativa en la Argentina se inicia formalmente con la sanción de la Ley Nº 24.195, denominada Ley Federal de Educación (LFE), en el mes de abril del año 1993. Este instrumento legal vino a reemplazar a la ley 1420, aprobada en 1884 durante el gobierno de Julio A. Roca, que estructuró el primer desarrollo del sistema educativo formal del país

Marta Graciela Negrin

y estableció la instrucción primaria obligatoria, laica, gratuita y gradual, en tanto que la formación de maestros, el financiamiento de las escuelas públicas y el control de la educación –privada o pública- quedó en manos del Estado.

En un análisis sobre los alcances y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay, Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti Fanfani (2004: 2) mencionan las circunstancias que favorecieron la sanción de una nueva ley:

Si bien la discusión acerca de la conveniencia de renovar el marco normativo de la educación nacional ya había comenzado hacía mucho tiempo, la restauración democrática de 1983 brindó un marco propicio para satisfacer esta necesidad. Al respecto, es preciso recordar que durante el gobierno del presidente Raúl Alfonsín, en la segunda mitad de los años ochenta, se llevó a cabo el Congreso Pedagógico Nacional. Este evento permitió que diversos actores sociales discutieran las dimensiones más relevantes del sistema educativo y se pusiera de manifiesto la existencia de un fuerte consenso acerca de la necesidad de sancionar una nueva ley general para ordenar el desarrollo de la educación básica.

Del mismo modo que ocurrió en la mayor parte de los países de América Latina, desde inicios de la década del '90 el gobierno argentino impulsó un proceso de reforma educativa, inscripto en el movimiento reformista internacional que empezó a gestarse unos años antes.

Los análisis que abordan el estudio de la educación argentina en los años noventa coinciden en una serie de puntos significativos. En primer lugar, la constatación de que los principales elementos conceptuales de la Reforma Educativa se adecuaron perfectamente a la dirección neoliberal de la política económica implementada durante las dos presidencias de Carlos Menem y fijada a través de acuerdos con el Fondo Monetario Internacional. Dicho en otros términos, la política educativa quedó subordinada a la economía y, por lo tanto, se ajustó, sin reservas, a los lineamientos establecidos por el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (con los cuales se había contraído una importante deuda pública para aplicar la Reforma) y otros organismos internacionales, representados por sus expertos y equipos técnicos.

Marta Graciela Negrin

Esta propuesta modernizadora deposita en el mercado la función de agente dinamizador y transformador, en detrimento del Estado, que “asume la posición de evaluador y compensador de las carencias” (Tiramonti 2007: 11). En consonancia con dicha perspectiva, la escuela desplaza la preocupación por la formación ciudadana vinculada a la participación en la vida democrática, que había sido nodal en los primeros años posteriores a la dictadura, para pasar a poner el énfasis en la formación para la competitividad, que se transforma en el nuevo imperativo de la época:

Así se resignificaron las antiguas habilidades que la escuela debía desarrollar en sus alumnos y se reemplazaron por modernas competencias que tenían la ventaja de ser reversibles: servían tanto para competir en el mercado de trabajo como para un ejercicio ciudadano que ya no se resolvía en la participación en la esfera pública, sino en la libertad de desplazamiento por el mundo globalizado o por la red informática (Tiramonti, 2007: 11).

Un arsenal retórico constituido por términos tales como *competitividad*, *eficiencia*, *eficacia*, *descentralización* y *autonomía*, entre otros, sirvió para metaforizar una concepción de la educación como un elemento del mercado que debía ser regulado por la ley de la oferta y la demanda. Un caso representativo lo constituye la sustitución de la noción de *igualdad* por la de *equidad*:

A diferencia de la *igualdad*, que genera un límite a las tendencias desigualadoras, las políticas de *equidad* resuelven la interpelación a través de la justicia social, es decir, por una compensación que no pone en entredicho la situación de desigualdad (Tiramonti, 2007: 13).

Con una mirada más crítica, Más Rocha y Vior (2009: 17) consideran que se trató de una política que condujo al país a “la peor crisis de su historia” y de la cual dan cuenta, entre otros, numerosos indicadores vinculados con la reestructuración del Estado, las modificaciones de la distribución de la renta nacional, el nivel de ocupación, los montos y el carácter de la inversión en educación, ciencia y tecnología, el rendimiento cuantitativo del sistema educativo.

Marta Graciela Negrin

Esta reforma estuvo basada fundamentalmente sobre dos leyes: la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos de la Nación a las Provincias y Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, en el año 1992, y la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993. A través de la primera se transfirieron todos los establecimientos públicos y privados de enseñanza media y superior del Estado nacional a los estados provinciales, al tiempo que se promovió una fuerte centralización en los procesos de definición curricular para todos los niveles del sistema y en los mecanismos adoptados para la evaluación de individuos e instituciones²². Una doble lógica, pues, parece haber sustentado la reforma emprendida: por una parte, se produjo un proceso de descentralización, vinculado directamente con la *transferencia* a órbitas locales o provinciales, de las instituciones educativas que estaban bajo la jurisdicción nacional, lo que trajo aparejada la renuncia del Estado al financiamiento y administración de las escuelas. Pero, al mismo tiempo, se centralizó el proceso de toma de decisiones en lo referido a los lineamientos básicos que debían guiar el Sistema Educativo, lo que implicó una concentración del poder en el Estado Nacional.

En síntesis, las principales secuelas de la Reforma de los años noventa podrían sintetizarse en el concepto de *doble fragmentación*. Por un lado, *la fragmentación del sistema educativo nacional*: el hecho de que algunas jurisdicciones hayan decidido no implementar la Reforma²³, o la diversidad de modalidades que asumió esa implementación, contribuyeron a astillar una estructura que tradicionalmente se había caracterizado por una fuerte homogeneidad. Por otro lado, *la fragmentación social y cultural del campo escolar* que quedó segmentado en una pluralidad de conglomerados de escuelas agrupadas según sectores sociales diferenciados, sin un campo de referencia

²² Una de las principales consecuencias de este proceso de centralización consistió, según Más Rocha y Vior (2009), en la desprofesionalización de los educadores o aún en su proletarización.

²³ En consonancia con la ley de Descentralización, la modalidad de implementación de la LFE la define cada una de las provincias. Solamente dos provincias (Buenos Aires y Córdoba) implementaron la reforma a partir del año 1996. A partir de esa fecha, la reforma se aplica cada año en una nueva provincia, hasta el año 2000, fecha en la cual adhiere la última provincia (Mendoza), en tanto que las dos provincias (Río Negro y Ciudad Autónoma de Buenos Aires) no aplican la reforma.

Marta Graciela Negrin

común. Esta segunda forma de desmembración clausuró un modelo de escuela pública nacional en el que tradicionalmente confluían grupos sociales relativamente heterogéneos, es decir, que afectó especialmente a las instituciones educativas correspondientes a los sectores medios y bajos que padecieron las consecuencias de la dinámica de la movilidad social descendente o la directa expulsión del mercado laboral. Es en este punto donde la Reforma introdujo una escolarización de baja intensidad y un proceso de desinstitucionalización que lesionó, entre otros pilares de la cultura escolar, la autoridad docente, las pautas de trabajo y las normas de convivencia.

1.2.1.1. Transformaciones en la estructura del nivel medio

La estructura forjada por la Ley Federal de Educación implicó el abandono de la anterior estructura de siete años de enseñanza primaria obligatoria y cinco de escuela secundaria, para avanzar hacia la obligatoriedad de diez años de enseñanza, comprendidos por el último año del nivel inicial y nueve años de la denominada Educación General Básica (EGB), considerada como una unidad pedagógica integral dividida en tres ciclos: EGB1, EGB2 y EGB3, este último correspondiente al año final de la antigua enseñanza primaria y al ciclo inicial de la ex escuela media. Una vez completados estos diez años de escolarización, proseguía el nivel Polimodal de tres años de duración.

La aplicación de esta nueva organización generó críticas de variada índole y provenientes de diversos sectores. Se señaló, como uno de los principales efectos, la desarticulación de una estructura escolar que, históricamente, había dividido con total claridad la escuela primaria de la secundaria:

La escuela media parece haber sido afectada en su cotidianeidad por este panorama global, con alumnos que llegan a ella con necesidades insatisfechas, con una experiencia escolar fragmentada, donde parece percibirse una pérdida de densidad, donde se gestiona la ausencia de aquello que dejaba una marca indeleble en nuestra vida: haber pasado por el secundario. La escuela media se vio fuertemente afectada por este cambio de estructura que tuvo como efecto la desarticulación de un nivel de enseñanza histórico y de una unidad educativa con sentido propio, que reconocía una tradición específica, que albergaba a sujetos

Marta Graciela Negrin

precisos (los profesores de cada especialidad, por un lado, y los adolescentes, por otro) y que, aunque seguramente tenía aspectos a revisar, creemos que no podía ser desmontada de un solo acto sin poner en riesgo la educabilidad en el nivel. (Bombini, 2006: 18).

Al mismo tiempo, la incorporación de los octavos y novenos años del tercer ciclo a las ex escuelas primarias originó fuertes objeciones, sustentadas en la incompatibilidad etaria que planteaba la convivencia de niños y adolescentes en un mismo establecimiento²⁴. La alternativa adoptada por algunas instituciones consistió en mantener los dos primeros ciclos de la Educación General Básica en las ex escuelas primarias y trasladar el tercero a las ex escuelas secundarias. Sin embargo, esta opción también encontró resistencias, en tanto se sostenía que dicha estrategia produciría una deserción aún más temprana de los sectores menos favorecidos, causada por las dificultades inherentes al pasaje de una institución tradicionalmente contenedora (la escuela primaria) a otra históricamente expulsora (la secundaria).

Ante esta situación, el Ministerio Nacional de Educación propuso que pudieran coexistir todas las alternativas y el Consejo Federal de Educación (CFE)²⁵ recomendó dejar que cada jurisdicción tomase las decisiones que creyera más convenientes. Esta situación produjo una notoria desarticulación del sistema educativo nacional, que quedó configurado por diversos sistemas provinciales sin correspondencia entre sí.

²⁴ La implementación del tercer ciclo en el espacio institucional de las ex escuelas primarias se realizó, en muchos casos, en detrimento del resguardo de ámbitos fundamentales para la formación y socialización de los alumnos: patios, salas de música, bibliotecas, salones de usos múltiples, entre otros. En un intento por mitigar los efectos adversos ocasionados por estas carencias, algunas escuelas, se vieron obligadas a pautar turnos rotativos de recreos, lo que ocasionaba, en muchos casos, un estado de "recreos permanentes", con su secuela de bullicio y desplazamientos. En otros casos, los tres ciclos se vieron compelidos a compartir los mismos sanitarios y los mismos espacios de esparcimiento, con los consecuentes problemas de convivencia y la ausencia de condiciones adecuadas para la recreación, la enseñanza y el aprendizaje.

²⁵ El Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra integrado, a su vez, por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

Marta Graciela Negrin

Finalmente, resulta importante señalar que la implementación de esta nueva estructura implicó una *redistribución y relocalización* no solo de los alumnos sino también de los docentes. Desde una perspectiva centrada en los puestos de trabajo, el tercer ciclo de la Educación General Básica se convirtió en un terreno de disputas, en tanto se incorporaron nuevas figuras que comenzaron a pugnar por la obtención de plazas: por una parte, aquellos maestros de educación primaria que, luego de completar los “cursos de reconversión”, quedaron habilitados para desempeñarse como profesores de este ciclo, y, por el otro, los graduados universitarios que, aun sin contar con el título de profesores, encontraron en la EGB3 un nuevo nicho laboral dentro del sistema educativo.

1.2.1.2. Transformaciones a nivel curricular

Sin dudas, la dimensión curricular de las reformas es la que más incidencia puede llegar a tener en las prácticas cotidianas de las escuelas y, por lo tanto, en el quehacer de los docentes. Viñao advierte que las reformas curriculares:

[...] son aquellas que más afectan a la cultura escolar o ‘gramática de la escolarización’ de los docentes en lo que se refiere a lo que enseñan, a cómo se enseñan y a cómo se evalúan, es decir, a los hábitos institucionalizados de los docentes relacionados con estas cuestiones (Viñao, 2006: 52).

De allí que se considere pertinente encuadrar lo curricular en el plano político y no sólo en un dimensión meramente técnica o instrumental, a partir de la concepción de la política curricular como toda aquella decisión o condicionamiento de los contenidos y de la práctica de desarrollo del currículo que se adopta desde las instancias de decisión política y administrativa y que establecen las reglas de juego del sistema curricular (Gimeno Sacristán, 1989).

La Ley instituyó que el Ministerio de Educación de la Nación debía determinar los Contenidos Básicos Comunes (CBC), es decir, los contenidos curriculares para todo el país, a partir de los cuales cada jurisdicción actualizaría sus diseños curriculares que, a su vez, serían adaptados por cada institución para elaborar su propio proyecto curricular

Marta Graciela Negrin

institucional²⁶. De este modo, el currículum tendría tres niveles de especificación: el nivel nacional, determinado por los CBC; el de las jurisdicciones, que produciría los diseños curriculares jurisdiccionales, y el de las escuelas, que debían formular proyectos educativos institucionales.

Los CBC se definen como el conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país:

[...] la matriz básica para un proyecto cultural nacional; matriz a partir de la cual cada jurisdicción del sistema educativo continuará actualizando sus propios lineamientos o diseños curriculares y dará paso, a su vez, a diversos pero compatibles diseños curriculares institucionales (Ministerio de Cultura y Educación, 1994: XXI).

En cuanto a la organización, fueron agrupados en bloques, con fundamentaciones generales de los capítulos correspondientes a cada contenido, síntesis explicativas de los bloques y enunciados de sus alcances por ciclo. Los contenidos de cada bloque, a su vez, quedaron clasificados en contenidos *conceptuales*, *procedimentales* y *actitudinales*.

La promulgación de los CBC estará acompañada por un discurso oficial interesado en establecer un juego de contrapuntos entre las líneas que representarían una enseñanza autoritaria y las que lo serían de una enseñanza democrática. Así lo expresa el discurso de apertura de los CBC del Ministro de Educación Jorge Alberto Rodríguez, pronunciado en el año 1995, en el que pareciera sugerirse que un docente que se considera defensor de los procesos democráticos debe adherir, sin duda alguna, al proceso de reforma y actuar sus propuestas. Según analiza Gerbaudo:

[...] la búsqueda del apoyo a la reforma a partir de la construcción de dicotomías demasiado obvias para ser respetadas intenta instalar el proyecto en el costado positivo de los binomios que el discurso ministerial configura: la educación de los

²⁶ Hasta la sanción de la Ley Federal de Educación, los programas en vigencia databan de 1955 y estaban centrados, básicamente, en el contenido.

Marta Graciela Negrin

países de avanzada / la educación de los otros países, la educación en tiempos de la democracia / la educación en tiempos de la dictadura, la reforma educativa / la desactualización de los contenidos, etc. (Gerbaudo, 2006: 69)²⁷.

Desde las órbitas nacionales, inicialmente se definió el sentido de la transformación que se deseaba y luego los expertos se abocaron a diseñar los cursos de perfeccionamiento necesarios para concretar la reforma (Vezub, 2007). De esta manera, la profesionalización de los docentes se transformó en un imperativo y estos se encontraron frente al desafío de actualización impuesto por la urgencia de la agenda política. La centralidad de los docentes, insistentemente invocada en los discursos oficiales, no fue asistida por cambios en las condiciones materiales de trabajo ni tampoco por una adecuada planificación de instancias de capacitación, sino que, por el contrario, se desencadenó en simultáneo con el descrédito de los docentes y el miedo infundido por la eventual pérdida de los puestos laborales²⁸.

1.2.2. La Ley de Educación Nacional de 2006

Luego de la crisis institucional que vivió la Argentina en el año 2001 y que dio por finalizada, de manera traumática y violenta, una década signada por la aplicación de

²⁷ Así se expresa en el discurso del Ministro: "La única vez que en nuestro país se establecieron contenidos comunes fue en 1978, durante la dictadura militar. En esa oportunidad nadie exigió en el aula su cumplimiento, porque carecían de legitimidad en su proceso de elaboración, y de significatividad social en su concepción. Por ello, cuando comencé estas palabras, les propuse que esta Asamblea sea un homenaje a la democracia y a la búsqueda no fácil del entendimiento, y ahora reitero la propuesta. Todos nosotros tenemos en nuestros oídos, en nuestros escritorios, en nuestras escuelas, las expresiones de los miles de actores que participaron y sabemos de los otros miles que esperan ansiosos el momento de su enriquecedora intervención. Ello ha sido, es y será posible porque cada día mejoramos nuestra capacidad de escucharnos, de dialogar, de admitir las razones de los demás y replantear las propias. Por eso, esta propuesta se hará realidad en todas las aulas (Rodríguez, en CBC, 1995: 18; en Gerbaudo, 2006: 69).

²⁸ Del impacto que la incorporación de nuevos contenidos ocasionó en el trabajo de los docentes nos ocuparemos con amplitud en el capítulo destinado a la enseñanza de la asignatura escolar Lengua y Literatura.

Marta Graciela Negrin

políticas neoliberales a rajatabla, se intenta revertir –en muchos casos solo desde el discurso– algunos de sus efectos más perversos.

En el año 2003, Néstor Kirchner asume la presidencia de la nación. En línea con el planteo de diferenciación del neoliberalismo que había llevado al país a una crisis sin precedentes, el nuevo gobierno da inicio a una serie de acciones en distintos frentes, con vistas a retomar el control de algunas áreas que habían quedado en manos del mercado y garantizar la presencia del Estado en ámbitos cruciales de la vida social.

En el marco de estas acciones, comienzan a delinearse programas y nuevas regulaciones para la formación de los docentes. Sobre la base del diagnóstico de las consecuencias de las políticas de los años 90, se propone una política de largo plazo y se rescata fuertemente el papel de los Institutos Superiores de Formación Docente. También se enfatiza el rol del Estado Nacional para evitar la fragmentación del sistema formador en un intento por recuperar la iniciativa política de manera más centralizada.

En diciembre de 2006 se sanciona y promulga la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN), que establece la derogación de la Ley Federal de Educación de 1993. De este modo, la nueva Ley se presenta como la clausura jurídica de la Reforma Educativa que había marcado la década anterior. Su articulado reorganiza nuevamente la escolaridad primaria y secundaria: los nueve años de Educación General Básica y los tres años de Polimodal son eliminados; a partir de la puesta en vigencia de la presente ley, cada jurisdicción podrá decidir solo entre dos opciones de estructura para los niveles de Educación Primaria y Secundaria de la educación común: a) una estructura de seis años para el nivel de Educación Primaria y de seis años para el nivel de Educación secundaria o, b) una

Marta Graciela Negrin

estructura de siete años para el nivel de Educación Primaria y cinco años para el nivel de Educación Secundaria (art. 134)²⁹.

Respecto de la educación secundaria, la Ley establece que estará dividida en dos ciclos: el primero consistirá en un “Ciclo Básico”, de carácter común a todas las orientaciones, mientras que el segundo será un “Ciclo Orientado”, “de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo”³⁰. Pero quizás la medida de mayor impacto vinculada con el nivel medio sea la expresada en el artículo 29: “La Educación Secundaria es obligatoria”, de modo que si la Ley Federal de Educación había extendido la obligatoriedad de siete a diez años, con la Ley de Educación Nacional se asciende a trece: son obligatorios el último año de la Educación Inicial, los siete (o seis) años de la Educación Primaria y los cinco (o seis) años de la Educación Secundaria. La importancia que reviste esta nueva condición de la escuela secundaria amerita que dediquemos el siguiente apartado a un mayor desarrollo del tema.

1.2.2.1. Acerca de la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina

Antes de presentar algunas de las controversias suscitadas por el requisito de obligatoriedad de la escuela secundaria, resulta necesario realizar un sucinto recorrido histórico que permita comprender y ponderar el impacto que produjo la Ley de Educación Nacional.

²⁹ La provincia de Buenos Aires es uno de los distritos pioneros en la aplicación de la nueva ley, en tanto que opta por el período de seis años para la Educación Primaria y de seis para la Secundaria.

³⁰ Con posterioridad a la sanción de la Ley, a través de la resolución titulada “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” (2009), el Consejo Federal de Educación define las siguientes orientaciones: Ciencias Sociales (o Ciencias Sociales y Humanidades); Ciencias Naturales; Economía y Administración; Lenguas; Arte; Agrario o Agro y Ambiente; Turismo; Comunicación; Informática; Educación Física.

Marta Graciela Negrin

Concebida como antesala de los estudios universitarios y destinada en un principio a satisfacer las demandas de las clases altas –y más tarde, a principios del siglo XX, de la clase media ascendente–, la educación secundaria mantuvo, durante mucho tiempo, un cierto carácter de exclusividad que, de alguna manera, le otorgaba identidad y generaba la sensación de pertenecer a un grupo definido y selecto:

[...] esa pertenencia, se creía, permitía acceder a una formación que daba un cierto espíritu e identidad a sus actores, que unificaba a docentes y alumnos en la percepción de estar haciendo algo significativo para sus vidas, y para la del país (Dussel, 2009: 70).

Poco a poco, con el correr de las décadas, el desarrollo social, la multiplicación y el aumento de la complejidad del conocimiento, comenzó a instalarse la certeza de que la educación básica o primaria ya no era suficiente: la formación ciudadana y la apropiación de los bienes culturales básicos necesarios, no solo para el acceso a los estudios superiores sino también para la vida laboral, requerían de una educación secundaria. Así, en distintos países³¹ se fue avanzando hacia la progresiva universalización de los estudios secundarios, decisión que quedó expresada en las respectivas legislaciones.

En Argentina, como ya se ha dicho, la Ley Federal de Educación 24.195/93 reglamentó por primera vez en forma orgánica para todos los niveles y amplió la obligatoriedad escolar de 7 a 10 años, en tanto que la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 convirtió el nivel secundario en obligatorio, con una duración de cinco o seis años, según la opción de cada provincia. La obligatoriedad de la escuela media desencadenó nuevas situaciones, no desprovistas de conflicto, que fueron objeto de análisis por parte de varios expertos en políticas educativas. Así, para Tiramonti, la heterogeneidad sociocultural del público que ahora permanece en la escuela:

[...] pone en crisis una institución pensada en función de la homogeneización y exclusión de los diferentes. La sociedad moderna depositó en la escuela –y más

³¹ Natalia Zacarías (2010), resume en un cuadro la situación legislativa de países latinoamericanos, España y Portugal. Entre los países que ya contemplan la educación secundaria como obligatoria figuran: España (2006), Brasil (2009), Chile (2009), Uruguay (2008), México (2004).

Marta Graciela Negrin

precisamente en el nivel medio— la función de seleccionar y acreditar las diferencias de logros, habilidades intelectuales y saberes de una población que debía ser incorporada a una sociedad jerárquicamente ordenada en razón de los méritos de cada uno (Tiramonti, 2007: 18).

Al mismo tiempo, la masificación del nivel y la inclusión de muy diferentes sectores socioculturales en el sistema educativo vinieron a interrogar el sentido mismo de la escolaridad, porque no se trata, simplemente, de “ir a la escuela o estar en ella”. Como lo expresa Tenti Fanfani (2009: 68), “lo que debiera ser ‘socialmente obligatorio’ es el conocimiento y no la escolarización”, dado que la mera permanencia en la institución escolar no asegura la apropiación de herramientas intelectuales que permitan una inclusión social auténtica y plena. El logro de este objetivo exige, naturalmente, rediseñar la propuesta pedagógica global para dar respuesta a la doble exigencia que ahora se plantea: la inclusión de todos los sectores sociales en el sistema, sin descuidar la promesa de que se habrá de garantizar el derecho de aprendizaje también para todos. Sin embargo, la dificultad para articular ambas demandas genera, en numerosos casos, una suspensión de la función de enseñar en las escuelas en beneficio de una actividad puramente asistencial y una ficción, mantenida especialmente por funcionarios y autoridades, de que se está frente a un verdadero proceso de democratización del saber.

En la revisión y el análisis de los distintos documentos que acompañan la LEN del año 2006, Menghini encuentra que, a pesar de que se formulan objetivos y estrategias con respecto a la obligatoriedad del nivel secundario:

[...] el discurso de las regulaciones del Consejo Federal parece contener cierta dosis de magia o de profecía autocumplida, como si los documentos aprobados, por sí solos, y por su imposición a las jurisdicciones, fueran suficientes para cambiar la realidad, la cultura institucional y las condiciones materiales de trabajo de los docentes, y lograr que los adolescentes deseen ingresar y permanecer en la escuela hasta finalizar sus estudios secundarios (Menghini, 2012: 186-187).

Marta Graciela Negrin

Si bien la Resolución del Consejo Federal de Educación 84/09 reconoce tanto la fragmentación institucional del nivel secundario como la situación de vulnerabilidad y exclusión social en que se encuentran muchos adolescentes y también presenta como imperativo político la necesidad de romper con la reproducción, en el ámbito educativo, de las brechas sociales, hace descansar el achicamiento de estas grietas en las estrategias que pongan en marcha las escuelas secundarias, sin detenerse a analizar las condiciones concretas en que se encuentran los adolescentes que no asisten al secundario y las causas que han generado y generan tales situaciones.

La misma resolución afirma que las políticas públicas deben hacer de la escuela el lugar privilegiado para la participación en una experiencia educativa donde el encuentro con los adultos permita la transmisión del patrimonio cultural, la apropiación de saberes socialmente relevantes, en vistas a la construcción de una sociedad en la que todos tengan lugar y posibilidades de desarrollo. Frente al reiterado lema de la inclusión que puebla los discursos oficiales de la última década, Menghini señala la necesidad de recordar que durante los años '90 las instituciones educativas también buscaron incluir a los que estaban formalmente obligados a escolarizarse. Sin embargo, en muchos casos, las escuelas se convirtieron en un espacio de mera contención de los sectores excluidos de la primavera neoliberal, con el único propósito de garantizar la gobernabilidad, cuestión que siempre fue resistida por el profesorado que entendía que si la escuela asumía funciones básicamente contenedoras o asistencialistas, se estaba relegado el lugar privilegiado que deben ocupar el conocimiento y el aprendizaje (Menghini, 2010).

Una cuestión que se revela central, por ende, refiere a cómo cambiar la lógica de la selectividad que distinguió a la educación secundaria desde sus orígenes, para avanzar hacia otra que haga posible la concreción del derecho a acceder, permanecer y egresar de este nivel, cómo modificar un sistema signado por una determinada tradición y que cuenta con docentes formados, en su mayoría, en el anterior sistema, que seleccionaba, básicamente, en función de las condiciones sociales, económicas, culturales e intelectuales y que lograba separar con claridad a aquellos que podían transitar y cumplir

Marta Graciela Negrin

con el secundario de aquellos que no tenían acceso, desertaban luego de un tiempo o eran excluidos tempranamente. Cambiar esta lógica enquistada en la cultura institucional³² requiere, de acuerdo con Menghini:

[...] de medidas mucho más profundas que los planes de mejora institucional implementados desde el Ministerio Nacional (Resolución CFE 88/09), que impactan solo en la superficie y no en las variables estructurales fundamentales, como serían, entre otras cuestiones, las condiciones materiales de trabajo de los docentes (Menghini, 2012: 191-192).

En síntesis, la obligatoriedad de la escuela secundaria instaurada a partir de la sanción de la nueva ley implica que una institución que originalmente tenía la selección social como una de sus funciones primordiales, ya no cuenta con esa prerrogativa. Con ello se ponen en crisis un conjunto de dispositivos para regular la vida cotidiana de las escuelas y de las aulas, que involucran tanto relaciones interpersonales como el vínculo con el conocimiento. El establecimiento de la educación como derecho y la determinación de la escolaridad obligatoria involucran cambios en las disposiciones de los sujetos hacia esa misma institución y hacia lo que allí se va a hacer. En el siguiente capítulo nos ocuparemos del impacto que esta nueva situación parece tener en el desempeño laboral de los profesores principiantes.

1.2.2.2. Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios

Los documentos curriculares que vinieron a reemplazar a los CBC llevan el título de “Núcleos de Aprendizaje Prioritarios” (NAP) y fueron aprobados en la sesión del Consejo Federal de Cultura y Educación del 13 de octubre de 2004 por las autoridades educativas

³² Según Gimeno Sacristán, “la cultura no es, como producto o proceso en un momento dado, un resultado coherente, algo bien delimitado, uniforme y homogéneo: sino una amalgama compleja y contradictoria, donde se conjuntan hallazgos o procesos, formas de saber, de hacer y de sentir muy diversas, incluso opuestas y contradictorias” (2006: 38). También Viñao (2006) trabaja extensamente el concepto de cultura escolar o institucional en relación con las reformas de los sistemas educativos, advirtiendo su utilidad como así también sus límites y peligros.

Marta Graciela Negrin

de todas las Jurisdicciones³³. Definidos como una base compartida para la enseñanza en todo el país, constituyen:

[...] un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños y adolescentes ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio³⁴.

Sobre la base de las realidades cotidianas en las aulas y con el propósito de respetar la diversidad de diseños curriculares jurisdiccionales, en este período se acuerda poner el énfasis en los saberes que se priorizan. En consonancia con esta determinación, en la presentación del documento a los docentes se explicitan los fundamentos de los NAP a la vez que se establecen las bases de una postura en franca controversia con las políticas de la etapa precedente, que pretendían la homogeneidad del sistema:

[...] pensar la unidad en un sistema educativo desigual, que es a su vez heterogéneo, exige garantizar condiciones equivalentes de enseñanza, reconociendo la diversidad de los distintos aprendizajes y a la vez trabajando para reducir las brechas del sistema. Por ello, es preocupación del Ministerio Nacional y de las autoridades jurisdiccionales la construcción de equivalencias entre las distintas propuestas formativas y experiencias de aprendizaje, construyendo unidad sin uniformidad y rescatando la función pública de la escuela. Los aprendizajes prioritarios definidos no deben ni pueden ser interpretados linealmente como indicadores de acreditación vinculantes con la promoción de los alumnos, sino que deben considerarse como indicios de progreso de los alumnos, los que determinarán las intervenciones docentes pertinentes. Asimismo, las decisiones sobre la acreditación y/o promoción de los alumnos deberán ser

³³ Resolución 225/04 CFE, <http://www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html>

³⁴ Disponible en <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD11/contenidos/acerca-nap/index.html>. [Última consulta: febrero de 2015]

Marta Graciela Negrin

definidas en el marco de las políticas y las normativas sobre evaluación vigentes en cada jurisdicción³⁵.

En lo que refiere a lineamientos para el trabajo en el aula, los NAP presentan una reestructuración de los contenidos “conceptuales, procedimentales y actitudinales” de los CBC, que pasan a ser denominados, ahora, *situaciones* y que, para el tercer ciclo de la EGB quedan definidos de la siguiente manera:

La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas durante el Tercer Ciclo de EGB/Nivel Medio:

- La valoración de las posibilidades de la lengua oral y escrita para expresar y compartir ideas, emociones, puntos de vista y conocimientos.
- El interés por saber más acerca de la lengua y de la literatura para conocer y comprender mejor el mundo y a sí mismos e imaginar mundos posibles.
- El respeto y el interés por las producciones orales y escritas propias y de los demás.
- La confianza en sus posibilidades de expresión oral y escrita.
- La valoración de la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país.
- La participación en diversas situaciones de escucha y producción oral (conversaciones, debates, exposiciones y narraciones), incorporando los conocimientos lingüísticos aprendidos en cada año del ciclo y en el ciclo anterior.
- La lectura, con distintos propósitos, de textos narrativos, expositivos y argumentativos en diferentes soportes y escenarios, empleando las estrategias de lectura incorporadas en cada año del ciclo.
- La formación progresiva como lectores críticos y autónomos que regulen y generen, paulatinamente, un itinerario personal de lectura de textos literarios completos de tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales.
- La interpretación de textos literarios a partir de sus experiencias de lectura y de la apropiación de algunos conceptos de la teoría literaria abordados en cada año del ciclo.

³⁵ Disponible en <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD11/contenidos/acerca-nap/index.html>. [Última consulta: febrero de 2015]

Marta Graciela Negrin

- El interés por producir textos orales y escritos, en los que se ponga en juego su creatividad y se incorporen recursos propios del discurso literario y las reglas de los géneros abordados en cada año del ciclo.
- La escritura de textos (narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características del texto, los aspectos de la gramática y de la normativa ortográfica aprendidos en cada año del ciclo, la comunicabilidad y la legibilidad.
- La reflexión sistemática acerca de algunos aspectos normativos, gramaticales y textuales aprendidos en cada año del ciclo.
- El incremento y la estructuración del vocabulario a partir de las situaciones de comprensión y producción de textos orales y escritos.
- La reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión, interpretación y producción de textos orales y escritos (NAP Lengua, 2006:16-17).

Así, las “situaciones” como forma de organizar los NAP se articulan en cuatro ejes que recuerdan a los bloques de los CBC: “En relación con la comprensión y la producción oral”; “En relación con la lectura y la producción escrita”; “En relación con la literatura”; “En relación con la reflexión sobre la lengua (Sistema, Norma y Uso) y los textos”.

Si bien en la provincia de Buenos Aires y en Capital Federal, el espacio curricular tradicionalmente denominado Lengua y Literatura va a llamarse, más adelante, “Prácticas del Lenguaje”, la propuesta de los NAP continúa teniendo vigencia en el resto de las jurisdicciones del país y, como veremos, permanece en los manuales escolares aún cuando estos adopten la nueva denominación.

1.3. Políticas emanadas del Ministerio de Educación de la Nación

Bajo el lema “Educación de calidad para una sociedad más justa: más oportunidades educativas para estudiantes y docentes”, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina pone en marcha una serie de programas que abarcan distintos

Marta Graciela Negrin

niveles educativos y diferentes modalidades, con el propósito, entre otros, de promover la mejora en la enseñanza de disciplinas específicas³⁶.

En virtud de su vinculación con nuestro objeto de investigación, hemos seleccionado dos innovaciones fruto de las políticas educativas adoptadas a partir de la sanción de la LEN: la primera, relacionada con la promoción de las prácticas de lectura en las escuelas y la segunda, destinada a fortalecer la alfabetización digital de los alumnos.

1.3.1. Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Lectura

Este programa fue creado por Resolución Ministerial N° 1044/08 y se fusionó con el Plan Nacional de Lectura y la Campaña Nacional de Lectura que venían desarrollándose desde el año 2003 en las escuelas y también en espacios no convencionales, tales como unidades penitenciarias, hospitales, geriátricos y comedores populares, entre otros. Desde entonces, impulsa en todo el país una serie de proyectos para la formación de lectores, en consonancia con lo establecido por la LEN, en cuyo articulado se explicita la necesidad de:

Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento. (Título I - Disposiciones generales - Capítulo II: fines y objetivos de la política educativa nacional - Artículo 11)

³⁶ Otras de las estrategias son: Mejora de la Educación Técnico Profesional, Mejora Académica Universitaria, Educación Sexual Integral, Mejora de la enseñanza de las ciencias, construcción de escuelas, becas, Cooperación Internacional. Información disponible en el sitio del Ministerio de Educación de la Nación argentina: http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=952

Marta Graciela Negrin

Para el logro de este objetivo, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, se compromete a fortalecer las bibliotecas escolares existentes y a asegurar su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de las mismas, como así también a implementar planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura. (Título VI - La calidad de la educación - Capítulo II: disposiciones específicas).

A partir de la certeza de que resulta imprescindible asegurar las condiciones materiales para la formación de lectores, y con el sustento de un enfoque teórico que concibe la lectura y la escritura como prácticas socioculturales –y ya no como meros mecanismos de codificación y decodificación o como procesos cognitivos (Cassany, 2009)–, el Ministerio emprende una serie de acciones y actividades entre las que se encuentran: talleres de lectura y literatura, visitas de autores a escuelas de todo el país, capacitaciones a docentes y bibliotecarios, tanto en la modalidad virtual como presencial, publicación y edición de libros, folletos y cuadernillos educativos y la provisión de libros, entre ellos algunos libros de texto, a las bibliotecas escolares.

En muchos casos, como veremos más adelante, las escuelas sólo permiten que el caudal de material recibido sea consultado dentro de la propia biblioteca, o en las aulas, pero no habilitan el retiro a domicilio, restricción que va a afectar, de alguna manera, las prácticas de enseñanza de los profesores de Lengua y Literatura.

1.3.2. Programa Conectar Igualdad

En abril del año 2010 se crea en Argentina el Programa Conectar Igualdad, a través del Decreto Nº 459/10 de la Presidenta de la Nación, Cristina Fernández de Kirchner. Básicamente, el Programa consiste en la entrega de una *netbook* a todos los estudiantes y todos docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente. Se propone, además, capacitar a los docentes en el uso de esta herramienta y elaborar propuestas educativas que favorezcan la incorporación de

Marta Graciela Negrin

las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje³⁷.

Entre las principales metas del Programa, se mencionan: promover la igualdad de oportunidades entre todos los jóvenes del país, al brindarles un instrumento que permita achicar la brecha digital; construir una política universal de inclusión de alcance federal; garantizar el acceso de todos a los mejores recursos tecnológicos y a la información; formar sujetos responsables, capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural y de situarse como participantes activos en un mundo en permanente cambio; desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, brindarles a los alumnos las mayores posibilidades de inserción laboral; mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la modificación de las formas de trabajo en el aula y en la escuela a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); incorporar y comprometer a las familias para que participen activamente del proceso de aprendizaje de los alumnos y promover el fortalecimiento de la formación de los docentes para el aprovechamiento de las TIC en el aula.

La irrupción de las *netbooks* en las aulas, en numerosos casos con conexión irrestricta a Internet, va a provocar diversas reacciones en los enseñantes, vinculadas a su propio dominio de las nuevas tecnologías, a su mayor o menos disponibilidad para aceptar los cambios culturales, a los modos en que perciban la utilización de las computadoras en la enseñanza de la asignatura y logren incorporarlas a sus prácticas docentes, entre otras variables. Volveremos sobre esta cuestión más adelante, cuando analicemos el empleo que los profesores noveles hacen de los recursos tecnológicos en sus clases de Lengua y Literatura.

³⁷ <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa-6>. [Última consulta: noviembre de 2014]

Marta Graciela Negrin

1.3.3. Políticas referidas a los docentes principiantes

Previa sanción de la Ley de Educación Nacional 26206/06, el Consejo Federal emite la Resolución 223/04 donde se aprueba el documento “Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente”, que incluye el Plan Nacional para la Formación Docente (2004-2007). La Resolución 251/05 del Consejo Federal, por su parte, realiza un recorrido histórico de lo que ha sido la formación de docentes en el país y propone la creación de un organismo que tenga a su cargo la elaboración de políticas para ese sector. De este modo nace el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), que luego será incluido y reglamentado en el texto de dicha ley.

La creación, en el ámbito del Ministerio de Educación, de este organismo oficial con carácter de “desconcentrado” forma parte de un proceso de macro-política que buscó una forma organizativa capaz de garantizar la centralización de las decisiones a nivel nacional, como respuesta al diagnóstico de la situación heredada de las políticas anteriores, caracterizada por la fragmentación institucional, las divergencias en las normativas adoptadas por las distintas jurisdicciones, la falta de información sobre las necesidades del sistema educativo y el sistema formador, entre otras.

En la página web del INFD se lee que la creación del mismo “representa un avance significativo en la articulación de los esfuerzos de la nación y las provincias para el desarrollo, la jerarquización y la dinamización de la formación docente que incida en la mejora del sistema educativo en su conjunto”³⁸. Si bien se alude genéricamente a “la formación docente”, la observación de los documentos difundidos y de los programas y proyectos que lleva adelante indica claramente que los destinatarios privilegiados de tales acciones son, únicamente, los institutos superiores, aunque se establecen notorias distinciones entre ellos. En efecto, el INFD plantea una diversificación de la oferta de formación continua a través del acceso a múltiples planes y programas con

³⁸ <http://portales.educacion.gov.ar/infid/>

Marta Graciela Negrin

financiamiento desigual y heterogéneo, sometidos a la lógica de la “elegibilidad” instalada en la década anterior, de lo que se deriva que “solo se benefician algunos docentes, equipos o instituciones entrenados para competir en el cuasi mercado de formación, diseñando proyectos competitivos para ganar las oportunidades concursables” (Misuraca, 2011: 54).

Al mismo tiempo, este organismo no solo parece desconocer el papel de las universidades como instituciones formadoras de docentes, sino que otorga a los ISFD algunas de las funciones que, tradicionalmente, habían sido propias de las primeras³⁹. La asunción de estas políticas, en suma, no hace más que ahondar las dificultades para articular el “sistema formador” y el conglomerado de instituciones destinadas a tales fines.

De acuerdo con lo establecido por el Consejo Federal de Educación, el INFD despliega su actividad sobre la base de tres áreas centrales: el desarrollo institucional, el desarrollo curricular y el desarrollo profesional docente. Dentro de esta última, impulsa una línea de acción específica destinada al acompañamiento de maestros y profesores principiantes, a partir del reconocimiento explícito de que en los primeros desempeños profesionales tiene lugar un proceso particular de construcción de la identidad docente que se diferencia de las experiencias transitadas en la formación inicial. De este tema nos ocuparemos *in extenso* en el capítulo siguiente.

1.4. La formación de docentes en las universidades

Si bien las universidades argentinas tienen una historia centenaria en la formación de docentes, en particular de profesores para el nivel secundario, por razones de distinta índole sus propuestas de formación no siempre han logrado dar respuesta satisfactoria a

³⁹ Por ejemplo, la Resolución CFE 83/09 permite a los ISFD ofrecer títulos de profesor para desempeñarse en el nivel superior.

Marta Graciela Negrin

las demandas emanadas de los sectores sociales en general y del sistema educativo en particular.

En el sistema binario de formación de docentes con que cuenta nuestro país –universidades e institutos superiores–, parecería que muchas veces el *curriculum* gestado por las jurisdicciones provinciales ha sido más innovador y ha incorporado con presteza muchas de las propuestas que surgen como resultado de las investigaciones nacionales e internacionales dentro del campo. Las universidades, en cambio, suelen adoptar una postura más conservadora a la hora de revisar y modificar sus diseños curriculares: una estructura político-organizativa escasamente favorable a los cambios, las concepciones sobre el conocimiento considerado valioso y el lugar casi siempre subsidiario que se le otorga a la formación de los docentes que se habrán de desempeñar en los niveles preuniversitarios pueden ser algunas de las razones que expliquen esta situación. Si nos detenemos a examinar este último aspecto, observaremos que las carreras de profesorado han sido sistemáticamente relegadas –en cuanto a prestigio y destinación de recursos se refiere– frente a otras carreras de corte profesional e incluso frente a las licenciaturas en las mismas especialidades⁴⁰. En muchos casos, el título de *profesor* es considerado prácticamente un título de pre-grado, lo que impone a los egresados la necesidad de cursar la licenciatura como instancia que permita la titulación en una carrera de grado con cierto reconocimiento social.

⁴⁰ En un artículo publicado hace más de quince años, Bombini *et al.* describen los dos derroteros diferentes que siguen los estudiantes de Licenciatura y los de Profesorado en Letras. En el primer caso, “el futuro graduado irá definiendo un ámbito de intereses, conocerá el estado del campo, detectará temáticas no trabajadas y buscará dentro de su comunidad académica autoridades que lo orienten y avalen su elección [...] Seguramente ligado a las actividades de una Cátedra ya en la docencia –inicialmente como adscripto, como ayudante-alumno, como Ayudante Diplomado o de Primera– ya en las tareas de investigación –como adscripto o como auxiliar técnico o profesional adjunto dentro de subsidios para equipos de investigación universitarios– de las Secretarías de investigación de mismas universidades, del CONICET o de otras instituciones– el docente universitario / investigador en formación irá recorriendo un camino a través de la comunidad académica donde se irá consolidando en la configuración de su perfil. En el revés, el otro perfil posible, el del profesor, parece reconocer una modalidad más accidentada, atravesada por una diversidad lógicas institucionales (los organismos gubernamentales de gestión educativa, los otros ámbitos para la formación docente, las instituciones escolares de los otros niveles, etc.) y protagonizada por sujetos disímiles (maestros, profesores, alumnos, etc.)” Bombini *et al.* (1999: 99-100). La vigencia de esta dicotomía en las universidades argentinas justifica lo extenso de la cita.

Marta Graciela Negrin

La relación entre universidades y carreras de formación de docentes, por las razones expuestas, nunca ha sido sencilla:

[...] las universidades, en especial las de 'gran porte', muestran una escasa valoración del campo de la formación docente, más preocupadas por el desarrollo del posgrado y la investigación y con una desvalorización implícita de los estudios pedagógicos (Davini, 1995: 90).

Con mayor o menor intensidad, como hemos visto, el debate acerca de cómo deben formarse los profesores para la escuela secundaria atraviesa la historia de las universidades argentinas y se reedita en la actualidad en los argumentos esgrimidos por diferentes actores que discuten la formulación de los nuevos planes de estudios de las carreras destinadas a la formación del profesorado.

La Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE)⁴¹ se transforma en el ámbito institucional donde se confrontan las diferentes perspectivas, centradas en torno a dos cuestiones álgidas: por un lado, la definición de la especificidad de las carrera de profesorado ofrecidas por las universidades nacionales, en contraste con las que proponen las instituciones del sistema formador superior no universitario, y por otro lado, la determinación de los campos que deben integrar el trayecto de formación de docentes, es decir, qué espacios asignar a los contenidos disciplinares específicos, a la denominada formación de fundamento y a la formación didáctico pedagógica.

⁴¹ La ANFHE se conformó en 2004 con el objeto de promover la cooperación académica así como la articulación de programas que jerarquicen las humanidades y la educación como campos de conocimiento, formación y producción científica. En el año 2010 se constituyó la Comisión de representantes de los Profesorados de Letras de las universidades nacionales que, desde ese momento, ha venido trabajando en la definición de los distintos campos de la formación docente (campo de la formación disciplinar específica, de la formación pedagógica, de la formación general y de la práctica profesional docente), en las articulaciones deseables y en el lugar que les corresponde a las Didácticas Específicas.

Marta Graciela Negrin

En un documento elaborado en el año 2011, la ANFHE enumera las características particulares que distinguen la formación de docentes ofrecida por las universidades, en un intento por diferenciarla de la que proporcionan los ISFD⁴²:

A modo de contextualización de la temática, objeto de discusión, se entiende que una realidad ineludible en nuestro país es que el sistema formador de docentes está integrado por dos subsistemas, el universitario y el no universitario, que debieran actuar en una relación de complementariedad. En este marco, y atento a la especificidad de la tarea encarada desde ANFHE, se considera relevante destacar las notas identitarias de los profesorados universitarios: sentido social y compromiso con la construcción, distribución y uso del conocimiento, que implica una dimensión ética al servicio de lo público; vinculación estrecha con la producción del conocimiento; actualización permanente de los conocimientos disciplinares; validación de las prácticas, las producciones y las transferencias del conocimiento, a través de procesos de evaluación continua; reflexión sistematizada acerca de las prácticas pedagógicas y de gestión; toma de decisiones de política institucional y académica con plena participación de los diferentes estamentos que componen su comunidad; constitución de equipos docentes de cátedra⁴³.

Por otra parte, la determinación de los diferentes campos de formación⁴⁴, sus articulaciones y la mayor o menor carga horaria que habrá de asumir cada uno de ellos en

⁴² Los egresados de ambos subsistemas compiten, en el mercado laboral, por la obtención de puestos de trabajo. Si bien los recorridos de formación tienen notas distintivas, como se encarga de poner de relieve el documento de la ANFHE, al destacar justamente aquellos aspectos de los que “carecen” las instituciones del sistema superior no universitario, desde el punto de vista administrativo, las titulaciones obtenidas en los institutos provinciales y en las universidades nacionales cuentan con la misma asignación de puntaje a la hora de establecer el orden de méritos que rige el acceso a los cargos docentes. Las claves para explicar la situación pueden hallarse en la organización del sistema: cada jurisdicción “protege”, a través de distintos mecanismos, a las instituciones educativas comprendidas bajo su égida, en este caso a través de su prerrogativa para la asignación de puntajes.

⁴³ Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores en la universidad. Disponible en http://www.filo.unt.edu.ar/mesat/anfhe_2_lineamientos_basicos_formacion_docente_septiembre_2011.pdf. [Última consulta: marzo de 2014]

⁴⁴ Por *Campo de Formación* se entiende un conjunto de saberes que se articulan en torno a determinado tipo de formación que se pretende que obtengan los alumnos. Los campos delimitan configuraciones epistemológicas que integran distintos contenidos disciplinares y se diferencian no sólo por las

Marta Graciela Negrin

los planes de estudios continúan siendo algunos de los problemas que suscitan las controversias más ríspidas en el seno de las universidades nacionales. Más allá de las distintas configuraciones propuestas y de las denominaciones que se adopten, la pugna central continúa siendo, como en los albores del sistema formador, entre las dos esferas que agrupan a las asignaturas calificadas como disciplinares y pedagógicas, materia en la que nos detendremos en el siguiente apartado.

1.4.1. Disciplinares vs. Pedagógicas: una tensión que no cesa

En su libro *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta* (1997), Diker y Terigi sintetizan los argumentos esgrimidos para sustentar las distintas concepciones que entran en tensión a la hora de tomar decisiones acerca de la distribución de saberes durante los trayectos de formación: quienes defienden una mayor carga relativa de contenidos disciplinares parten de la afirmación de que el saber imprescindible que debe poseer un docente es el que va a enseñar: nadie puede enseñar aquello que no conoce. El dominio de una disciplina constituye el conocimiento *sustantivo* del docente. De esto se desprende que el tiempo de formación debe ser utilizado, prioritariamente, en el desarrollo de los contenidos que deben ser enseñados. En la versión extrema de este discurso y de la concepción que contribuye a perpetuar, “las premisas acerca de la importancia del contenido en la enseñanza y en la formación van acompañadas por una desvalorización de la pedagogía” (Diker y Terigi, 1997: 139).

En la posición contraria se encuentran quienes sostienen la necesidad de otorgar prioridad a los saberes pedagógicos en la formación docente. Esta visión señala que ser experto en una disciplina no equivale a ser experto en su enseñanza, y ello en virtud de razones relativas a la tarea a desarrollar en la escuela y a los problemas involucrados en la propia constitución de los saberes que se han de enseñar. De acuerdo con esta línea de pensamiento, el dominio adecuado del conocimiento disciplinar es necesario, pero no

perspectivas teóricas que incluyen, sino también por los niveles de amplitud y las metodologías con que se aborda su objeto.

Marta Graciela Negrin

suficiente: enseñar un contenido exige tanto el manejo experto del conocimiento como de las condiciones de apropiación de ese conocimiento en los contextos escolares.

Los motivos de la permanencia de esta tensión se encuentran, para Terigi (2009), en la identidad profesional de los profesores de secundaria, más ligada a la disciplina que enseñan que a la función de enseñar esa disciplina a adolescentes y jóvenes. Una fuerte hegemonía de los *modelos consecutivos* de formación, sustentados en la creencia de que primero es preciso proporcionar al futuro profesor una formación académica sobre los contenidos científicos que va a transmitir para que pueda, en una instancia posterior, obtener una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y didácticos que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas ha sido, según Esteve, la responsable de generar, en muchas ocasiones:

[...] una identidad profesional falsa, en la que el futuro profesor se ve a sí mismo primero como un académico especialista, como químico inorgánico, como medievalista o como geólogo, y luego considera como una humillación rebajarse a la ingrata tarea de traducir sus altos saberes académicos para hacerlos asequibles a niños y adolescentes ignorantes (Esteve, 2006: 29).

Frente a la tozuda creencia en que para ser profesor basta con saber la asignatura, Lourdes Montero nos recuerda que “la consideración del profesor como profesional está basada en su dedicación al proceso de enseñanza aprendizaje, no en su dominio de una disciplina, aunque este conocimiento sea esencial en su proceso de profesionalización” (Montero, 2001: 94). Sin embargo, en la mayor parte de las universidades argentinas, la política curricular para la formación de docentes reproduce la tensión entre materias disciplinares y pedagógicas con una desigual asignación de prestigio que resulta legitimada por los discursos oficiales⁴⁵. Consecuentemente, se otorga una posición de privilegio a las licenciaturas, carreras que gozan de mayor reputación en tanto habilitan

⁴⁵ Tal como expresa la Resolución N° 251/05 del Consejo Federal de Cultura y Educación, “la capacidad académica desde la que se legitima la oferta de formación docente [de las universidades] se constituye desde el saber de las disciplinas específicas y no en los saberes pedagógicos particulares” (p. 17).

Marta Graciela Negrin

para la investigación científica. Si bien a la universidad le interesa contar con estudiantes matriculados para los profesorados, no siempre tiene en cuenta los requerimientos de los puestos de trabajo que desempeñarán en el futuro y, por lo tanto, las prácticas académicas se adecuan escasamente a esas realidades.

El código curricular que recorre la historia de los planes de estudio para la formación docente parece ser el mismo a pesar de las sucesivas reformas: intensa formación teórica, la práctica entendida como aplicación de la teoría y desplazada hacia el final de la carrera, estrategias de enseñanza y de evaluación que mantienen formatos tradicionales, exiguas referencias a los problemas que afectan a las comunidades donde las universidades están insertas.

Pero hay otro aspecto que resulta relevante en el marco de esta investigación y es el que concierne al grado en que las universidades contemplan las particularidades del trabajo docente en el nivel medio de enseñanza. En tanto en el ámbito de la formación profesional suelen ser las prácticas futuras las que encauzan y dirigen el trayecto de la formación⁴⁶, en el de la formación de docentes, el *oficio de referencia* (Gerard, 2008) no aparece definido, o bien no lo suficiente, en el momento de diseñar los planes de estudio. Ese oficio de referencia debería estar conformado por una descripción lo más precisa posible de las prácticas reales y efectivas de enseñanza en los contextos escolares particulares, cambiantes y sumamente complejos, a las que esos estudiantes, convertidos en profesores, se van a enfrentar a lo largo de su desempeño profesional (Negrin, 2010).

1.4.2. La tensión en la voz de los actores

Para ilustrar las inflexiones particulares que adopta la relación disciplinares / pedagógicas en el contexto en que se sitúa esta investigación, haremos referencia a los resultados de

⁴⁶ Nos podemos obviar la referencia al “discurso de las competencias” que circula en las políticas educativas de distintos países. La procedencia originaria del término “competencia” del mundo profesional y empresarial hace sospechoso este enfoque, al vincularlo a las políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos. Para una discusión sobre este asunto, véase Bolívar, A. (2008).

Marta Graciela Negrin

un estudio destinado a conocer cómo perciben el problema los propios estudiantes del profesorado (Negrin *et al.*, 2007).

En el Departamento de Humanidades de la UNS se pone en marcha, a partir del año 2001, un nuevo plan de formación de profesores que altera la tradición curricular consistente en segmentar los tramos de formación disciplinar y formación pedagógica, con las prácticas de enseñanza “como su último acto y como instancia aplicativa de la teoría [...] con un cierto sentido peyorativo” (Edelstein y Coria, 1995: 9). La modificación, en este sentido, consiste en la incorporación de nuevas materias pedagógicas y una distribución diferente de las disciplinas de ambos campos, que se van intercalando ya desde el primer año de estudios, con la intención de promover lazos que alivien la histórica tensión. Sin embargo, en la opinión de los profesores entrevistados, la iniciativa resulta insuficiente para desarticular la dicotomía, en tanto permanece inalterable cierta “concepción tubular” de la enseñanza universitaria, definida por Ornelas Navarro (1982) como aquella que está constituida por círculos disciplinarios cerrados, ordenados jerárquica y verticalmente:

Una vez que ingresa el estudiante en este tubo [...] no tiene otra alternativa que salir por arriba y convertirse en profesional, si tiene éxito y acumula los ‘méritos’ exigidos. Pero si por alguna razón no puede ascender por el tubo, se precipita y sale por donde entró. [...] Estos tubos, además de no tener otras salidas, tampoco tienen ventanas. Es cierto que hay estudiantes y profesores que logran romper estos tubos y abrir agujeros grandes y pequeños por donde se asoman a otras disciplinas, pero es por iniciativa propia, por interés personal o de grupo y no porque la institución lo demande o siquiera lo permita (Ornelas Navarro, 1982: 32).

Por otra parte, los estudiantes señalan que los contenidos abordados en las cátedras universitarias, en la mayoría de los casos, no guardan relación directa con aquellos que se enseñan en las escuelas. La formación académica aparece teñida de un marcado enciclopedismo; el énfasis está puesto en el dominio de las bases teóricas de la disciplina, lo que estaría dando legitimidad a la formación, mientras que los saberes propios de la dimensión didáctica quedan relegados a un lugar secundario: solo fungen a

Marta Graciela Negrin

modo de instrumentos o herramientas para transmitir los conocimientos científicos a los alumnos del nivel medio. Así, resulta clarificadora la conclusión de Susana Barco (1994) cuando dice que la fuerte impronta disciplinar de los planes de estudio para la formación de profesores en la universidad y el lugar subsidiario atribuido a las asignaturas pedagógicas, agrupadas en bloques desgajados de los contenidos disciplinarios, han abonado la idea profusamente difundida de que “el que sabe, sabe enseñar”.

La centralidad de lo conceptual va de la mano de estrategias metodológicas asociadas a la “clase magistral”. A esto se añade la falta de conocimiento, por parte de la institución formadora, sobre las condiciones y las demandas del puesto de trabajo para el que se está formando, lo que impide una reflexión al interior de cada asignatura universitaria acerca de cómo efectuar los procesos de transposición didáctica, operación que el docente de escuela secundaria deberá realizar continuamente en su quehacer profesional:

En la carrera de Letras los contenidos no faltan, pero lo que sí se da en todas las materias es una desproporción del contenido. El problema está en que se trabaja el contenido en sí mismo y por sí mismo; no se genera una reflexión al interior de la materia acerca de cómo hacer una transposición de ese contenido ni se discute qué estrategias metodológicas desarrollar para hacer ese contenido comprensible al alumno (entrevista a graduado).

La fuerte escisión entre el campo disciplinar y el pedagógico conduce, además, a depositar en el segundo toda la responsabilidad sobre la formación de docentes, al tiempo que se le reprocha la distancia entre la visión del mundo que ofrece –y las categorías teóricas para interpretarlo– y las características que presentan los contextos sociales de pobreza y marginación en que se desarrolla, en muchos casos, la práctica docente, y se le demanda la construcción de modos de intervención adecuados a esas realidades:

Incluso en la formación pedagógica en la universidad, se trabaja sobre modelos teóricos que tampoco son la realidad. En estos contextos [de pobreza y

Marta Graciela Negrin

marginación] los adolescentes están culturalmente muy distantes de nuestras pautas, tienen otra lectura del mundo y eso, si uno no está preparado, puede acarrear problemas de comunicación. Resulta muy complejo ponerse en lugar del otro. Son otras realidades completamente distintas: hay chicos que ya trabajan, o juntan cartones, tienen otras necesidades (entrevista a graduado).

Como se señaló anteriormente, las modificaciones efectuadas en el plan de estudios de las carreras de profesorado no parecen haber alcanzado su objetivo; cabría preguntarse, con Arnaus (1999), acerca de las limitaciones y obstáculos que operan en todo proceso transformativo y que pueden ser tanto de índole personal como institucional y social. En el intento por comprender cuáles estarían obturando los ensayos por una mejor y mayor articulación entre los campos, podríamos enumerar los siguientes:

- a. Limitaciones y obstáculos personales: en primer lugar, la propia biografía educativa de estudiantes y profesores, producto tanto de la enseñanza obligatoria como del proceso de formación universitaria. En esta línea, podríamos indagar, entonces, qué tipo de formación han recibido los profesores de las carreras de profesorado y qué tipo de conocimiento profesional lograron construir en sus trayectorias de socialización. También podríamos observar cómo influye el hecho de que muchos de esos docentes sean licenciados, con una formación ligada a la investigación, que actualmente se desempeñen en esta tarea y se especialicen cada vez más en un área determinada.
- b. Limitaciones y obstáculos institucionales: existen ciertos mensajes ocultos o supuestos tácitos en la institución que van a influir sobre la manera en que el contenido se presenta a los sujetos y este es percibido por aquellos:

Para darnos cuenta de esto sólo tenemos que cuestionarnos [...] la organización de las asignaturas, la distribución de éstas por departamentos, la fragmentación y atomización de los contenidos, la organización de los horarios –un tiempo para cada asignatura–, la distribución de los espacios, la rigidez y poca flexibilidad de las

Marta Graciela Negrin

normativas académicas, los intereses individuales y departamentales en la distribución de créditos y en la defensa o no de la optatividad y obligatoriedad de asignaturas (Arnaus, 1999: 630).

Institucionalmente, la prioridad suele estar depositada en la transmisión de conocimiento experto por parte de cada profesor y esto determina una organización particular de los espacios y de los tiempos de aprendizaje.

- c. Limitaciones y obstáculos sociales: un tercer conjunto de limitaciones está relacionado con los valores dominantes en los contextos de formación y que funcionan de manera tácita en las prácticas. Uno de ellos reside en la ideología tecnicista y tecnocrática de la universidad. Podríamos pensar que el hecho de que el *curriculum* no contemple la integración de los conocimientos disciplinares y pedagógicos responde a una mirada o concepción simplificada de la docencia, que la entiende como mera transmisión de conocimientos construidos y legitimados en la universidad, como reproducción de saberes específicos de la disciplina, como aplicación de teorías de la enseñanza y de algunas “recetas” para el aula ofrecidas por cada una de las materias pedagógicas y didácticas. En esta concepción no existe una idea de la enseñanza como una tarea compleja en la que es necesaria la conjunción de todos los saberes y la construcción de un nuevo saber a enseñar en el contexto escolar.

Desde una mirada sociológica, podríamos intentar explicar esta tensión que no cesa en términos de relaciones objetivas entre posiciones dentro del campo de la formación docente. Los ocupantes de dichas posiciones –en este caso los representantes de la formación disciplinar y los representantes de la formación pedagógica– ponen en juego determinadas estrategias para “salvaguardar o mejorar su posición e imponer el principio de jerarquización más favorable a sus propios productos” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 68). En este sentido, la pugna da cuenta no sólo de unas tradiciones y

Marta Graciela Negrin

debates históricos en la formación docente, sino también, y especialmente, de una lucha por la conservación o la transformación de la configuración de fuerzas profesionales.

Marta Graciela Negrin

CAPÍTULO 2

LOS INICIOS EN LA DOCENCIA

Presentación

A diferencia de otras ocupaciones, la docencia tiene la particularidad de desarrollarse en un ámbito que se presenta como ya conocido. Esto implica que los enseñantes despliegan su actividad laboral en un espacio que han frecuentado durante largos años y miles de horas como alumnos, de modo que al momento de insertarse en la docencia cuentan con una trayectoria escolar que les ha permitido adquirir, *en situación*, de manera informal o implícita, no sólo saberes y habilidades específicas, sino también formas de hacer las cosas, de relacionarse con los conocimientos y el saber en general y de interpretar sus experiencias en la formación (Alliaud, 2002).

Marta Graciela Negrin

Haciendo uso, nuevamente, de una expresión metafórica, Marcelo García afirma que “a las instituciones de formación del profesorado llegan candidatos que no son *vasos vacíos*” (2008: 10). Lo que se conoce como fase de formación inicial, en consecuencia, “es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de actuación adquiridas como alumno” (Gimeno Sacristán, 1992: 128).

A partir del reconocimiento de esta peculiaridad, la formación docente puede ser concebida como un proceso continuo y organizado, un trayecto que abarca desde las experiencias escolares de la niñez y la adolescencia, pasando por la entrada en el oficio de la enseñanza, la estabilización y consolidación del repertorio pedagógico, hasta el retiro o la jubilación y no sólo como aquel momento en que las personas reciben una preparación sistemática (Marcelo García, 1999). También para Huberman, el desarrollo de la carrera profesional constituye un proceso y no una mera serie de acontecimientos: en tanto para algunas personas este proceso puede ser lineal, en otros casos habrá “mesetas, regresiones, callejones sin salida, acelerones, discontinuidades. Por tanto, la identificación de fases y secuencias debe hacerse con cautela, como un heurístico analítico, como un constructo descriptivo más que normativo” (Huberman, 1989: 32).

Dentro de estas fases, existe una en particular que ha concitado el interés de los especialistas por ser especialmente relevante: aquella que comprende el período que abarca los primeros años de desempeño laboral, en los cuales los profesores deben realizar la transición de estudiantes a profesionales autónomos (Vonk, 1996, citado por Marcelo García, 2008).

En este capítulo se hace mención a algunos antecedentes en la investigación sobre el profesorado principiante llevada a cabo en Europa, en América Latina y en nuestro país. También se presentan los Programas de acompañamiento a los docentes noveles puestos en marcha en Argentina y, finalmente, se alude a la particular inflexión que presenta la inserción laboral de los docentes de nivel medio en el ámbito de la provincia de Buenos Aires.

Marta Graciela Negrin

2.1. Investigaciones sobre los inicios en la docencia

La bibliografía coincide en calificar como *principiantes*⁴⁷ a los docentes que se encuentran transitando los primeros años de ejercicio profesional en los niveles de educación inicial o preescolar, primario o básico y medio o secundario, conceptualización que se aplica, en numerosos países, a maestros, profesores o educadores –de acuerdo con las denominaciones habituales en los distintos sistemas educativos nacionales– “recién titulados, tras haber pasado por algún proceso de formación mediante cierto sistema específico, y que recién se incorporan o insertan en el ejercicio docente en un establecimiento escolar” (Cornejo Abarca, 1999: 51). En los siguientes apartados se reseñan algunas de las investigaciones, desarrolladas o en curso, que hacen hincapié en diferentes aspectos vinculados a los procesos de inserción en la docencia.

2.1.1. Investigaciones en el contexto internacional

La problemática de los docentes principiantes se ha ido convirtiendo, desde hace algunas décadas, en objeto de innumerables estudios, principalmente en Estados Unidos y en los países europeos. En general, parece haber coincidencia en que los principales desafíos se centran en cómo gestionar el aula, motivar a los alumnos, relacionarse con los padres y con los compañeros: en síntesis, cómo sobrevivir personal y profesionalmente. Se advierte, también, que los profesores principiantes, al tiempo que desempeñan las mismas funciones que sus colegas más experimentados, deben enfrentar distintos retos propios de esta etapa, tales como adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente las tareas de enseñanza; comenzar a poner en práctica “un repertorio docente que les permita sobrevivir como

⁴⁷ Se habla también de docentes *noveles*, *inexpertos*, *novatos*, *neófitos*.

Marta Graciela Negrin

profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional” (Marcelo García, 2007: 30).

De especial interés para los nuestros propósitos resulta una investigación coordinada por Marcelo García y publicada en el año 1992 bajo el título *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, de la que se deriva que los profesores principiantes⁴⁸, en particular los del Bachillerato, encuentran dificultades para seleccionar qué contenidos enseñar: su preocupación se centra en cumplir con las listas de temas incluidos en los libros de texto, o los propuestos por la institución, en desmedro del nivel de profundidad de esos contenidos o las características de pensamiento de sus propios estudiantes. En cuanto a las dificultades vinculadas con los medios y recursos de enseñanza, las conclusiones indican que:

[...] los materiales didácticos, su uso, mantenimiento, localización y suministro, es uno de los aspectos primordiales que preocupan a los profesores principiantes en su quehacer diario. Ahora bien, cabe interpretar de este análisis, que la preocupación que despierta en los profesores es fruto, en gran medida, del desconocimiento de las posibilidades que tales medios ofrecen a la enseñanza y de los recursos que posee (Marcelo García, 1992: 72-3).

Otro aspecto examinado por el investigador español reside en los modos en que se desarrollan los procesos de incorporación de los profesores noveles al mundo del trabajo y la constatación de diferencias con otros grupos sociales. Los resultados no se revelan muy alentadores: en el terreno de la enseñanza, no sólo se reserva a los principiantes los destinos más apartados y las condiciones sociales más desfavorables, sino que, además, se los deja, desde el primer día, como responsables únicos y directos de lo que ocurra en sus clases:

⁴⁸ La investigación se refiere al primer año de desempeño profesional. Los sujetos, 107 profesores, fueron entrevistados en su lugar de trabajo mediante entrevistas semiestructuradas en las que se pretendía recabar información relacionada con tres dimensiones: personal, didáctica e institucional.

Marta Graciela Negrin

Si observamos cómo las profesiones incorporan y socializan a los nuevos miembros, nos daremos cuenta del grado de desarrollo y estructuración que estas profesiones tienen. No es común que un médico recién egresado deba de realizar una operación de transplante de corazón. Ni mucho menos que a un arquitecto se le asigne la construcción de un edificio de viviendas. No digamos de un piloto con pocas horas de vuelo que se le deje comandar un AIRBUS 340. Podríamos poner más ejemplos que nos mostrarían que las profesiones intentan proteger su propio prestigio y la confianza de la sociedad y de sus clientes, asegurándose de que los nuevos miembros de la profesión tienen las competencias apropiadas para ejercer el oficio (Marcelo García, 2008: 19-20).

Un enfoque tradicional en la investigación es el que advierte la escasa correspondencia entre las exigencias a las que se ven sometidos quienes se inician en la carrera docente y las ideas que han asumido durante el proceso de formación inicial. Las metáforas citadas al inicio de esta tesis –“el *currículum* del nadador”, “choque con la realidad”, “aterriza como puedas”– dan cuenta de las complejas relaciones entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado y ponen el acento en las dificultades que encuentran los profesores principiantes como así también en las frustraciones que experimentan, derivadas de sus expectativas universitarias. Para Esteve (1993), el encuentro con una práctica de enseñanza bastante alejada de la identidad profesional que han acuñado durante el período de formación inicial va a provocar distintas reacciones:

1. Algunos profesores logran una situación de estabilidad y equilibrio: resuelven su crisis de identidad adaptando, sobre la marcha, su actuación profesional a las dificultades y problemas reales de la enseñanza: “Descubren sus propias imágenes idealizadas y las abandonan, sin mayores problemas, sustituyéndolas por concepciones más adecuadas a la realidad que les toca vivir” (Esteve, 1993: 62).
2. La distancia existente entre lo que esperaban y lo que en realidad encuentran conduce a otros docentes a adoptar posturas de inhibición. Dado que se sienten incapaces de poner en práctica la enseñanza ideal con la que habían

Marta Graciela Negrin

soñado, abandonan todo intento de acomodación a la realidad y desechan toda implicación personal con el trabajo que realizan, que se torna, en consecuencia, meramente rutinario.

3. Un tercer grupo de enseñantes, prisionero de la contradicción entre sus concepciones y la realidad, adopta una conducta que fluctúa entre acercarse al ideal inalcanzable y hacer diversas concesiones, que son interpretadas como claudicaciones insatisfactorias.
4. Finalmente, hay quienes experimentan la profesión docente dominados por la ansiedad, producto de querer mantener en la práctica sus ideales iniciales, pero sin lograr ajustarlos a la realidad. La constatación de la brecha existente entre lo que desearían hacer y lo que de hecho pueden hacer los va a impulsar a intentar suplir con esfuerzo e hiperactividad la falta de éxito en su práctica docente.

El desajuste entre las aspiraciones de las personas y la cultura de las instituciones, originan en los docentes principiantes, según Lacey (1977, citado por Day, 2005), tres posibles respuestas:

- a. La *sumisión estratégica*, que ocurre cuando los profesores reconocen públicamente y asumen la postura de quienes detentan la autoridad, pero mantienen sus reservas personales y privadas.
- b. El *ajuste interiorizado*, que se produce cuando se adoptan como propios los valores, las metas y las limitaciones de la institución, lo que aleja todo conflicto durante el proceso de socialización.

Marta Graciela Negrin

- c. La *redefinición estratégica* de la situación, que consiste en conseguir el cambio, capacitando a los que tienen el poder formal, para cambiar la interpretación que estos tienen de lo que está sucediendo en la realidad.

También Perrenoud (2007) enuncia una serie de rasgos distintivos del enseñante novel: se encuentra a mitad de camino entre dos identidades, necesita contar con mucha energía y concentración para resolver los problemas que los docentes experimentados controlan como una rutina más, su gestión del tiempo no es muy segura, lo que a menudo le provoca dudas entre seguir los modelos aprendidos durante su formación inicial y las fórmulas más pragmáticas vigentes en el ámbito profesional, percibe que no domina, o por lo menos no de la mejor manera, los movimientos más elementales de la profesión, entre otros.

Además de esta enumeración, que presenta coincidencias con el estado de situación que también describen otros investigadores, Perrenoud añade una nota particular al destacar que son justamente estas circunstancias las que “favorecen la concienciación y el debate, ya que nada es evidente [...] la condición de principiante implica, a grandes rasgos, una *disponibilidad*, una búsqueda de explicaciones, una solicitud de ayuda, una *apertura*⁴⁹ a la reflexión” (2007: 19). Sin dudas, resulta interesante tener en cuenta esta conceptualización a la hora de indagar en los modos en que los profesores noveles emplean los manuales escolares para la construcción de sus propuestas de enseñanza.

2.1.2. Investigaciones en América Latina

En la última década, la proliferación de investigaciones sobre los inicios en la docencia y el creciente desarrollo de experiencias de acompañamiento a docentes noveles se han visto reflejados en la realización de cuatro Congresos Internacionales sobre Profesorado

⁴⁹ En cursiva en el original.

Marta Graciela Negrin

Principiante e Inserción Profesional a la Docencia (Sevilla 2008, Buenos Aires 2010, Santiago de Chile 2012 y Curitiba 2014). Los trabajos presentados en estas instancias dan cuenta de la magnitud del campo, al tiempo que reúnen una parte importante de la investigación llevada a cabo en América Latina.

En un intento por sistematizar las investigaciones, Juan Carlos Serra (2015) recopila algunas de las temáticas recurrentes en el campo y las agrupa en torno a cuatro cuestiones: a) ¿Qué sabemos de las dificultades de los docentes principiantes en el desarrollo de sus prácticas?; b) ¿Cómo afectan las transformaciones de las instituciones de educación secundaria las prácticas de enseñanza?; c) ¿Cuáles son las implicancias de estas transformaciones en la conceptualización acerca de los docentes principiantes? y d) ¿Cuál es el aporte de estos desarrollos para la formación docente?

En cuanto a lo que sabemos acerca de las dificultades de los principiantes, Serra encuentra que los estudios actuales se centran en las vivencias, representaciones y emociones de los docentes principiantes; los programas de formación inicial; las condiciones institucionales de ingreso al sistema educativo y las prácticas de acompañamiento. En esta esfera, el autor recoge las principales aportaciones que hacen hincapié en las inseguridades e incertidumbres de los docentes noveles, dentro de cierto marco de referencia vinculado al concepto de “choque de la realidad”, de modo que las dificultades de los nuevos docentes pueden ser explicadas básicamente a partir de dos puntos: 1) las debilidades genéricas de los programas de formación o de aspectos particulares de los enfoques didácticos específicos y 2) las condiciones adversas que presentan las instituciones en las que se ingresa y la ausencia de dispositivos de acompañamiento durante el proceso de inserción⁵⁰.

⁵⁰ Sólo por citar un ejemplo, una investigación llevada a cabo por Ávalos *et al.* (2005) con docentes de distintos niveles del sistema educativo chileno indica que las instituciones escolares no suelen desarrollar mecanismos de colaboración y apoyo a los docentes principiantes. Es habitual que estos docentes deban asumir responsabilidades de una complejidad y envergadura no acorde con su escasa experiencia. El agotamiento físico al final del día caracteriza la situación de gran parte de los docentes estudiados y entre

Marta Graciela Negrin

Respecto de las transformaciones de las instituciones de educación secundaria y los modos en que impactan sobre las prácticas de enseñanza, resulta insoslayable mencionar un rasgo estructural de los puestos de trabajo en el ámbito argentino: la diseminación de horas de cátedra en varias escuelas, lo que obliga a los profesores a trasladarse por diferentes puntos geográficos y contextos institucionales a lo largo de la jornada laboral. Estos constantes desplazamientos no sólo reducen las oportunidades de socialización de los profesores principiantes, sino que provocan en ellos, también, una sensación de incertidumbre frente a la tarea a realizar, que se presenta cambiante e inestable. El escenario se ve agravado porque las figuras que podrían fungir de referentes, como los directivos o coordinadores de área, asumen un papel vinculado únicamente a la evaluación y a la aplicación de las normas (España y Foresi, 2010; Menghini *et al.*, 2010).

En los últimos tiempos aparecen en Argentina dos nuevas situaciones que desestructuran particularmente la matriz organizativa de la escuela y generan demandas específicas para la enseñanza, en especial de nivel secundario: la obligatoriedad del nivel y la incorporación de las TIC en forma masiva. Estas transformaciones de las instituciones escolares, según la tesis que sostiene Serra, ponen en cuestión el ejercicio de la docencia en general, lo que abre interrogantes acerca de la conceptualización habitual acerca de los docentes principiantes:

Cuando la institución cambia, cuando la institución es la que es nueva, todos pasan a ser de algún modo nuevos. Es difícil en ese contexto preguntarse por la herencia, ya que el pasado puede ser un referente limitado para dar respuesta a los principales desafíos que los docentes principiantes tienen que afrontar, porque, paradójicamente, aquellos más experimentados están atravesando esas mismas dificultades (Serra, 2015: 50).

Expandiendo aun más sus argumentos, Serra afirma que son precisamente algunas de las características de los docentes noveles las que posibilitan una mejor oportunidad

los principales problemas pedagógicos, se destaca el manejo de la diversidad de los alumnos y las relaciones con los padres.

Marta Graciela Negrin

de resolver muchas situaciones problemáticas de las prácticas de enseñanza. Por un lado, la cercanía generacional propicia pautas de socialización comunes entre alumnos y docentes y puede facilitar la tarea pedagógica a partir del reconocimiento y la aceptación de actitudes y códigos comunicativos compartidos.

En segundo lugar, en el marco de la introducción masiva de las TIC, es probable que los profesores más jóvenes hayan transitado parte de su escolarización y de su formación docente con el recurso a estas tecnologías y sean ellos también, como sus alumnos, *nativos digitales*, según la clasificación acuñada por Marc Prensky (2010)⁵¹.

Finalmente, los docentes principiantes cuentan con otros aspectos favorables para enfrentar los cambios que se vienen produciendo en los contextos institucionales: no tienen un prestigio o una trayectoria que defender, ni hábitos de trabajo consolidados que obstaculicen la puesta en práctica de iniciativas innovadoras y suelen ser más receptivos para las propuestas de tareas colaborativas entre pares.

El estudio de las dificultades que enfrentan los docentes en sus primeros desempeños constituye una fuente privilegiada para analizar las características de la formación inicial recibida y también para diseñar, implementar y evaluar programas de acompañamiento que superen los modelos más tradicionales de capacitación docente.

2.1.3. Investigaciones en el contexto de la Universidad Nacional del Sur

En el ámbito de la Universidad Nacional del Sur, el Proyecto de Investigación en curso “Profesores principiantes para nivel secundario: sus trayectorias, prácticas y desarrollo” (2012-2015)⁵² se dedica a explorar los inicios en la docencia de los profesores de

⁵¹ Cfr. Prensky, M. (2010) Nativos e inmigrantes digitales, Cuadernos SEK 2.0. Disponible en: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf) [Última consulta: marzo de 2015]

⁵² Proyecto dirigido por Raúl Menghini y co-dirigido por Marta Negrin

Marta Graciela Negrin

educación secundaria egresados del Departamento de Humanidades perteneciente a esa unidad académica. Si bien algunos de los hallazgos permiten establecer similitudes con las conclusiones de los estudios internacionales, se advierten también algunas peculiaridades estrechamente vinculadas con el contexto geográfico, social y político en el que se desarrolla la investigación, con las regulaciones vigentes para el ingreso en la docencia en el nivel secundario y con los cambios en la conformación de la población que tiene acceso a ese nivel de estudios.

Metodológicamente, el universo seleccionado quedó conformado por la totalidad de quienes habían egresado⁵³, entre los años 2005 y 2010, de las carreras de Profesorado en Historia, Letras y Filosofía del Departamento de Humanidades de nuestra universidad, de acuerdo con la información suministrada por la Dirección General de Alumnos y Estudios⁵⁴.

En un primer momento, el interés del grupo de investigación estuvo centrado en describir, mediante un enfoque cuantitativo, algunas dimensiones personales y variables básicas relacionadas con la inserción laboral del conjunto de egresados de las carreras universitarias de profesorado. Las decisiones adoptadas permitieron obtener una primera caracterización del grupo en estudio y detectar algunas de sus particularidades. Al mismo tiempo, pudimos elaborar criterios para seleccionar casos de docentes principiantes que serían estudiados en profundidad en una segunda etapa investigativa, en la que se

⁵³ Consideramos la graduación o la titulación en coincidencia con la fecha oficial de egreso, equivalente a la fecha de aprobación de la última asignatura del plan de estudios correspondiente, si bien, en rigor, el título se encuentra en trámite.

⁵⁴ En calidad de instrumento de recolección de datos, se optó por una encuesta descriptiva de autoadministración enviada por correo electrónico. El contenido de la encuesta, con formato de cuestionario, indagaba básicamente sobre la fecha en que los profesores consultados habían tenido su primera experiencia laboral y la enumeración de las escuelas en las cuales se hubieran desempeñado hasta la actualidad (ubicación geográfica, tiempo trabajado, cantidad de horas). Se diseñaron matrices de datos en las cuales fue posible volcar y sistematizar la información obtenida, en tanto que, para el análisis, se recurrió especialmente a las técnicas estadísticas, en virtud del tipo de información relevada. Cf. Aiello y Menghini, 2015.

Marta Graciela Negrin

recurrió a una metodología de carácter cualitativo. Se exponen aquí, de manera sintética, algunos de los resultados que conciernen a la duración de los estudios universitarios y a las inflexiones que adquieren las primeras inserciones laborales.

Uno de los primeros hallazgos concierne al desfasaje entre los tiempos previstos para la realización de las carreras y los que efectivamente demanda. Mientras que los planes de estudios de las tres carreras de Profesorado del Departamento de Humanidades (Filosofía, Historia y Letras) prevén una duración de cinco años, los datos publicados por la propia universidad, correspondientes a los años 2008, 2009 y 2010, indican que el promedio se ha ido elevando progresivamente, casi sin excepciones, tal como muestran las siguientes tablas⁵⁵:

Carrera	Cantidad de alumnos	Promedio en años	Duración de la carrera
Prof. en Filosofía	7	7,29	5
Prof. en Historia	11	7,59	5
Prof. en Letras	4	6,02	5

Tabla 1: Duración de la carrera. Datos de 2008

Carrera	Cantidad de alumnos	Promedio en años	Duración de la carrera
Prof. en Filosofía	3	7,82	5
Prof. en Historia	9	7,88	5
Prof. en Letras	8	10,62	5

Tabla 2: Duración de la carrera. Datos de 2009

⁵⁵ Información disponible en <http://www.uns.edu.ar/cifras/AnuarioUNS>. Sin datos sobre años: 2005, 2006, 2007. A partir del 2011, la UNS deja de publicar este tipo de estadísticas.

Marta Graciela Negrin

Carrera	Cantidad de alumnos	Promedio en años	Duración de la carrera
Prof. en Filosofía	7	8,22	5
Prof. en Historia	13	9,17	5
Prof. en Letras	18	8,82	5

Tabla 3: Duración de la carrera. Datos de 2010

El cotejo de las tres tablas pone en evidencia que el cociente más elevado es el que corresponde al profesorado en Letras en el año 2009, en que la duración promedio efectiva de la carrera para las ocho personas que finalizaron sus estudios en ese ciclo lectivo duplica el lapso previsto por el Plan de Estudios.

En estrecha vinculación con la prolongación de los estudios, de esta indagación se desprende un resultado que reviste central importancia para nuestra investigación, en tanto exhibe la particular inflexión que adquiere la conceptualización acerca de la condición de “docente novel” en el ámbito de enclave de nuestro estudio: los datos indican que un 17% de los profesores de Historia ha comenzado a trabajar antes de completar los estudios correspondientes, en tanto que alrededor de un 47 % de los profesores de Filosofía y casi un 94% de los profesores de Lengua y Literatura también han tenido experiencias laborales previas al egreso de la carrera de profesorado. Las cifras establecen una distinción importante en la categoría de *principiante*, dado que nuestros estudiantes se transforman en profesores noveles con anterioridad al juramento de rigor y a la posesión del título.

Desde el punto de vista administrativo, esta situación está permitida por la propia normativa de la provincia de Buenos Aires⁵⁶, que prevé la incorporación de estudiantes

⁵⁶ Si bien se hace referencia al sistema de la provincia de Buenos Aires, una situación similar se registra en otras provincias argentinas. El problema en general radica en la falta de docentes para cubrir todas los puestos de trabajo vacantes, circunstancia que se presenta con mayor asiduidad en nivel secundario y en

Marta Graciela Negrin

avanzados de las carreras docentes, a partir de la necesidad de cubrir espacios curriculares en las escuelas secundarias de la ciudad y del agotamiento del listado de aspirantes graduados. Muchos de los estudiantes de las carreras de nuestro Departamento se inscriben en los listados complementarios o *in fine* del sistema estatal y, efectivamente, inician su vida laboral de manera anticipada. El mayor porcentaje de estudiantes del Profesorado en Letras que empiezan a trabajar antes de haberse recibido –el doble de los estudiantes del Profesorado de Filosofía– parece tener correspondencia con la mayor carga horaria y la distribución a lo largo de los seis años de la escuela secundaria de las asignaturas escolares *Lengua, Literatura o Prácticas del Lenguaje* para las que habilita el título universitario.

Por otra parte, se suele afirmar que los principiantes se inician laboralmente en las escuelas más marginales y de peores condiciones socio económicas (Alen, 2009; Falus y Goldberg, 2011). En nuestra investigación hemos encontrado un panorama cambiante y muy heterogéneo que torna difícil el establecimiento de categorías definidas: nuestros profesores comienzan no sólo en las escuelas de la periferia a las que asisten los alumnos que pertenecen a estratos sociales más bajos, sino que también lo hacen en establecimientos públicos de zonas céntricas o barriales, en escuelas privadas⁵⁷ que, por

algunas áreas o disciplinas en particular, razón por la cual se recurre a los listados en los cuales se inscriben estudiantes de nivel superior con el 50% de la carrera aprobada.

⁵⁷ La Ley de Educación Nacional establece que Los servicios educativos de gestión privada estarán sujetos a la autorización, reconocimiento y supervisión de las autoridades educativas jurisdiccionales correspondientes (art. 62). Tendrán derecho a prestar estos servicios la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas. Estos agentes tendrán los siguientes derechos y obligaciones: a) Derechos: crear, administrar y sostener establecimientos educativos; matricular, evaluar y emitir certificados y títulos con validez nacional; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; formular planes y programas de estudio; aprobar el proyecto educativo institucional de acuerdo con su ideario y participar del planeamiento educativo. b) Obligaciones: Cumplir con la normativa y los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional; ofrecer servicios educativos que respondan a necesidades de la comunidad; brindar toda la información necesaria para la supervisión pedagógica y el control contable y laboral por parte del Estado. (art. 63) [El subrayado es mío] En virtud del derecho que les asiste, muchas de estas escuelas buscan seleccionar graduados universitarios (o estudiantes avanzados) para incorporar al plantel de docentes, en desmedro de quienes realizan su formación en ISFD correspondientes al circuito superior no universitario. Es posible que esta decisión responda a una estrategia de imagen de la propia institución y de *marketing*, destinada a atraer alumnos-clientes.

Marta Graciela Negrin

razones obvias, no se encuentran en zonas marginales y en instituciones de localidades vecinas a Bahía Blanca.

Pese al aumento considerable de universidades creadas en las últimas décadas en numerosas ciudades del interior del país, la Universidad Nacional del Sur constituye un polo de atracción estudiantil de importancia que sigue manteniendo su esfera de influencia no sólo en el ámbito zonal y regional, sino que se extiende también a otras provincias patagónicas. La heterogeneidad de la procedencia del alumnado se refleja en la matrícula de las diferentes carreras que se imparten y, obviamente, en los profesorados. Al término de sus estudios⁵⁸, muchos estudiantes suelen regresar a sus lugares de origen en tanto que otros se afincan en la ciudad y/o en poblaciones cercanas que ofrecen alternativas laborales promisorias.

A diferencia de lo que ocurre en el nivel primario, los docentes de escuela secundaria son designados por horas módulos, lo que implica que en una jornada de trabajo, o bien a lo largo de una semana, pueden llegar a dictar clases en varias escuelas. Este peregrinaje de los docentes –los llamados “docentes-taxi”– por una gran cantidad de escuelas secundarias les imprime a sus inicios características totalmente idiosincrásicas (falta de pertenencia institucional, imposibilidad de comprometerse con todas ellas y sus estudiantes, cansancio, entre otras)⁵⁹. La forma que adquiere el trabajo docente en el

⁵⁸ A menudo, esta situación se produce cuando los estudiantes terminan de cursar las materias de sus respectivos planes de estudio. Reinsertados en sus ciudades de residencia permanente, viajan a Bahía Blanca sólo para rendir los exámenes finales pendientes. Por otra parte, en este período, muchos suelen comenzar a trabajar, lo cual hace que, con frecuencia, se retrase la graduación.

⁵⁹ Otros datos surgidos de la investigación indican que un 45 % de los egresados de los Profesorados en Letras, Historia y Filosofía de la Universidad Nacional del Sur en el período comprendido entre 2005-2010, han comenzado a trabajar antes de recibirse. En el caso de los profesores en Letras, el porcentaje se eleva al 93 %. En cuanto a las ciudades en las que comienzan a trabajar: el 67% lo hace en Bahía Blanca y el 13% en ciudades de hasta 200 km alrededor de Bahía Blanca. El resto en ciudades más lejanas. En cuanto a la cantidad de escuelas en que han trabajado desde los comienzos: el 73% lo hizo en hasta 4 escuelas, el 13% de 5 a 8 escuelas, y el 12% entre 9 y 12 escuelas. Respecto de la cantidad de horas cátedra dictadas en 2011: el 30% tenían entre 1 y 10 horas; otro 30% entre 10 y 20 horas; el 9% contaban entre 20 y 30 horas de trabajo; y el 18%; manifestó trabajar más de 30 horas.

Marta Graciela Negrin

nivel secundario requiere de una significativa capacidad de adaptación a las más variadas situaciones institucionales (sus culturas, rituales, códigos de convivencia, estilos de gestión y comunicación, características particulares del alumnado). A la cantidad de escuelas se suma, en el caso de los profesores noveles, el carácter temporario de los puestos de trabajo a los que acceden en el sistema público: su ubicación en la franja más baja del listado de aspirantes restringe bastante las oportunidades de ocupar cargos estables, que quedan reservados para quienes acreditan mayor antigüedad y puntaje.

2.2. Programas de acompañamiento a los docentes principiantes

Quizás uno de los mayores impactos de las nutridas investigaciones sobre los inicios en la docencia haya sido la instalación de este tema como objeto de atención por parte de la política pública en Argentina. Tal como se enunció brevemente en el capítulo anterior, desde el año 2007, de acuerdo con lo establecido por el Consejo Federal de Educación, el Instituto Nacional de Formación Docente impulsa una línea de acción específica destinada al acompañamiento de maestros y profesores principiantes en sus primeras inserciones laborales.

A partir de la convicción de que en los primeros desempeños profesionales tiene lugar un proceso particular de construcción de la identidad docente que se diferencia de las experiencias transitadas en la formación inicial, los Institutos Superiores de Formación Docente seleccionados por las provincias llevan adelante una serie de dispositivos de trabajo destinados a los nuevos docentes, con el propósito de facilitarles el análisis de las singularidades del aula, la construcción de alternativas de acción, la reflexión sobre la relación teoría y práctica, dado que la centralidad de los problemas de la práctica moviliza a ampliar la búsqueda de referentes conceptuales, la generación de oportunidades para que las instituciones formadoras profundicen su conocimiento de las

Marta Graciela Negrin

condiciones de trabajo docente, de los primeros desafíos que presenta la práctica para así fortalecer la formación inicial, entre otros⁶⁰.

Durante el año 2009, el INFD edita la Serie denominada *Acompañar los primeros pasos en la docencia*, compuesta por seis publicaciones⁶¹ de distribución gratuita, en las que se recogen las experiencias realizadas en distintas jurisdicciones, ilustradas con abundantes testimonios y reflexiones de docentes principiantes. En la presentación del primer número, las responsables de las Áreas de Formación e Investigación y de Desarrollo profesional Docente⁶² exponen los lineamientos políticos y las bases teóricas que sustentan las acciones emprendidas, como así también los alcances del Programa de Acompañamiento:

El Instituto Nacional de Formación Docente tiene la responsabilidad de proponer y concertar políticas de formación docente. En tal sentido, promueve líneas de Desarrollo Profesional a través de dispositivos sistemáticos de formación continua, a partir de principios y criterios consensuados con las provincias [...] concebimos al docente como protagonista de su desarrollo profesional. Ello supone el diseño de acciones que busquen impulsar procesos de pensamiento compartido y que, a la vez, incluyan el compromiso de volverlo acción en el terreno institucional [...] el trabajo de Acompañamiento a Docentes Noveles [...] encarna la perspectiva de desarrollo profesional que supera la clásica escisión entre formación continua y formación inicial, recupera la centralidad de las necesidades del sistema y, paulatinamente, promueve el desarrollo de comunidades de aprendizaje (Serie *Acompañar los primeros pasos en la docencia*, número 001, pág. 8)

Sin embargo, estos programas de acompañamiento –como todas las iniciativas emanadas del Instituto Nacional de Formación Docente –están destinados únicamente a los ISFD, dependientes de las jurisdicciones provinciales, pero no alcanzan a las

⁶⁰ Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/infid/accompanamiento-a-docentes-noveles>

⁶¹ Los títulos de las publicaciones son los siguientes: 001: *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*; 002: *Los procesos de gestión en el acompañamiento a los docentes noveles*; 003: *Iniciarse como docentes en escuelas rurales*; 004: *Un caso de la práctica: somos todos nuevos*; 005: *Primeros pasos en escuelas urbanas*; 006: *Acompañar a los noveles: una experiencia piloto en red*.

⁶² Las licenciadas Graciela Lombardi y Andrea Molinari, respectivamente.

Marta Graciela Negrin

universidades nacionales. En este último caso, la responsabilidad parece quedar concluida cuando el estudiante obtiene su diploma de profesor. El título otorgado resultaría suficiente garantía de idoneidad, por lo que las instituciones universitarias quedarían desvinculadas de la tarea de orientar la socialización de los noveles en el medio laboral (Negrin, 2010).

Marta Graciela Negrin

CAPÍTULO 3

MATERIALES CURRICULARES: LOS LIBROS DE TEXTO

Presentación

Entre la diversidad de materiales curriculares que circulan en el campo educativo se destaca, por su permanencia y masividad, el libro de texto. Este recurso sigue siendo utilizado legítimamente en las aulas, de manera que las prácticas de gran parte de los docentes se vinculan, de alguna manera, con sus condiciones materiales y simbólicas.

En este capítulo se realiza una aproximación a los materiales curriculares y se focaliza en los libros de texto; se presentan las líneas de investigación que se ocupan de este artefacto y los distintos posicionamientos que suscita su empleo en las prácticas de enseñanza.

Marta Graciela Negrin

3.1. Los materiales curriculares

Una de las grandes dificultades, cuando nos referimos a los materiales curriculares, es intentar acotar el propio significado de "material curricular". Esta expresión alterna en la literatura con otras como *material didáctico*, *material institucional*, *medios auxiliares*, *recursos didácticos*, *medios de enseñanza*. De un modo general, se podría establecer que el concepto de material curricular designa a todos aquellos materiales que ayudan a los profesores en la planificación, el desarrollo y concreción del *currículum* en contextos escolares específicos. Como ejemplos que ayudan a precisar su significado podemos citar los siguientes:

Por material curricular entenderemos aquí el conjunto de medios, objetos y artefactos que son elaborados específicamente para facilitar el desarrollo de procesos educativos en los centros escolares y aulas. Es decir, los materiales curriculares se diferencian de otros tipos de medios y materiales porque se diseñan y se usan para cumplir funciones vinculadas con la diseminación y el desarrollo práctico de los procesos de enseñanza y/o aprendizaje de un determinado programa o proyecto curricular (Área, 1999: 190).

[...] proponho considerar como material curricular calquera tipo de material destinado a ser utilizado polo educando ou educanda e os materiais dirixidos a educadoras e educadores que se relacionen directamente con aqueles, sempre e cando estes materiais teñan como finalidades axudar a educadores e educadoras no proceso de planificación e/ou de avaliación do *currículum* (Parcerisa, 2003: 14).

Los materiales curriculares o materiales de desarrollo curricular son todos aquellos instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su evaluación" (Zabala, 1990, p. 125-126).

Entendidos desde esta perspectiva, los materiales no pueden ser estudiados desgajados de los restantes componentes de enseñanza sin que se corra el riesgo de

Marta Graciela Negrin

obtener una visión limitada e incompleta, o de arribar a una descripción de carácter estático y atemporal. En palabras de M. Área:

[...] los medios de enseñanza son entidades que también afectan a las características y presentación de los restantes componentes de enseñanza y modulan los procesos curriculares, pero a su vez, en una relación dialéctica, el medio es redefinido, reconstruido, tanto por la naturaleza y demandas del contexto curricular en el que se integra como por las situaciones de uso que del mismo realicen profesores y alumnos (1999: 7).

Aparece aquí la idea de que el valor de un material curricular no reside solamente en sus atributos intrínsecos, en la bondad o calidad tanto técnica como pedagógica del diseño que presenta, sino que sus potencialidades están dadas por el uso que de él se realice, de acuerdo con la capacidad de los profesores para interpretar y articular un proyecto de acción. Este concepto resulta una idea clave para emprender un estudio acerca del papel que se les atribuye en los procesos de planificación y desarrollo del *curriculum* en las escuelas.

3.1.1. Algunos criterios de clasificación

En cuanto a los intentos de clasificación, nos encontramos con tipologías diversas en virtud de la categoría que se emplee. En este trabajo se recogen aquellas clasificaciones que permiten comprender el lugar que ocupan los libros de texto y sus relaciones con el resto de los materiales curriculares.

Manuel Área (2005) establece una tipología basada en el sistema simbólico predominante, lo que da como resultado la siguiente división:

a. *Materiales manipulativos*: son aquellos que posibilitan una modalidad de experiencia de aprendizaje de tipo contingente. Se incluyen en esta categoría los objetos y recursos reales, tales como los materiales del entorno, y los medios manipulativos simbólicos, como los bloques lógicos, las figuras geométricas y otros materiales lógico-matemáticos.

Marta Graciela Negrin

b. *Materiales textuales*: esta categoría comprende los materiales impresos destinados a profesores y a estudiantes: guías curriculares, libros de texto, etc.

c. *Materiales audiovisuales*: la imagen es la principal modalidad simbólica a través de la cual presentan el conocimiento: diapositivas, videos, películas.

d. *Materiales auditivos*: emplean el sonido como la modalidad de codificación predominante. La música, la palabra oral, los sonidos reales representan los códigos más habituales de estos medios.

e. *Materiales informáticos*: se caracterizan porque posibilitan desarrollar, utilizar y combinar indistintamente cualquier modalidad de codificación simbólica de la información. Los códigos verbales, icónicos fijos o en movimiento y el sonido son susceptibles de ser empleados en cualquier medio informático.

Carlos Lomas (1999), por su parte, atendiendo a la autoría y al uso pedagógico al que invita su orientación didáctica, habla de:

a. *Materiales didácticos ajenos rígidamente estructurados*: se incluyen en este apartado la mayoría de los manuales, libros de texto y proyectos curriculares actualmente a la venta en el mercado editorial. Prefiguran un estilo didáctico identificable y estandarizado. Se trata de materiales elaborados de una manera bastante acabada con lo que, casi siempre, apelan a una conducta docente que se limite a la aplicación cotidiana de lo ya determinado por los autores como oportuno y adecuado. Suelen completarse con un libro para el profesor con orientaciones didácticas, con un disco informático con el proyecto curricular de la editorial e incluso con una antología de textos.

b. *Materiales didácticos ajenos abiertos y flexibles*: se trata de aquellos que no excluyen, sino al contrario, la posibilidad de que los profesores y los departamentos didácticos programen su propia práctica docente e interpreten, de acuerdo con sus propias ideas, las propuestas didácticas que contienen. Pertenecen a este tipo algunos

Marta Graciela Negrin

manuales, libros de texto y diversos materiales institucionales editados sin ánimo de lucro por las administraciones educativas.

c. *Materiales de elaboración propia*: son aquellos materiales creados con el propósito de contribuir a la innovación educativa en las aulas, acordes con una determinada concepción del papel de la escuela, de la enseñanza y del aprendizaje. Desde esta perspectiva, estos materiales no solo aspiran a favorecer el aprendizaje de los alumnos sino también el de los profesores, desde el momento en que la evaluación de esta práctica se orienta, mediante procedimientos de *investigación en la acción*, a la modificación de aquellos aspectos que se consideren irrelevantes o inadecuados y a la mejora de la intervención pedagógica en las aulas.

El énfasis que la investigación está concediendo a las experiencias de elaboración de materiales por parte de los propios profesores hace que se destine al tema un desarrollo particular en el siguiente apartado.

3.1.2. La elaboración de materiales por parte del profesorado

La preocupación por la dependencia del libro de texto por parte de los profesores hace surgir, en el campo de la didáctica, el interés por buscar alternativas a través de las cuales mejorar las prácticas con estos materiales. Una de las opciones que cobra mayor protagonismo es la de proponer que los profesores construyan sus propios materiales de enseñanza o realicen adaptaciones a los ya existentes. Desde esta perspectiva, la elaboración de material impreso se entiende como un proceso desarrollado principalmente por los profesores a partir de su experiencia profesional en la puesta en práctica del *curriculum*.

Se trata de materiales que no suelen responder ni a criterios lógico-técnicos, ni a demandas administrativas y mucho menos a intereses del mercado editorial, lo que los torna particularmente sensibles a las necesidades que plantean las situaciones concretas

Marta Graciela Negrin

de enseñanza. Al mismo tiempo, pueden constituir una estrategia para atender a la diversidad sociocultural y para la construcción de una cultura del trabajo colaborativo.

Es verdad, como admite Rodríguez Rodríguez (2006), que la producción de los propios materiales es una actividad artesanal, altamente costosa en tiempo y esfuerzo y que los resultados finales no siempre presentan la calidad tanto técnica como pedagógica deseable. La ventaja es que son diseñados con el propósito de que resulten útiles y adecuados a las características del contexto de enseñanza desde donde son generados, así como por estar adaptados a alumnos con unas características específicas⁶³. En este sentido, la participación en emprendimientos de esta naturaleza podría estar respondiendo a la necesidad de contar con un tipo de material que no existe en el mercado⁶⁴, o bien al deseo de movimientos o colectivos de profesores progresistas y sensibilizados con la renovación pedagógica, de producir materiales alternativos, lo que requiere, sin dudas, de una estructura de trabajo propicia que sustente estos proyectos.

Tal como reconoce Área (2005), a quien seguimos en esta argumentación, sería un planteamiento idealista y quimérico que la producción de materiales por parte del profesorado pudiera generalizarse a tal punto de convertirse en una alternativa concreta a las elaboraciones de la industria editorial. En primer lugar, es sabido que los profesores no disponen de unas condiciones de trabajo que les permitan desarrollar esta tarea en forma simultánea con el resto de las labores específicas de su profesión. Por otra parte, cabe preguntarse si resulta posible, o al menos pertinente, renunciar al empleo de los productos comerciales.

⁶³Un extenso desarrollo de las ventajas y problemas que la investigación recoge sobre experiencias de elaboración de materiales por los propios profesores puede consultarse en Rodríguez Rodríguez, J. "¿Elaboración de materiales propios o libros de texto?", en J. Rodríguez Rodríguez [coord.] *A elaboración e adaptación dos materiais curriculares*, Concello de Santiago de Compostela, 2006.

⁶⁴ Existen numerosos ejemplos de materiales de este tipo producidos en nuestro medio, tales como los cuadernillos elaborados por equipos de docentes y destinados a programas de articulación entre distintos niveles del sistema educativo. En algunos casos, estos emprendimientos son financiados por el Estado nacional o los Estados provinciales; en la mayoría, responden a iniciativas de cada institución educativa en particular.

Marta Graciela Negrin

Ahora bien, la producción de los propios materiales didácticos se torna un proyecto deseable y ambicioso que requiere de un contexto institucional que lo torne factible, tanto desde el punto de vista material como simbólico. En efecto, esta actividad podría enmarcarse dentro de actividades de formación, proyectos de investigación, el desarrollo de secuencias didácticas concebidas como una estrategia para experimentar innovaciones curriculares, entre otras alternativas. Sin embargo, una condición que se evidencia indispensable es el apoyo de los responsables del sistema educativo, en sus distintas escalas, en tanto podrían facilitar no solo los recursos económicos, laborales y humanos que permitieran llevar adelante adecuadamente esta tarea, sino también colaborar en la difusión de los materiales elaborados por los colectivos de profesores.

3.2. El libro de texto: precisiones conceptuales

Antes de seguir avanzando en las conceptualizaciones sobre el libro de texto, resulta necesario aclarar que este término no es preciso ni estable, lo que queda puesto en evidencia si se recogen algunas definiciones clásicas.

En su reseña sobre tres momentos de la enseñanza, Quiceno (2001) señala las diferencias entre un manual y un texto escolar:

Entre el manual escolar y el texto escolar una diferencia salta a la vista. El manual fue un libro producido para presentar, en forma resumida, una doctrina, una didáctica o un sistema educativo. Su nombre surge en un contexto en que no existía la imprenta y el libro se tenía que reproducir a mano. El manual también es, pues, una copia a mano de una doctrina. Obedecía a una producción artesanal e individual. Cuando apareció la imprenta y la mecanización, el manual, a pesar que mantuvo su nombre, conservó su función de presentar en forma resumida y sencilla un método, sólo que esta vez lo hizo ocupándose de la enseñanza y de la escuela. Años más tarde, el manual se dirigió al maestro, los estudiantes y después a todo el personal administrativo de la escuela. Cuando se hizo imposible mantener el nombre de manual, por la alta mecanización de su producción, cambió su nombre a texto escolar. Como texto escolar, ya no representa una doctrina, un método o una teoría, sino que nombra las distintas actividades de la

Marta Graciela Negrin

escuela, discursos, disciplinas, acciones, procesos y objetivos, y muchas veces su preocupación ya no es la claridad y la sencillez, condiciones del aprendizaje, sino la educación en general (Quiceno, 2001: 54-55).

Siguiendo a Stray, Johnsen explica que el término libro escolar (*schoolbook*) se utiliza por primera vez en inglés en la década de 1750, y más habitualmente, en la de 1770, en tanto la expresión *libro de texto* (*textbook*) no aparece en inglés hasta la década de 1830. Su predecesor, el *text book*, es mucho más antiguo y hace referencia al texto, habitualmente latino o griego, utilizado en la enseñanza:

¿Qué es un libro de texto? Son posibles varias respuestas. En lugar de aferrarme a una de ellas, sugiero que sería más útil considerar los diversos grados de restricción que imponen. Por ejemplo, si confinamos el término *libro de texto* a los libros producidos para el uso de secuencias de enseñanza, entonces excluimos aquellos libros cuyos autores no tenían la intención de que se hiciera tal uso de sus libros. Cuando se lleva a un aula un ejemplar de las obras de Shakespeare, aunque sea un texto sencillo, y se utiliza ese ejemplar para la enseñanza, se convierte, en cierto modo, en un libro de texto. En lugar de excluir tales casos, deberíamos distinguirlos. A ello podría ayudarnos el vocabulario, que nos permitiría distinguir entre *libros de texto* y *libros escolares*. El primer término puede quedar reservado para libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza, mientras que el segundo se utilizaría para libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas (Johnsen, 1996: 25-26).

De acuerdo con la definición de Richaudeau (1981), un manual escolar es un material impreso, estructurado, destinado a utilizarse en un determinado proceso de aprendizaje y formación, pero también aclara el investigador que, en último término, todo texto impreso (un periódico, una obra literaria, técnica, científica, filosófica) puede desempeñar el papel de manual en la medida en que esté integrado, de modo sistemático, en un proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien cualquier libro o material impreso puede ser utilizado en la escuela con una finalidad didáctica, el autor asigna la denominación de manual escolar o libro de texto únicamente a los libros editados para su empleo específico como auxiliares de la enseñanza y promotores del aprendizaje.

Marta Graciela Negrin

En el mismo sentido se pronuncia Prendes Espinosa cuando señala que los libros son didácticos no porque lleven el adjetivo “escolar” ni porque se utilicen en un contexto escolar: son didácticos por la finalidad con la que han sido diseñados. Su característica más significativa reside en que presentan una progresión sistemática que implica una propuesta concreta del orden del aprendizaje y un modelo de enseñanza (Prendes Espinosa, 2004).

Dentro del campo más amplio de los *medios de enseñanza*, en el marco de esta investigación utilizaremos, indistintamente, las expresiones *libros de texto*, *manuales* o *textos escolares* para designar un tipo de libro en particular: el que ha sido diseñado y producido por las empresas editoriales para enseñar de manera reglada en contextos formales.

3.3. Origen y evolución de los libros de texto

Alain Choppin (2004) advierte que la expresión más usual “manual escolar” no designa más que una parte de las obras a las que un docente puede recurrir para su enseñanza, además de otros soportes de los que dispone (afiches, diapositivas, *cassettes*, videos, etc.). El intento de establecer una tipología conduce inevitablemente a visitar la historia del manual.

Si consideramos la situación actual, podemos establecer una primera distinción entre libros escolares “por destino” o “por uso”. La primera categoría reúne todos aquellos libros que un autor o editor ha concebido con la intención más o menos manifiesta (título, prólogo, nivel, público, estructura) de que sean utilizados en un contexto escolar (Negrin, 2000); la segunda categoría agrupa las obras que no han sido escritas para la clase, pero que se transforman en un recurso didáctico en virtud de la intencionalidad de los docentes, como por ejemplo, un catálogo de un museo, una novela, un libro de arte.

Marta Graciela Negrin

Entre las obras escolares *stricto sensu*, se pueden distinguir cuatro categorías según la función que se les asigne en el proceso de formación:

- a. *Las ediciones clásicas*: es la categoría más antigua. Estas obras presentan fragmentos o de forma íntegra textos de autores nacionales, latinos, griegos o extranjeros, profusamente anotados y comentados para ser usados en clase. Se incorporan a la enseñanza según propósitos, nivel, libertad de elección de las obras, aptitudes de los alumnos.
- b. *Los manuales y sus satélites*: desde la consolidación de los sistemas de educación pública, el manual y las publicaciones que gravitan a su alrededor (libros o guías para el docente, recopilación de documentos, cuadernos o fichas de ejercicios, compilación de actividades, etc.) tratan una disciplina en un nivel o clase y se refieren siempre a un programa preciso. El manual presenta al alumno, entonces, el contenido de ese programa, según una progresión claramente definida y bajo la forma de lecciones o de secuencias. Esas obras son concebidas siempre para un uso a la vez colectivo (en clase, bajo la dirección del docente) e individual (en la casa). Pueden ser considerados como los “utilitarios de la clase”.
- c. *Herramientas de referencia*: categoría híbrida que abarca diccionarios, atlas, compendios, recopilaciones de documentos textuales e iconografías. No tienen como destino excluyente la escuela. Su utilización no se limita a una clase sino que se extiende a un ciclo o al conjunto de la escolaridad.
- d. *Obras paraescolares*: es la categoría más reciente. Se trata de una recopilación de temas y ejercicios para preparar exámenes, cuadernos de vacaciones, etc. Es la categoría más heterogénea dado que agrupa obras de naturaleza diversa, pero cuya función común es la de resumir, redoblar o profundizar el contenido educativo ofrecido por la institución escolar. Concebidos para una utilización

Marta Graciela Negrin

individual y doméstica, estas obras constituyen auxiliares facultativos para el aprendizaje.

La observación de los materiales que circulan en nuestros contextos escolares nos permite descubrir que las cuatro categorías de libros, más allá de algunas adaptaciones, continúan teniendo vigencia. Las ediciones clásicas han sido familiares bajo la forma de antologías de textos, utilizadas en décadas pasadas, tal vez con mayor representatividad en literatura, y revitalizadas a partir de la edición de colecciones escolares, a las que se incorporan, recientemente, informaciones de diverso tipo y propuestas de actividades para el aula⁶⁵.

Los manuales son, como ya se ha dicho, la categoría de libros sin dudas hegemónica en la mayoría de las aulas de nuestras escuelas. El acceso a las obras de la tercera clase estará determinado por las posibilidades económicas de las familias o de las bibliotecas escolares o públicas, lo que está directamente relacionado con la posesión de un capital cultural⁶⁶. La última categoría comprende en nuestro medio, como ya se explicó, el material elaborado en los programas de articulación entre los distintos niveles del sistema educativo.

¿Cómo se llega a esta tipología? Según Choppin (2001), es la adopción, a mediados del siglo XVI, de un método de enseñanza simultáneo –todos los alumnos desarrollan al mismo tiempo, supervisados por el docente, la misma actividad– lo que permite a los

⁶⁵ De amplia difusión en nuestro medio, las colecciones de la editorial Cántaro presentan una “arquitectura didáctica” alrededor de los textos literarios que ha sabido captar las preferencias de los docentes: la sección *Puertas de Acceso* ofrece una serie de estudios preliminares que permitan el “acopio de información contextual necesaria para iniciar, con comodidad, la lectura”. En la sección *La obra* se presenta “una versión cuidada del texto y notas a pie de página que facilitan su comprensión”. *Manos a la obra* propone una serie de actividades de literatura comparada, de literatura relacionada con otras artes y con otros discursos y trabajos de taller de escritura. Por último, en el *Cuarto de herramientas* se incluyen distintas informaciones sobre el autor y su entorno, acompañadas de material gráfico y documental, junto a una bibliografía comentada para el alumno.

⁶⁶ A las tradicionales ediciones impresas debemos añadir los diccionarios y enciclopedias en versión digital, fuente de consulta preferida por los estudiantes de nuestra época.

Marta Graciela Negrin

establecimientos que garantizan en ese entonces la formación de las *élites* europeas (los colegios jesuitas, entre otros) empezar a dotarse de herramientas adaptadas a sus objetivos y a una progresión pedagógica. El nacimiento del manual moderno corresponde al momento en que el libro pasa de las manos del maestro a las manos del alumno. El discurso se torna abstracto, impersonal, científico; el saber se tabula en un intento de organización pedagógica.

A finales del siglo XIX, los criterios propiamente pedagógicos van a jugar progresivamente un rol cada vez más importante en la concepción de los manuales: a un método de enseñanza tradicional, basado en la memorización, la recitación del libro y la repetición de ejercicios estereotipados, le sigue una concepción pedagógica centrada en un procedimiento intuitivo que privilegia la observación de la realidad donde la *leçon de choses* constituye la manifestación más evidente. Esta nueva doctrina transfiere del libro al maestro la función de asumir la difusión del saber:

Lo que importa, escribía el ministro francés Jules Ferry a los instructores e institutrices públicos en 1883, no es la acción del libro, sino la vuestra. No es cuestión que el libro venga a interponerse entre los alumnos y ustedes. [...] El libro está hecho para ustedes y no ustedes para el libro⁶⁷.

Rápidamente, los editores pusieron en el mercado productos conformes a las nuevas concepciones pedagógicas y adaptados a las demandas de la práctica: los indigestos breviaros o las secas nomenclaturas hasta ese entonces en uso fueron cediendo paulatinamente el lugar a los manuales en los que el texto, estructurado en capítulos o en párrafos que responden a una progresión lógica, se acompaña de un aparato didáctico (explicaciones, relatos, notas, cuestionarios, etc.) que apunta a suscitar el interés del alumno, a facilitar la comprensión, a asociarla a la elaboración del saber; con la misma intención empiezan a aparecer los elementos iconográficos.

⁶⁷ Circular del Ministro de Instrucción Pública a los maestros públicos, del 17 de noviembre de 1883. Acerca de los textos oficiales relativos a los libros escolares ver Alain Choppin [dir.], *Les manuels scolaires en France*. Tome 4. Textes officiels 1791-1992. Paris, INRP, 1993. La introducción a la obra presenta una historia completa de la reglamentación francesa sobre la materia.

Marta Graciela Negrin

3.4. Investigaciones sobre los libros de texto

El libro de texto se revela como un incesante provocador de polémicas y al mismo tiempo como un objeto de estudio pluridisciplinar y complejo, lo que ha generado una gran diversidad de perspectivas de investigación. Los actuales estados del arte suelen ordenar la bibliografía en grandes grupos que presentan fronteras difusas y que responden, necesariamente, a la peculiar perspectiva y a los propósitos de quien elabora la clasificación.

En el ámbito internacional, existen varios colectivos de investigadores abocados al estudio de los libros de texto. La International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM) constituye una comunidad de investigadores que tiene como propósito promover la investigación sobre los libros de textos y los medios didácticos. Para lograrlo, establece contactos entre todos los investigadores interesados en medios educativos y libros de texto y focaliza la atención sobre aquellas cuestiones relacionadas con medios educativos en el contexto de la formación del profesorado⁶⁸.

En Alemania, el Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional sobre Libros de Texto es considerado por Johnsen como el más importante de la investigación europea en el tema. La filosofía que lo inspira proviene de su fundador, George Eckert, quien, “motivado por experiencias biográficas propias, sobre todo durante la guerra, [...] quería poner el trabajo con libros de texto y la reflexión sobre la enseñanza de la historia al servicio de la comprensión entre los pueblos” (Radkau García, 1996).

El Programme de Recherches Emmanuelle, fundado por Alain Choppin, registra de manera exhaustiva la producción de manuales escolares franceses editados a partir de 1789 y recopila y analiza las publicaciones científicas relacionadas con ese campo⁶⁹.

⁶⁸ <http://iartemblog.wordpress.com/es/sobre/>

⁶⁹ <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=emmanuelle>

Marta Graciela Negrin

En lengua castellana, el Centro de Investigación de Manuales Escolares (MANES), vinculado a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), tiene como objetivo principal la investigación de los manuales escolares producidos en España, Portugal y América Latina durante el período 1808-1990. Del derrotero inicial se desprendieron otros campos que, actualmente, son de interés de los investigadores y sus discípulos: la legislación que reguló la producción y publicación de libros de texto, la relación entre los manuales y el *currículum*, el estudio de las características textuales de los manuales.

El Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) constituye hoy un referente internacional para los investigadores en manualística, particularmente en España y toda la región latinoamericana hispanohablante. Se define como un centro integral de documentación, investigación e interpretación acerca de todos los aspectos relativos a la cultura de la escuela, campo que aborda, desde una perspectiva multidisciplinaria e internacional, en sus dimensiones históricas y en sus proyecciones actuales y futuras. Sus acciones se estructuran en tres áreas temáticas: memoria de la escuela y patrimonio de la educación; manualística y cultura de la escuela y sociedad del conocimiento.

En cuanto a los estudios críticos de la literatura y la investigación sobre los libros de texto, una obra de indudable referencia es la de Johnsen (1996), que analiza unos 600 títulos editados en Alemania, Francia, los países nórdicos, Inglaterra y Estados Unidos⁷⁰, lo que permite establecer los siguientes tópicos, que conforman una perspectiva más universal sobre el tema, en tanto excede las tradiciones nacionales y de desarrollo histórico:

1. Ideología en los libros de texto: el análisis del contenido publicado y la filosofía subyacente han sido hasta el momento los principales centros de atención de las

⁷⁰ En el Prefacio a la edición española, el autor explica que no ha “utilizado, revisado o analizado ninguna literatura científica relacionada con los libros de texto publicados en tan importante lengua [...] mi problema no fue de carácter lingüístico, sino más bien físico, relacionado con la localización del material” (Johnsen, 1996: 13)

Marta Graciela Negrin

investigaciones. Dentro de este ámbito se destacan, según Johnsen, dos obras individuales: una es la de Choppin (1980), *Historia de los manuales escolares: un enfoque global* y la otra es la de Andolf (1972), *Historia en las escuelas de secundaria superior. Enseñanza y libros de texto, 1920-1965*.

2. El uso de los libros de texto: los estudios se han basado en cuestiones relativas a la autonomía, la accesibilidad y la efectividad de los libros de texto.

3. El desarrollo de los libros de texto: en una escala relativamente modesta, estos trabajos examinan el “ciclo vital” de los libros de texto: desde la etapa de conceptualización, redacción, corrección, aprobación, pasando por el *marketing*, la selección y distribución, hasta que terminan en manos de los alumnos.

En el ámbito latinoamericano, Alzate *et al.* (2005), luego de analizar un vasto corpus de referencias documentales, encuentran que los enfoques de mayor peso en las investigaciones se han ocupado prioritariamente de aspectos tales como el texto en vinculación con el currículo, la didáctica, la planeación, el texto escolar como un instrumento de reproducción ideológica y afianzamiento cultural, mientras que los enfoques sobre mediación aplicados al uso del texto escolar han merecido menor grado de atención. Este equipo indaga acerca del uso de los textos escolares de ciencias sociales e historia empleados efectivamente por profesores y alumnos en el séptimo grado de la educación básica secundaria colombiana. A partir de la tesis de que el análisis pragmático de los usos de los textos escolares en las diversas situaciones del aprendizaje escolar planteado de manera escueta y descriptiva trae aparejado el riesgo de diluir tanto las maneras de enseñar y la relación del estudiante con el saber disciplinar, se concluye en que:

[...] el texto escolar no aparece como algo ajeno a la escuela ni a la actividad que desarrolla el docente, ni como un agente que sustituye al docente. El texto escolar, mal o bien, bien elaborado o no, es un mediador de la actividad pedagógica en la escuela y fuera de ella (Alzate *et al.*, 2005: 165).

Marta Graciela Negrin

En estrecha vinculación con las características de las escuelas colombianas, que cuentan con bibliotecas escasamente dotadas, el texto escolar se constituye en un banco de información difícilmente desechable para los docentes.

En el contexto argentino, las recopilaciones de estudios más exhaustivas corresponden a Fernandez Reiris (2005) y Tosi (2011, 2012). A partir de estas conceptualizaciones y de nuestros propios desarrollos (Negrin, 2009), se presenta aquí un panorama de las principales líneas de investigación y se exponen algunos de sus hallazgos.

3.4.1. Estudios sobre políticas editoriales, económicas y culturales

Un primer grupo de estudios reúne trabajos sobre las *políticas editoriales, económicas y culturales* que se concretan en los procesos de diseño, elaboración, circulación y recepción de los libros de texto. La consideración del libro de texto desde una perspectiva comercial nos lleva a la afirmación, en principio obvia, de que los manuales constituyen *libros*, es decir un conjunto de hojas de igual tamaño, impresas, unidas y encuadernadas, de modo que forman un volumen. De aquí resulta que, como tantos otros productos del mercado, los libros escolares se producen, circulan y se consumen. La complejidad de los procesos analizados por este enfoque investigativo queda determinada por la variada y multifacética reunión de información que se requiere para dar respuesta al *currículum*, las relaciones entre costos y expectativas de ganancia, las tensiones entre los propósitos de lucro de las empresas y las demandas de los actores sociales representados en sectores de consumidores: docentes, alumnos, padres, y la puesta en juego de políticas de promoción de los productos (Carbone, 2003).

En Estados Unidos, a partir de la década de 1980, son los estudios de Michel Apple los que empiezan a develar las relaciones entre, por un lado, el *currículum* y la enseñanza tal como se concretan en las escuelas y, por otro lado, la desigualdad de poder en la sociedad. En *Ideología y currículum* (1986), *Educación y Poder* (1987) y particularmente en *Maestros y Textos* (1989), Apple examina los procesos mediante los cuales cierto

Marta Graciela Negrin

conocimiento, en general el conocimiento de los grupos dominantes, obtiene legitimación para ser utilizado por los docentes en el aula:

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

El análisis pone en evidencia que el productor del libro de texto no es un mero intermediario entre la producción cultural y los consumidores, como es el caso del resto de los editores, sino que es un agente activo en los procesos de estructuración formal del *curriculum* en las instituciones educativas: no sólo concibe y distribuye productos culturales sino que configura una práctica pedagógica y profesional.

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

Entre las investigaciones recientes en el ámbito nacional, es preciso mencionar las desarrolladas en la Universidad de Córdoba sobre formación docente y producción editorial. A partir de la indagación a diferentes actores involucrados en estos procesos (libreros, editoriales, autores, distribuidores, docentes, alumnos), los resultados ponen en evidencia:

Marta Graciela Negrin

[...] la presencia casi excluyente de los 'textos especializados y manuales' como los modos más representativos de acceso del público docente a los 'nuevos' contenidos disciplinares y las fuentes legitimadas del campo cultural y científico para el desarrollo de las prácticas de transmisión (Herrera de Bett, 2010: 78).

Una línea particular de este programa de investigaciones se abocó al estudio de tres manuales de Lengua y Literatura de extendida circulación entre los docentes de la provincia de Córdoba. Los resultados indican la existencia de una débil articulación entre los conceptos teóricos que se pretende enseñar y las actividades que se elaboran para que sean aprendidas; un número importante de ellas resulta una suerte de sucesivas repeticiones del contenido en diversos contextos de aplicación, lo que lleva a concluir que las propuestas de actividades, concebidas de tal modo, se presentan despojadas de carácter problemático y crítico, a pesar de las intenciones que, en ese sentido, expresan en los prólogos los autores de los manuales.

En su investigación sobre las tensiones entre el ámbito de la academia y el mercado en la producción de manuales de Lengua y Literatura posteriores a la Reforma Educativa argentina de 1993, Monti (2003) analiza los distintos modos en que se resuelve esta relación en los diferentes productos de las empresas editoriales: por un lado, se encuentran aquellos que evidencian una clara postura de aceptación del discurso oficial, aún cuando eso suponga la reproducción de propuestas híbridas en lo que respecta a los marcos teóricos de donde han sido tomados los contenidos. Por otro, nos encontramos con editoriales que se colocan en la acera de la oposición, mientras que un tercer grupo adopta una posición más moderada y entabla una negociación con el dispositivo oficial.

3.4.2. Estudios sobre historia de los manuales escolares

Otra perspectiva de estudio, vinculada con la anterior, es la que se ocupa de la *historia de los manuales escolares* y las *mutaciones* que han experimentado bajo la influencia de las tecnologías de la información y de la comunicación. Alain Choppin (2004), investigador

Marta Graciela Negrin

francés reconocido por sus aportes a la construcción de la historia de los manuales escolares, establece que los libros pueden ejercer cuatro funciones esenciales:

- a. Una función *referencial*, también llamada *curricular* o *programática*: el manual traduce las prescripciones curriculares más amplias y constituye el soporte privilegiado de los contenidos educativos; es depositario de conocimientos, de técnicas o de competencias que un grupo social estima necesario transmitir a las nuevas generaciones.
- b. Una función *instrumental*: el manual presenta métodos de aprendizaje, propone ejercicios o actividades que, según los contextos y las épocas, apuntan a facilitar la memorización de conocimientos, a favorecer la adquisición de competencias disciplinares o transversales, la apropiación del *savoir-faire*, de métodos de análisis o de resolución, entre otros propósitos.
- c. Una función *ideológica y cultural*: es ésta la función más antigua. Desde el siglo XIX, con la constitución de los estados-naciones y el desarrollo, en ese marco, de los principales sistemas educativos, el manual se afirma como uno de los instrumentos esenciales que moldean la lengua, la cultura y los valores de las clases dirigentes.
- d. Una función *documental*: el manual proporciona un conjunto de documentos textuales o icónicos cuya observación o confrontación son susceptibles de desarrollar el espíritu crítico del alumno.

Según Choppin (2001), el análisis histórico muestra que la repartición de las diversas funciones genéricas de los manuales ha conocido, en los países occidentales, evoluciones claras. La función ideológica y cultural es cronológicamente la primera: los manuales escolares occidentales más tradicionales, surgidos de la literatura religiosa, tenían como objetivo principal, si no exclusivo, el de inculcar a las jóvenes generaciones

Marta Graciela Negrin

un sistema de valores morales, políticos y religiosos. Durante el siglo XIX, con la elaboración de programas de enseñanza y con la secularización de todos o parte de los contenidos educativos, la función referencial adopta una importancia creciente: condiciona la organización interna de los manuales en capítulos estereotipados en donde una presentación jerarquizada de contenidos precedía a los eventuales ejercicios. La función instrumental se va a desarrollar más tarde, en relación con la intensa reflexión pedagógica que se produce en los países occidentales hacia el final del siglo XIX. Se asiste entonces a una “inflación” del aparato pedagógico. El desarrollo de la función documental, que implica un docente con un nivel de formación elevado, es un fenómeno mucho más reciente pero que ha contribuido a modificar profundamente, en los últimos años, la estructura y el uso de los manuales en la mayoría de los países occidentales.

En el seno del Proyecto MANES, se destaca la obra en dos tomos de Escolano Benito, titulada *Historia Ilustrada del libro escolar en España (1997-1998)*, en la que el historiador español examina el libro escolar como producto diferenciado con identidad propia, como objeto cultural políticamente intervenido y como instrumento pedagógico de acuerdo a sus usos didácticos. Lo define este autor como:

[...] un espacio de memoria donde se han ido materializando los programas concretados por la cultura escolar de cada época, las imágenes y valores dominantes en la sociedad que produce y utiliza los textos y los modos de comunicación y apropiación de los contenidos de la instrucción (Escolano Benito, 1997:44).

Las mutaciones en los aspectos materiales de los libros de texto, que conllevan cambios en las maneras en que son leídos, serán objeto de análisis en el apartado dedicado a este tema.

3.4.3. Estudios críticos, históricos e ideológicos

La tercera línea integra los *estudios críticos, históricos e ideológicos* acerca del contenido de los manuales y procura sacar a la luz la ideología explícita o implícita que portan los

Marta Graciela Negrin

libros de texto: las visiones que se proporcionan de “unos y otros”, los problemas que se enfatizan y los que se silencian, las voces que se incluyen y las que se desoyen, los estereotipos culturales que se refuerzan y los que se cuestionan. Si bien esta dimensión es mucho más clara en los libros pertenecientes a las disciplinas sociales, puede ser estudiada en manuales utilizados en otras asignaturas.

En el contexto europeo, el grupo Eleuterio Quintanilla, constituido por docentes asturianos, se ocupa de investigar el tratamiento explícito que ofrecen los manuales escolares en tres campos: la diversidad nacional y cultural del estado español; la existencia de una minoría étnico-cultural sobre la que pesan estigmas ancestrales, como es el colectivo gitano y los fenómenos de inmigración y la consecuente presencia, en el país, de minorías procedentes de otros ámbitos socioculturales. Las conclusiones a las que arriban “no pueden ser más rotundas: el contenido de los libros de texto publicados con motivo de aplicación de la LOGSE proporcionan a los alumnos una información incompleta, sesgada, con silencios clamorosos y con distorsiones graves”⁷¹ (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2003: 74).

Por su parte, Nieves Blanco (1994) reseña algunos análisis comparados entre países europeos, por un lado, y Estados Unidos, por el otro, y estudios respecto a cómo los textos estadounidenses presentan a América Latina, Asia, África y Oriente Medio. Las conclusiones ofrecen motivos para ser bastante críticos con los libros de texto, entre otras razones porque tienden a encubrir aquellos aspectos que resultan poco halagüeños para la historia de un país; conceden a los dirigentes de su país el beneficio de la duda, en tanto atribuyen motivaciones más bajas o despreciables a otras naciones y/o sus dirigentes; respecto de los estereotipos culturales, los textos tienden a reforzarlos en lugar de cuestionarlos.

Una vasta difusión han tenido, en Argentina, las investigaciones de Cecilia Braslavsky (1996) en torno al papel de los libros escolares en la construcción de la

⁷¹ LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, sancionada en España en el año 1990.

Marta Graciela Negrin

identidad nacional entre 1916 y 1930. Por su parte Catalina Wainerman y Mariana Heredia, sociólogas dedicadas a la investigación, en el libro *¿Mamá amasa la masa?* (1999) se ocupan de las ideas acerca de lo femenino y lo masculino y de las representaciones que los libros de lectura para la escuela primaria transmiten acerca de la articulación entre la familia, el trabajo y el género. Procuran también establecer un permanente contrapunto entre esas ideas y los procesos de inserción de las mujeres y de los varones en diferentes ámbitos sociales.

También en nuestro país, otro tópico de interés dentro de esta línea lo constituyen las representaciones sobre los pueblos originarios que subyacen en los libros de lectura de la escuela primaria argentina y en los manuales de Ciencias Sociales de la escuela secundaria (Artieda 2004, 2010; Cruder, 2008; Mas y Ashur, 1994; Nicoletti, 2007).

En el año 2012, Carolina Kaufmann publica el libro *Textos escolares, dictaduras y después*, que reúne un conjunto de investigaciones realizadas en universidades de Argentina, Brasil, Alemania, España e Italia. Todos los trabajos compilados en el volumen arrojan luz sobre los textos escolares editados, en distintos países, durante los regímenes dictatoriales.

3.4.4. Estudios formales, lingüísticos y discursivos

Un cuarto conjunto de trabajos está compuesto por *estudios formales, lingüísticos y discursivos* referidos a la legibilidad y comprensibilidad de los libros de texto, su presentación y adecuación didáctica general y/o específica, y los modos en que se realiza la transposición didáctica de los contenidos científicos. Este tipo de análisis, a menudo procedente del campo de la lingüística y de los estudios del discurso, persigue conocer el grado de facilidad / dificultad lectora del material textual en relación a las características de ciertos destinatarios. Basado generalmente en la cuantificación de una serie de recursos léxico-gramaticales, formas pronominales, conectores, construcciones pasivas, tecnicismos, se pretende determinar el grado de “lecturabilidad” de los manuales. Por ejemplo, en su investigación sobre los libros de texto para la enseñanza de la biología,

Marta Graciela Negrin

Elizabeth Liendro (1992) analiza las siguientes dimensiones: *comprensibilidad, producción del conocimiento científico, método científico y legibilidad*. Dos años más tarde, en un artículo titulado “Los libros de texto de ciencias ¿son comprensibles?”, Linda Meyer acuña la expresión *estructuras textuales inamistosas* para referirse a la falta de conectores o referencias no claras, secuencias, explicaciones o procedimientos ilógicos, entre otros, que resultan habituales en los manuales escolares.

Muchos de estos exámenes, sin embargo, suelen responder más a los intereses de investigadores y de expertos que a las necesidades y posibilidades de aplicación por parte de los profesores. En algunos casos, como corolario casi inevitable del análisis, la bibliografía suele suministrar, bajo la forma de escalas de medición, *criterios para el análisis, la evaluación y selección de estos materiales curriculares*, que incluyen recomendaciones de distinto tipo destinadas a los docentes usuarios. Entre los indicadores para la ponderación propuestos por los diferentes modelos, pueden citarse las siguientes:

- a. La consideración de la reputación o prestigio del autor: ¿Cuál es su formación? ¿Qué títulos académicos posee? ¿Qué experiencia tiene en el asunto del que trata el libro, como profesor y como especialista? ¿El autor se preocupó de experimentar el libro antes de su edición? ¿Hubo revisiones? ¿Qué resultados obtuvo? ¿El autor se basó en los últimos progresos de la Psicología y la Didáctica para preparar su obra? ¿El autor es considerado como persona imparcial, objetiva y desapasionada? ¿Escribió otros trabajos? ¿Qué referencias existen al respecto? (Molina, 1987).
- b. Atención a las concepciones del conocimiento: cerrado / abierto, debatible / verdadero; estable / en construcción...; de la enseñanza: transmisión / compartir significados / aceptación de la autoridad del texto o del profesor... y del aprendizaje: receptivo / constructivo / individual / cooperativo / convergente / divergente (Blanco, 1994).

Marta Graciela Negrin

- c. Observación de los aspectos lingüísticos: si se mantiene la coherencia textual, si los conectores están usados adecuadamente, si se hace un uso oportuno y correcto gramaticalmente de los mecanismos cohesivos, etc. (Rinaudo y Galvalisi, 2002).
- d. Examen de los aspectos físicos del libro: si por su tamaño y peso puede ser transportado por el lector y usado en diferentes ambientes, si por el tamaño y tipo de letras resulta fácilmente legible, si la cubierta es atractiva y la encuadernación permite leer con facilidad la totalidad del texto, etc. (Rinaudo y Galvalisi, 2002).

En una consideración particular sobre los manuales de Lengua y Literatura, y a partir de la constatación de que los profesores delegan en los materiales didácticos (casi siempre, en el libro de texto) la tarea de decidir sobre asuntos de tanta envergadura como la selección y la secuencia de los contenidos lingüísticos y literarios, el tipo de textos escogidos, la selección y la secuencia de las actividades o la evaluación de los aprendizajes del alumnado, Carlos Lomas ofrece:

[...] una serie de *instrucciones de uso* para el análisis crítico y la selección de los materiales didácticos en una coyuntura como la actual en que están apareciendo en el mercado editorial, al compás de los cambios educativos, proyectos curriculares, libros de texto y otros recursos impresos, audiovisuales o informáticos que intentan convencer a sus usuarios (alumnado y profesorado) de la bondad pedagógica de sus contenidos (Lomas, 1999: 320-321).

Convencido de que no siempre es así, y de que con frecuencia, bajo el envoltorio de un diseño gráfico atractivo, e incluso bajo la adopción estratégica de la jerga pedagógica en boga, se oculta un enfoque didáctico escasamente coherente con un enfoque comunicativo y funcional de la educación lingüística y literaria, este autor se propone fomentar un uso crítico y consciente de tales materiales por parte de los profesores, a quienes ofrece unos exhaustivos parámetros evaluativos.

Marta Graciela Negrin

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

3.4.5. Estudios sobre el empleo del libro de texto en el diseño y desarrollo curricular

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

En el ámbito norteamericano, Clark y Yinger (1997) encontraron que los maestros usaban los materiales disponibles –libros de texto y guías para la enseñanza– para elegir los temas que impartían y para programar la secuencia de contenidos. Durkin (1984) observó las clases de dieciséis maestros para ver de qué manera “casaban” su enseñanza con los procedimientos recomendados en el manual del maestro. Schwile *et al.* (1983) compararon la enseñanza impartida por maestros que habían elegido el mismo libro de texto⁷². Por su parte, Stodolsky (1991) investigó el grado de correspondencia entre las recomendaciones de los manuales y las prácticas desarrolladas en el aula. Señala esta investigadora que si bien se encuentra suficientemente documentada la presencia casi universal de los libros de texto en las escuelas primarias:

⁷² Todas estas investigaciones aparecen reseñadas en Stodolsky, 1991.

Marta Graciela Negrin

[...] es preciso poner mucha más atención en el uso que se les da en el aula. Dicho más específicamente, necesitamos estudiar hasta qué punto los maestros aplican los procesos que les recomiendan las guías y en qué medida siguen el orden del libro de texto” (Stodolsky, 1991: 135).

Si bien se sitúa en el marco más amplio de los materiales curriculares en general, Manuel Área (1999) reseña un gran número de investigaciones y las clasifica en torno a dos ejes: por un lado, las opiniones, valoraciones, apreciaciones y expectativas que los profesores manifiestan sobre los medios de enseñanza; y por el otro, el uso que los profesores realizan de los materiales en la planificación y desarrollo de la enseñanza.

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

De acuerdo con estudios llevados a cabo en Colombia, Restrepo (1993) arriba a la conclusión de que los maestros poco preparados o sin experiencia y poco seguros del programa que deben desarrollar, tienden a seguir el texto como una guía completa de su curso: el manual escolar es el que determina los contenidos a enseñar, lo que ocurre más en enseñanza de español y de matemática. En cambio, los maestros que utilizan el texto como organizador del programa y de la secuencia de ejecución son aquellos docentes mejor preparados y experimentados, que tienden a dejar de lado la exposición

Marta Graciela Negrin

programática del texto y se valen del libro, de manera flexible, para afianzar conocimientos a través de los ejercicios que se incluyen en el material comercial, evaluar temas, repasar y hasta para llenar tiempo, lo que sucede más a menudo en la enseñanza de las ciencias naturales.

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

Pero también se reconocen algunas cualidades positivas del libro de texto: su misma estructura ordenada y sistemática funciona como un hilo conductor que organiza el trabajo de docentes y alumnos. En segundo lugar, la lectura del manual familiarizaría al alumno con la lectura de libros de estudio, y de esta manera facilitaría su posterior desempeño en la vida universitaria. Finalmente, el manual actuaría como un mecanismo nivelador, en tanto proporcionaría una base de conocimientos “pareja para todos”.

3.5. Algunas notas sobre las mutaciones de los manuales escolares

Desde la lógica del mercado, muchas de las características que tradicionalmente han definido al libro de texto han experimentado procesos de cambio y renovación. Gimeno

Marta Graciela Negrin

Sacristán (1991) señala como atributos de los textos escolares: su rápida caducidad⁷³, la homogeneidad en el producto, el número reducido de firmas que compiten en el mercado.

En nuestro país, es habitual que todas las editoriales lancen al mercado, cada tres o cuatro años, propuestas alternativas que se presentan, desde el propio discurso de las empresas, como "superadoras" de las anteriores⁷⁴, lo que da como resultado la convivencia, al interior del mercado, de diferentes propuestas producidas por las mismas casas editoras.

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

Si aceptamos que el negocio instaurado alrededor de los aprendizajes es de tal magnitud y complejidad que no cabe esperar que las decisiones adoptadas en un determinado material comercializado a gran escala satisfagan plenamente a la totalidad de sus usuarios, los editores se ven obligados a ofrecer productos lo bastante flexibles de manera que permitan diferentes niveles de lectura y autoricen recorridos múltiples por el

⁷³ Indica Tosi (2010) que, en la actualidad, los libros de texto son pensados y planificados dentro de las empresas editoriales y tienen un ciclo de "vida" relativamente corto, de hasta cinco años como máximo.

⁷⁴ De esta manera anuncia Puerto de Palos, en el año 2002, la aparición de las obras Proyecto Polimodal a los docentes: "A partir de este momento, y a través del sereno examen que usted podrá hacer de esta obra, verificará si las consideraciones previas son producto de una cosmética comercial o si, en cambio, representan a una producción editorial realizada con entusiasmo, conocimiento y experiencia en la práctica áulica".

Marta Graciela Negrin

libro. Concretamente, hay en el mercado dos opciones posibles: la primera es el manual “multimedia”, que asocia al manual –que conserva el lugar central– una serie de “herramientas periféricas” (fichas, discos compactos, cuadernillos de ejercicios, etc.), con funciones específicas. La segunda, menos costosa, es el manual integrado, encargado de cumplir el conjunto de todas las funciones. En esta segunda opción, la preocupación por aportar una respuesta a la pluralidad de usos posibles requerida por las nuevas demandas de los docentes determina una cierta complejidad del instrumento.

En relación con el aspecto gráfico, los manuales actuales poseen una estructura en la que se imbrican varios niveles. Es la página –o, para ser más precisos, la doble página– lo que constituye la unidad elemental del manual. La doble página recoge no un texto único y ciertas reproducciones, como era el caso en las ediciones anteriores, sino una serie de “mosaicos” (textos, fotos, dibujos, esquemas, gráficos), repartidos sobre una superficie donde el aspecto visual adquiere una gran importancia. Esta “zona visuográfica”, según la conceptualización de Cárdenas (2001), comprende, entre otros recursos, la disposición en el espacio, los tipos y tamaños de letras y el color, lo que permite que el lector pueda ingresar rápidamente en el orden del significado a través de la vista e identificar perceptivamente los distintos niveles de organización del texto.

Los libros de texto actuales añaden el empleo de un sistema de señalización particular (símbolos, pictogramas) que confiere a cada elemento, sea textual o icónico, un papel específico e inmutable, recurrente a lo largo del libro. Quizás uno de los elementos más utilizados en las ediciones actuales sea el color: un texto encuadrado sobre un fondo con una determinada tonalidad señala los conceptos claves, un zócalo de otro color indica el tipo de actividad que se propone al alumno, por ejemplo. Se trata de una de las marcas gráficas más inmediatas, que establece una estrecha vinculación con el enunciador, en tanto destaca aquellos segmentos que se desea enfatizar; “pero también es cierto que es un recurso para transmitir una toma de posición afectiva, y que incluso puede funcionar simbólicamente” (Cárdenas, 2001: 127).

Marta Graciela Negrin

En un texto escolar, el lector puede seleccionar rápida y fácilmente el bloque de información que le interesa; puede adelantarse o volver atrás según su necesidad de revisar un concepto o relacionarlo con otros; puede subrayar ideas clave o, inclusive, escribir sus propias glosas al margen, a la manera de un texto alternativo. Las distintas posibilidades de “la puesta en página” participan del discurso didáctico, constituyen un código que es propio y específico de este instrumento en el que la delimitación entre texto e imagen resulta problemática. Estamos, pues, en presencia de una profusión de recursos gráficos cuyas posibilidades combinatorias son múltiples y se incrementan notoriamente en virtud de los avances tecnológicos.

La lectura de un manual, en consecuencia, tanto por las redes de múltiples remisiones que se instauran entre los diversos elementos de una doble página, como por un sistema de señales particulares, se aproxima bastante a los procedimientos puestos en juego en los hipertextos. Así, dado que despliega un discurso discontinuo, desarticulado, multiforme, el manual no se presenta como un libro en el que es posible efectuar una actividad de lectura seguida, como puede hacerse en otro tipo de ediciones.

Parafraseando a Bruillard (2005), podemos afirmar que el manual, en el cual se busca y se hace *zapping*, no es un libro que se lee sino un libro *en el que* se lee. Esta operación de lectura-navegación ha llevado a los editores a hacer preceder los manuales de detalladas instrucciones para la utilización. En las primeras páginas de distintas ediciones suele aparecer una sección destinada a explicitar con qué propósito se emplean los distintos “elementos visuográficos”: flechas, asteriscos, signos de interrogación, logos de distinto tipo identifican zonas diferenciadas de la estructura textual⁷⁵.

Analizada desde la perspectiva de la lectura, la “superexplotación de recursos gráficos” destinados a guiar la interpretación del lector constituye, para Emilia Ferreiro, una de las manifestaciones más obvias de la falta de confianza en el destinatario:

⁷⁵ Encabezan esta sección títulos como: “Para aprovechar este libro”, “La organización de este libro”, “Para usar mejor el libro”, “¿Cómo uso el libro?” y otros del mismo tenor.

Marta Graciela Negrin

[...] en los textos didácticos se utiliza toda clase de recursos –dibujos, recuadros o fondos de diferente color, cambio de tipografía, etc.–, porque ya la puntuación no basta para guiar la interpretación de un lector considerado, *a priori*, como incompetente (Ferreiro, 2001: 53).

Un aspecto que no puede soslayarse se cifra en las consecuencias que la aparición y el desarrollo de nuevas tecnologías trajeron en la edición de los libros de texto. Por una parte, los nuevos recursos tales como las impresoras a color y la digitalización permitieron que los nuevos materiales pudieran ganar en calidad formal al tiempo que se favoreció, además, el abaratamiento de los costos. La condensación, en un único soporte material, de una considerable cantidad y variedad de recursos para la enseñanza establece una diferencia notoria respecto del resto de los materiales curriculares a los que puede acudir un profesor. Si bien resulta factible llevar a la clase un video, una pintura, un libro de poemas, un objeto cualquiera, no parece posible desarrollar un determinado proyecto de *curriculum* solamente con el auxilio de estos medios, que podrán ser empleados en condiciones y con finalidades muy específicas, pero que resultan insuficientes o escasamente apropiados para ser utilizados de modo exclusivo a lo largo de todo el año escolar. El libro de texto, en cambio, presenta la potencialidad de albergar e integrar todos los componentes curriculares (objetivos, contenidos, actividades, estrategias metodológicas, propuestas de evaluación) y de ofrecérselos a los profesores en un formato de propuesta instructiva estructurada y diseñada para enseñar, durante todo el ciclo lectivo, una determinada asignatura.

También es necesario destacar que actualmente, y en virtud de la complejidad de la tarea docente, el manual tiene que responder a múltiples demandas: debe reunir documentación variada, tomada de fuentes confiables y debe facilitar la apropiación por parte de los alumnos de una cierta cantidad de estrategias transferibles a otras situaciones y a otros contextos. Además, dada la creciente heterogeneidad del público escolar, debe autorizar lecturas plurales. Finalmente, se pide a las editoriales que fabriquen volúmenes fácilmente portables y atractivos desde el punto de vista estético.

Marta Graciela Negrin

3.6. Posturas a favor y en contra de los libros de texto

Los libros de texto han sido y continúan siendo los instrumentos genuinos que sintetizan, organizan y transmiten el conocimiento escolar. La presencia generalizada en las aulas de este recurso didáctico que impregna las prácticas, transmite contenido, organiza las experiencias de los alumnos y establece tipos de interacción continúa suscitando numerosos debates en torno a su validez o caducidad, las bondades o perversiones de su uso tanto para el desarrollo profesional de los profesores como para un aprendizaje más eficaz y crítico por parte del alumno, y que, llevados al extremo, asumen las posturas de “libros sí” *versus* “libros no”⁷⁶.

Quienes se constituyen en sus principales críticos agrupan sus argumentos en torno a las siguientes cuestiones:

- a. Los libros de texto son una simple expresión de los valores e intereses hegemónicos en la sociedad, un mero instrumento para la reproducción y legitimación de la cultura dominante.
- b. Son depositarios de un conocimiento ya elaborado y por lo tanto se oponen a la auténtica búsqueda, la exploración y el descubrimiento del saber. Por otra parte, la enorme cantidad de señalizaciones que contienen absuelven al alumno de su tarea de lector: se le indica cuáles son los conceptos centrales, se subrayan las ideas principales, se completa a modo de ejemplo el primer ítem de cada actividad.
- c. Los libros de texto no tienen en cuenta las experiencias y conocimientos previos de los alumnos, desconocen la diversidad sociocultural y fomentan, además, la

⁷⁶ Una completa exposición de los argumentos de partidarios y detractores puede consultarse en Alzate Piedrahita, M. V. (2000) “El texto escolar como instrumento pedagógico: partidarios y detractores”, *Revista de Ciencias Humanas* n° 21, Universidad de Pereira, Colombia. Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/alzate.htm>

Marta Graciela Negrin

absorción pasiva de hechos y conceptos frente a la construcción activa de significados. Son materiales que se elaboran teniendo en mente un destinatario de alumno “estándar”, sus propuestas son homogéneas y uniformadas para toda la población escolar de un mismo nivel o ciclo educativo.

- d. En tanto condicionan la práctica profesional de los maestros, anulan su capacidad de iniciativa. De este modo, el papel del profesor no será tanto el de un agente “director” sino más bien el de un sujeto “ejecutor” de prescripciones externas que deciden sobre su marco de prácticas profesionales. Las tareas docentes se limitarán, entonces, a “descongelar” las propuestas sugeridas en el texto y regular y organizar los modos de acción para que los alumnos se impliquen en el cumplimiento de las tareas en la clase. Para Martínez Bonafé (2006), lejos de tratarse de un pensamiento del pasado, lo que pasa realmente en las escuelas sigue estando en gran medida regulado por un discurso de poder que hunde en la racionalidad instrumental positivista sus raíces principales. Dentro de este marco de racionalidad, los problemas de “pensar” el *currículum*, de “diseñarlo”, y de “inventar las mejores herramientas” para su desarrollo es un asunto de los expertos, de los científicos y de los académicos. Y los problemas de la aplicación mecánica y técnica de lo que otros han pensado, esos son los problemas de los maestros, rutinarios aplicadores de teorías externas. Es una vieja y tradicional división entre teóricos y prácticos, pero es también una vieja y tradicional división social en la que el libro de texto constituye una herramienta de trabajo –un medio de producción cultural– separado de los productores y de los procesos de producción cultural.

Por su parte, quienes consideran al libro de texto como instrumento genuino en la enseñanza alegan que estos materiales, al presentar la información de manera organizada y gradual, contribuyen a desarrollar marcos de referencia claros y a proporcionar una idea precisa del proceso y las etapas del aprendizaje. Advierten, al mismo tiempo, que su

Marta Graciela Negrin

eficacia y sus efectos dependen fundamentalmente de los profesores que los utilizan, de la lectura e interpretación que realizan los propios docentes (Mascaró Florit, 1995).

Teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos, tanto en lo que concierne a su nivel inicial como a su ritmo de adquisición de saberes y de competencias, el recurso sistemático a métodos que ignoren el texto escolar conduciría, de acuerdo con esta postura, a ahondar las diferencias en detrimento de los alumnos provenientes de medios sociales desfavorecidos o de los que presentan un ritmo de trabajo más lento. El libro de texto, el mismo para todos, aquel que cada uno puede consultar en todo momento, en la clase o en la casa, aparece de hecho como la mejor garantía de la igualdad de oportunidades en una sociedad democrática.

También Umberto Eco arriesga una defensa de los libros de texto en tanto “filtros de conocimientos” frente a las ilimitadas posibilidades de acceso a la información que posibilita Internet:

[...] los textos escolares representan la primordial e insustituible oportunidad de educar a los niños en el empleo del libro [...] Internet proporciona un repertorio fantástico de información, pero no entrega ningún filtro para seleccionarla, mientras que la educación no consiste solamente en transmitir información sino en transmitir criterios de selección. Esa es la función del maestro, pero también la función de un texto escolar, que ofrece, precisamente, el ejemplo de una selección realizada entre el *maremagnum* de toda la información posible (Eco, 2004: 16).

Eliseo Verón, por su parte, en franca oposición a la ideología pedagógica “moderna” que defiende la presencia en las aulas de conjuntos de materiales de diversos orígenes (recortes de diarios, revistas, catálogos, fragmentos de libros) que invitarían a actitudes de apropiación del conocimiento más activas, menos serias y distantes de las que propone el manual, advierte acerca de los riesgos que implica la preferencia por la fragmentación enunciativa y el carácter anónimo de la carpeta de recortes sobre los temas escolares:

Marta Graciela Negrin

La preferencia por la multiplicidad fragmentaria de materiales y el consiguiente rechazo al libro, oculta el miedo a la confrontación con un mundo enunciativo singularizado. Es, en definitiva, *un miedo al Otro*. Cuando no hay enunciador individualizado o individualizable, tampoco hay destinatario [...] Un mundo escolar donde los discursos no tienen ni enunciador ni destinatario, es un mundo de opiniones a la vez anónimas y fugaces, un mundo donde se ha perdido toda responsabilidad comunicacional (Verón, 1999: 146-147).

3.7. Libros de texto y prescripciones curriculares en Argentina

En un recorrido por las distintas etapas que han atravesado las relaciones entre el poder del Estado y los poderes de otros agentes, entre los cuales se encuentran las editoriales, López García (2009) señala que a comienzos del siglo XX, el Estado nación argentino depositó en el Consejo Federal de Educación (CNE)⁷⁷ la responsabilidad de seleccionar, por concurso, los textos escolares, en un contexto de maestros sin preparación profesional. Al mismo tiempo, “la existencia del CNE colaboraba con la imposición de un sistema educativo homogéneo a partir de un uso uniforme de textos escolares que permitieran unificar las prácticas y facilitar el control del aparato escolar”.

Si bien con algunos movimientos que oscilaban entre el control más estricto y el intento de otorgar mayor responsabilidad y compromiso a los docentes en la selección de los materiales impresos, la autora demuestra cómo el CNE:

[...] en las gestiones correspondientes a los distintos gobiernos, intentó conservar para el Estado la potestad de decidir qué libros se adecuaban a su proyecto ideológico y convertir al libro de texto en una herramienta política. Además, [...] la evolución a través de los años de los reglamentos de concurso y evaluación tendió hacia la relajación en las prescripciones y en la apertura a las decisiones de los editores e imprenteros (López García, 2009: 15).

⁷⁷ El Consejo Nacional de Educación fue un organismo dependiente del Poder Ejecutivo Nacional de Argentina para el gobierno de las escuelas primarias públicas que fue creado por el presidente Julio A. Roca en el año 1881. Inicialmente, su autoridad era sólo sobre los establecimientos ubicados en la ciudad de Buenos Aires. Posteriormente se extendió a las escuelas nacionales de todo el país. Su primera autoridad máxima fue Domingo Faustino Sarmiento con el cargo de superintendente general y el organismo desapareció por decreto del presidente Juan Domingo Perón en el año 1948, transformándose en una dependencia del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Marta Graciela Negrin

Con el advenimiento de la democracia, en el año 1983, se inicia un proceso de desregulación de la edición de los libros escolares y se transfieren las responsabilidades al mercado, dado que se cree que la regulación atentaba contra la libertad del docente y del desarrollo de la producción editorial. Este proceso alcanza su punto máximo en la década del 90, cuando el Estado argentino descentraliza la educación y aumenta el margen de independencia del mercado editorial⁷⁸: en palabras de Linares (2005: 30), la educación se transforma en una “razón del mercado”.

La situación motivó reacciones como las de Beatriz Sarlo (1994), quien denunció la indiferencia con que el Estado entregaba al mercado la gestión cultural, o la del escritor Mempo Giardinelli (2006), quien más de una década después, se pronunció acerca del papel que debía asumir el Estado en la producción de textos escolares:

[...] cuanto mayor sea la libertad de competencia, mayor debe ser la responsabilidad del Estado. Me parece que la confusión en esta materia no es siempre inocente. Tanto si se pretende que el Estado sea el único encargado de la producción de textos, sin la participación de industriales y comerciantes, como cuando se impulsa la exclusión del Estado y se pretende el monopolio de la industria privada. Lo primero conduce a formar políticas (o industrias) autoritarias, siempre relacionadas con la dominación y la censura, como hay pruebas sobradas en nuestra historia. Y lo segundo es la vieja, siempre renovada estrategia de lo que hoy llamamos neoliberalismo: anular la acción rectora del Estado, en nombre de mezquinas leyes de mercado que supeditan el interés colectivo por el negocio de unos pocos (Giardinelli, 2006: 18).

Frente a la ausencia de organismos oficiales de evaluación y control, las editoriales fueron asumiendo, en la práctica, esas funciones. Y como estas empresas no se guían únicamente por criterios pedagógicos, el afán por ganar la competencia en el

⁷⁸ De las “idas y vueltas” acerca de la regulación de los libros escolares en Argentina se ocupan Wainerman y Heredia, *¿Mamá amasa la masa? op. cit.* Sobre las políticas de regulación en otros países latinoamericanos puede consultarse el artículo de Rodríguez Rodríguez (2002), “Los materiales curriculares impresos en Honduras”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (México), vol. XXXII, núm.3, pp. 65-89.

Marta Graciela Negrin

mercado las lleva a aplicar las más variadas técnicas de edición⁷⁹ y de marketing para convencer a maestros y profesores de que seleccionen y soliciten a sus alumnos la compra de sus texto antes que los de sus competidores.

En el texto citado más arriba, García López alude a un artículo publicado en los años noventa en la revista *Zona Educativa*, uno de los canales de difusión del Ministerio de Educación, destinado a proporcionar criterios de selección de los libros de texto. En efecto, en uno de los números de la revista se les sugiere a los docentes que consideren:

[...] si las páginas tienen la cantidad adecuada de información, o si están muy vacías o muy llenas. [...] Qué hay que evitar: [...] la tapa, el colorido, las imágenes son solo algunas de las cosas que hay que evaluar, pero no las únicas ni las más importantes [...] ni dejarse convencer por las promociones de las editoriales. Las promociones y los obsequios de las editoriales son útiles y necesarios. Ayudan a ampliar el panorama y a conocer las opciones sobre las que se puede elegir y trabajar. Pero la que más libros regala no tiene por qué ser la que mejores textos hace (*Zona Educativa*, 1997: 17).

A propósito advierte la autora que la desprofesionalización docente, que permitió la instalación de un manual que se comunicara directamente con los alumnos, se toma como un dato de la realidad y conduce a suponer que los docentes necesitan una guía para seleccionar el material para sus clases. Por un lado, se los llama “profesionales”, pero al mismo tiempo, se les indican las pautas de selección que debieron haber desarrollado en las instancias de su formación.

En la actualidad, las editoriales continúan con la modalidad de vender partidas al Ministerio de Educación, encargado de distribuir algunos ejemplares a las bibliotecas

⁷⁹ Impulsada por la reforma educativa que prolongó la escolaridad obligatoria, la industria de los textos escolares pasó a concentrarse en empresas multinacionales. El negocio se vio incrementado, además, por la estrategia de editar los llamados “libros de actividad”, que obliga a los alumnos a trabajar directamente sobre las páginas del manual, y a los docentes a efectuar las correcciones sobre esa misma superficie. De este modo se elimina la posibilidad de que circulen textos ya usados, lo que redundo en claros beneficios económicos para las casas editoras.

Marta Graciela Negrin

escolares, en tanto que el mayor caudal de ganancias es resultado de las ventas efectuadas en librerías para dar respuesta a los requerimientos de los docentes⁸⁰.

Respecto de los modos en que las editoriales “traducen” los diseños curriculares, Graciela Frigerio (1991) enuncia tres categorías de relaciones, que podrán adoptar variaciones de acuerdo con el contexto histórico-político en que se sitúen:

- a. *Sujeción editorial a las normativas*: en este caso, cabría preguntarse si se trata de un acatamiento sustantivo o meramente formal. Para ilustrar esta posible relación resulta significativa una conocida expresión entre colegas acerca de los cambios curriculares y los libros de texto: cambian el título y el diseño de tapa, pero, en los hechos, solamente “cortan y pegan”.
- b. *Expansión y recreación de la normativa*: con distintos grados de iniciativa, las editoriales recrean las normas, tanto en lo que se refiere a la profundización de los contenidos como en su tratamiento didáctico. Es posible que las producciones editoriales marquen una “línea ascendente” que contribuya a erigir a las editoriales en referentes de la gestión curricular y a consolidar su papel en las prácticas de la enseñanza.
- c. *No alineamiento*: esta posibilidad de relación –cuyo centro reside en la interpretación divergente–, supone diversos grados de distanciamiento entre la prescripción y el desarrollo curricular en los manuales. Las divergencias, a su vez, pueden situarse en el terreno de la selección de contenidos o en los modos de tratamiento.

⁸⁰ Este hecho explica ciertas peculiaridades formales de las ediciones escolares, como la ausencia de contratapas, uno de los elementos del aparato paratextual destinado a transformar el texto en mercancía (Alvarado, 2006).

Marta Graciela Negrin

3.8. Profesores y libros de texto

En este apartado vamos a detenernos en el análisis de algunas cuestiones que resultan relevantes para el objeto de estudio abordado en esta investigación y que se encuentran ampliamente generalizadas en la bibliografía sobre la utilización de los materiales comerciales en las aulas. Nos referimos, específicamente, a los impactos que, de acuerdo con las conclusiones de muchos autores, tienen los libros de texto en las prácticas de los docentes, y que se resumen en dos consecuencias, ambas indeseables: la desprofesionalización del profesorado y el control curricular.

Es preciso aclarar que, en estos planteos, se presupone un enseñante que, en las antípodas del intelectual crítico, se comporta como un mero usuario que acata, ingenuamente, las prescripciones elaboradas por los autores de los manuales escolares.

3.8.1. La desprofesionalización del profesorado

Para quienes sostienen esta perspectiva, el empleo del libro de texto es un potente dispositivo de desautorización intelectual, cultural y profesional de los docentes⁸¹. A partir de la consideración del manual como un recurso que, por su propia naturaleza interna, constituye una tecnología que “empaqueta” un modelo para el desarrollo curricular, se sostiene que el docente que “adopta” y pone en práctica el proyecto curricular del texto, inevitablemente tiende a ceder sus responsabilidades profesionales a un elemento ajeno al contexto de su acción profesional: no decide, por ende, acerca de finalidades, no selecciona contenidos ni diseña cursos de acción, tampoco organiza actividades para sus alumnos. De este modo, el papel del profesor se reduce al de un agente “ejecutor” de prescripciones externas acerca de su marco de prácticas docentes. Su labor consistirá meramente en gestionar la utilización y aplicación del texto en su contexto de aula. Es en este sentido que Gimeno Sacristán (1989) afirma que:

⁸¹ Esta tesis aparece extensamente desarrollada en Martínez Bonafé, J. (2002) *Políticas del libro de texto escolar*, Madrid, Morata.

Marta Graciela Negrin

La competencia profesional de desarrollar el *currículum*, en principio una de las atribuciones genuinas del profesor, la comparten cuando no la monopolizan los mecanismos de producción de materiales que hay detrás de un número reducido de firmas comerciales. La elaboración del *currículum* queda así repartida dentro del sistema educativo entre diferentes agentes, incluso en los aspectos técnico-profesionales. El carácter inoperante de las prescripciones curriculares en la concreción de la práctica y la debilidad profesional de los profesores harán que este reparto sea desigual y favorable a los medios 'traductores' del *currículum*. La desprofesionalización en este sentido de los docentes es inevitable en las actuales condiciones de formación y de trabajo (Gimeno Sacristán, 1989: 185).

Una perspectiva particular del problema la ofrecen Montero Mesa y Vez Jeremías (2003) quienes, a partir de la definición de los profesores como consumidores, analizan lo que denominan "el síndrome del consumidor de productos curriculares": en tanto nos movemos en un terreno sociocultural, económico y profesional signado por el consumo de productos curriculares –casi siempre bajo el formato de libros de textos– en el que el sentido de la propiedad individual (el Libro del profesor; el Libro del alumno) marca una pauta que se impone y se antepone a criterios de calidad, de creatividad, de autonomía y desarrollo profesional y, especialmente, a la propia búsqueda de formas alternativas a los productos curriculares comerciales, "así chegamos a emular aos consumidores desas tortas de mazá feitas con ingredientes en po: masa, o recheo e ata a mazá venen en po; só lle falta engadir a auga" (Montero Mesa y Vez Jeremías, 2003: 89).

De acuerdo con estos autores, es a instancias de los avances en el campo de las didácticas específicas y de la divulgación de sus discursos, la flexibilización, apertura y dinamización del propio campo curricular, que muchos docentes han comenzado a experimentar un principio de desconfianza hacia los nuevos materiales producidos comercialmente, en la medida en que no dan respuesta a las demandas profesionales generadas por la evolución didáctica de la disciplina. A esto se suma la imposibilidad de que los productos comerciales estandarizados, elaborados por las grandes multinacionales del mercado, puedan atender y satisfacer la diversidad y la heterogeneidad de formación del profesorado, de contextos escolares, de alumnos, de estilos y trayectos de aprendizaje y la constatación de una oferta fraudulenta de viejos

Marta Graciela Negrin

contenidos y estrategias metodológicas caducas bajo nuevas y sugerentes formas de presentación que sólo en superficie resultan innovadoras: “os mismos cans con distintos colares” (Montero Mesa y Vez Jeremías, 2003:88).

Esta situación los ha conducido a estrenar una nueva profesión, la de “productores de materiales curriculares”, que ocasiona, a su vez, nuevos inconvenientes: por una parte, las actividades de “pegotear” (cortar, pegar, montar y fotocopiar) acarream problemas no deseados –la dudosa legibilidad del material, por ejemplo–; por otra parte, el libro ideal, aquel que se iría escribiendo en forma colaborativa con cada grupo de alumnos particular, resulta utópico en relación con la realidad socioprofesional de gran parte de los docentes. El resultado suele ser, entonces, la postura de instalarse en “el síndrome de abstinencia”: abstenerse de diseñar y producir los materiales que se desean y se necesita concretar, abstenerse de probar por ensayo y error, de competir con quienes, amparados en el poder de editoriales multinacionales, elaboran a gran escala materiales curriculares. Y este síndrome desemboca, nuevamente, en la necesidad de consumir materiales curriculares listos para ser usados sin más trámites, “a los que solo falta añadir los alumnos”.

3.8.2. El control curricular

Si el profesor no tiene control sobre su propio ámbito de competencias, significa que el control descansa en instancias ajenas al propio contexto de trabajo, lo que equivale a decir que si el manual se convierte en el *curriculum* enseñado, quienes diseñan y elaboran los textos son realmente los autores de la instrucción que reciben los alumnos.

Como sugiere Apple (1989), existe un mercado cultural controlado por las instancias productoras de los textos. Ellas son las que interpretan el *curriculum* oficial, lo redefinen, seleccionan los objetivos y contenidos, establecen los procedimientos y estrategias que los profesores concretarán en sus prácticas de enseñanza. En consonancia con esta postura, afirma Torres Santomé (1998) que son las editoriales, a través de los libros de texto, las agencias encargadas de interpretar esos contenidos legítimos y de

Marta Graciela Negrin

trasladarlos a las aulas: los libros de texto se convierten, así, en un instrumento decisivo que pretende legitimar una determinada visión de la sociedad, de su historia y de su cultura.

Sin embargo, las editoriales no son las únicas que toman decisiones, sino que es necesario reconocer una autoridad textual más amplia, como la que se deriva de las recomendaciones de los organismos internacionales, autoridades educativas, teóricos, decisiones ministeriales. Sin duda esos discursos configuran un universo que alguna trascendencia tiene sobre el mundo empresarial (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2003).

Para cerrar este capítulo, y siguiendo a Martínez Bonafé (2006), podemos afirmar que, más pequeños o más grandes, con mayor o menos cantidad de ilustraciones, con formatos que simulan una pantalla de computadora, portadores de nuevos y viejos contenidos, ejercicios tradicionales o innovadores, recomendaciones para profesores, con pruebas de evaluación o sin ellas, copiados de anteriores, reciclados o recién creados, editados en Buenos Aires o en Madrid, en su esencia pedagógica los libros de texto mantienen el sentido original para el que fueron creados: la distribución de un conocimiento “legítimo” en el ámbito de las escuelas.

Enfrentado a objeciones crecientes y antagónicas, con un público escolar muy heterogéneo, que desacredita el discurso único y requiere de lenguajes diversos, adaptados a estilos particulares; en medio de nuevas concepciones del saber y de la cultura y de su apropiación por parte de los alumnos; con usuarios “deseosos” de materiales más lúdicos; frente a la recalada de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, sobre todo Internet, que permiten el acceso a múltiples recursos, más actuales y más fácilmente actualizables, es preciso que el manual proporcione a los profesores actividades variadas para la clase, que proponga abundantes documentos y ejercicios, que asuma una nueva función de documentación aunque sin dejar de ser un libro de referencia, que incluya los contenidos de los diseños curriculares, manteniéndose irreprochable frente a las miradas interrogadoras de las diferentes disciplinas y de su

Marta Graciela Negrin

didáctica. Misión sin duda imposible, lo que haría suponer, entonces, que el libro de texto es un modelo superado.

Lo cierto es que más allá de la caducidad que podría atribuírseles, o al margen de las diatribas de los teóricos, estos libros escolares, que aparentemente le entregan al docente los procesos “resueltos”, transitan con absoluta naturalidad y gran fuerza legal por nuestras escuelas. Los manuales siguen siendo utilizados de manera masiva, y las prácticas de muchos docentes se definen por el empleo de este tipo de materiales. Resulta entonces insoslayable preguntarse por qué se sigue manteniendo este fenómeno cuando, desde las teorías pedagógicas, desde hace mucho tiempo se viene proclamando la necesidad de encontrar propuestas alternativas. Cómo es posible que, siendo tan profundas y radicales las transformaciones que ha ido experimentando a lo largo del tiempo el mundo de la cultura y de la comunicación, el artefacto que concreta y presenta el *curriculum* al interior de la institución escolar mantenga su vigencia. Intentaremos, en esta tesis, proporcionar algunas respuestas a estos interrogantes.

Marta Graciela Negrin

CAPÍTULO 4

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Presentación

Frente a la opinión generalizada de que la escuela se define por la simple función de transmisión de conocimientos impuestos por la sociedad en la que está inserta, idea que lleva a considerarla como el lugar, por excelencia, de la inercia, la rutina y el conservadurismo, un recorrido por la historia de las disciplinas escolares y el examen del modo en que estas disciplinas operan en la gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995) conduce a abandonar la imagen “de una escuela reclusa en la pasividad, de una escuela receptáculo de los subproductos culturales de la sociedad” (Chervel, 1991: 68-9).

Este capítulo pasará revista a la historia de las disciplinas escolares en general y luego se detendrá en los perfiles que fue adoptando la asignatura Lengua y Literatura a lo largo de las transformaciones del nivel medio en el sistema educativo argentino y en el modo en que los libros de texto fueron acompañando esas reconfiguraciones.

Marta Graciela Negrin

4.1. Las disciplinas escolares

Debemos a André Chervel el relato profusamente documentado acerca de la historia del término “disciplina” (escolar) y de las condiciones en que se impone su uso después de la Primera Guerra Mundial:

Con este término, los contenidos de la enseñanza se conciben como entidades *sui generis*, propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que sólo parecen deber a sí mismas, es decir, a su propia historia. Por añadidura, al no haberse roto el contacto con el verbo ‘disciplinar’, el sentido riguroso del término sigue estando disponible. Una ‘disciplina’ es también para nosotros, en cualquier ámbito, una manera de disciplinar la mente, es decir, de procurarle métodos y reglas para abordar los diversos campos del pensamiento, el conocimiento y el arte (Chervel, 1991: 63).

Este historiador llama la atención sobre el consenso que imperó hasta hace pocos años acerca de la relación entre las disciplinas escolares, las ciencias de referencia y la pedagogía, y que establece que, en tanto las disciplinas escolares se derivan directamente de las ciencias, la diferencia entre unas y otras se atribuyen a la necesidad de simplificar, e incluso de vulgarizar, para un público joven, conocimientos que no pueden presentárseles en estado puro e íntegro. La función de la pedagogía, entonces, consiste en desarrollar aquellos “métodos” que permitan a los alumnos asimilar cuanto antes y de la mejor manera la máxima porción posible de la ciencia de que se trate. En este esquema no está contemplada la existencia autónoma de las “disciplinas”, que no son más que combinaciones de saberes y métodos pedagógicos.

Uno de los aspectos decisivos de la historia de las disciplinas escolares está dado por el hecho de que la transmisión cultural de una generación a otra recurre a procesos que se diferencian en virtud de la edad de los sujetos que tienen que aprender. Si bien las características formales de la enseñanza destinada a niños de seis, doce o catorce años no permanecen idénticas, el verdadero umbral es el que separa la educación de niños y

Marta Graciela Negrin

adolescentes de la educación de adultos: “obligados” unos y “libres” los otros. Las diferencias son de naturaleza variada –formación de docentes, tipo de institución educativa, relación entre profesores y alumnos–, pero sin dudas la principal es que la enseñanza de grado superior transmite directamente el saber: sus prácticas coinciden con sus objetivos, de manera tal que no es preciso modificar a adaptar contenidos en función de los destinatarios, lo que equivale a decir que en la relación pedagógica, el contenido permanece invariable.

Las disciplinas escolares, en cambio, presentan la particularidad de que combinan íntimamente un contenido cultural y la formación intelectual de las personas⁸², lo que nos lleva a considerarlas desde una perspectiva intrínsecamente educativa. En efecto, los sujetos se forman en la medida en que van adueñándose de ambas dimensiones: de los contenidos que acumulan y de los instrumentos para la construcción de nuevos conocimientos que proporcionan. Esto lo expresa Wheler (1976) de la siguiente manera:

[las disciplinas] hacen unas aportaciones únicas para el aprendizaje no sólo en cuanto a la información de hechos, sino en la manera específica de pensar que emplean, en el uso de un lenguaje lógico especial, en el nivel de abstracción y en su consiguiente impacto mental. Cada disciplina difiere en las exigencias lógicas que hace al alumno, de manera que no todos los procesos lógicos pueden enseñarse igualmente bien en todas las materias. Se diferencian no sólo en los hechos, sino en la forma de tratar los hechos e ideas, en el equilibrio entre deducción e inducción y en la medida en que las generalizaciones son dignas de confianza y universales. El proceso lógico de pensamiento no tiene exactamente el mismo significado en todos los contextos. Debido a esto puede ocurrir que cada disciplina contribuya desde un ángulo diverso a la orientación en el mundo (Wheler, D. K. El desarrollo del curriculum, 1976, citado por M. A. Zabalza, 2000).

⁸² De esta distinción se deriva, para Chervel, la existencia de los vocablos *estudiante* y *alumno*: estudiante es el que, llegado a una edad adulta, ya no reclama ninguna didáctica particular para aprender una materia, solo la estudia hasta llegar a dominarla; al alumno – vocablo proveniente del verbo latino *alo*: *alimentar*–, en cambio, se lo forma, se le enseña lo que debe ser.

Marta Graciela Negrin

En un sentido amplio, la disciplina escolar se define no sólo por sus contenidos y sus objetivos, sino también por un conjunto de prácticas y métodos diversos resultantes de su lógica particular. Dentro de cada disciplina se enmarcan, también, la selección y disposición de contenidos culturales, las estrategias metodológicas de los profesores, los tipos de actividades propuestas a los alumnos, las consignas de trabajo, los criterios de evaluación, las interacciones en clase y, por supuesto, los libros de texto y sus satélites. Las prácticas reales que se concretan a diario en los diversos contextos escolares van construyendo unas tradiciones escolares que, lejos de permanecer inalterables, sufren modificaciones, en tanto las disciplinas, como señala Goodson (1995: 35) “no son entidades monolíticas, sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que influyen, mediante el enfrentamiento y el compromiso, sobre la dirección del cambio”. Cuando un profesor principiante se inserta en una comunidad de profesionales de la enseñanza de una determinada disciplina, por tanto, también se sitúa en un campo regido por prácticas, rituales, concepciones y tradiciones, algunas aceptadas, otras invisibilizadas, unas pocas en constante discusión.

4.2. La disciplina escolar Lengua y Literatura

La separación entre contenidos y métodos pedagógicos definió también, durante mucho tiempo, la disciplina escolar Lengua y Literatura. Según Rodríguez López-Vázquez⁸³, “en el antiguo régimen de ideas educativas”, el objeto lengua y literatura venía organizado, empaquetado y etiquetado por las diversas Filologías como entidades particulares, la Lingüística como disciplina general aplicable a cualquier lengua y la Teoría Literaria como disciplina general aplicable a las diferentes literaturas. Establecido, pues, el objeto, el método venía provisto por otra serie de disciplinas de carácter general: la Pedagogía, la Didáctica General, la Psicología Evolutiva, de tal forma que hablar de *didáctica de la lengua y la literatura* era hablar de una asignatura que se impartía por proyección de unos métodos pedagógicos sobre unos contenidos filológicos.

⁸³Rodríguez López-Vázquez, A., “El estatus de la didáctica de la lengua y la literatura”, disponible en www.abc.gov.ar/LaInstitucion/SistemaEducativo/Superior

Marta Graciela Negrin

No es el propósito de esta investigación el estudio de la historia de la asignatura escolar Lengua y Literatura en nuestro país⁸⁴, sino hacer foco en el papel que juegan los profesores dentro de la comunidad disciplinar, los modos en que adhieren, se apropian o refractan los enunciados de ciertas fuerzas sociales acerca de la construcción de la disciplina escolar: las formulaciones teóricas emanadas de los ámbitos de producción del saber, los lineamientos que, a partir de esas formulaciones, realizan los documentos curriculares y las distintas versiones de ese conocimiento que ponen en circulación las empresas editoriales.

La importancia de centrar el análisis en la perspectiva del profesor dentro de la disciplina fue defendida por Esland (1995), con los siguientes argumentos:

[...] el conocimiento que un profesor cree que “llena” su disciplina es mantenido en común con miembros de una comunidad de apoyo que se aproximan colectivamente a sus paradigmas y criterios de utilidad tal y como son legitimados en los cursos de formación y en las declaraciones oficiales. Parece que los profesores, debido a la naturaleza dispersa de sus comunidades epistémicas, experimentan la precariedad conceptual que se deriva de la falta de otros significantes que puedan confirmar plausibilidad. En consecuencia, son muy dependientes de las publicaciones periódicas [...] para su confirmación de la realidad (Esland G.M, citado por I. Goodson, 1995: 101).

La naturaleza dispersa de las comunidades epistémicas de las que se nutre, si bien sólo parcialmente, la disciplina escolar Lengua y Literatura ha sido señalada por Bronckart

⁸⁴ Dos estudios específicos profundizan acerca de la conformación y los derroteros de la disciplina escolar Lengua y literatura en la Argentina: Bombini (2004), *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1960-1960)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, y Sardi (2006), *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal. Ambos permiten reconstruir una cronología que se extiende desde la institucionalización de la escuela media en la Argentina y el *currículum* para el área de Lengua y Literatura, en el siglo XIX, hasta aproximadamente los años sesenta y setenta; a la vez que dan cuenta de buena parte de las discusiones en los albores de la restitución de la democracia y en años posteriores. Por su parte, en su libro *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*, publicado en el año 2006 por la Universidad Nacional del Litoral, Analía Gerbaudo registra algunas de las discusiones en torno a la literatura como objeto de enseñanza en las instituciones escolares y revisa el lugar que se le asigna en las prescripciones curriculares derivadas de la Ley Federal de Educación y en los materiales “de actualización” y divulgación destinados a los docentes.

Marta Graciela Negrin

y Schneuwly (1991), quienes advierten que no hay una única teoría susceptible de dar cuenta del objeto lengua en la totalidad de sus aspectos, sino que el campo científico está escindido en numerosas disciplinas que han seleccionado y desarrollado un aspecto limitado. En ausencia de una teorización más global, el profesor de Lengua y Literatura se ve obligado a recurrir a distintas conceptualizaciones, a reconocer contradicciones e intentar construir un mínimo de coherencia dentro del mismo campo didáctico. Mientras que la acción de los didactas de la matemática, por ejemplo, está orientada a evitar deformaciones en el proceso de transposición, lo que Chevallard llama “vigilancia epistemológica”, la acción del didacta de la lengua parece más orientada a la *solidarización* de esos distintos objetos en el marco de la enseñanza, es decir, a la consecución de la necesaria coherencia entre elementos provenientes de distintos marcos teóricos.

Por otro lado, los objetivos de la enseñanza de la lengua están relacionados especialmente con las prácticas lingüísticas, con el *savoir-faire*, lo que determina que los programas no abreen más que en parte de los saberes producidos en el campo científico. Existen otros mecanismos de préstamos, orientados por lo que estos mismos autores, siguiendo a Martinand (1986), denominan “prácticas sociales de referencia”: prácticas de lenguaje que preexisten o coexisten con la escuela, usos, códigos y actitudes de los sujetos frente a la lengua, acerca de los cuales el docente no cuenta a menudo más que con sus propias intuiciones.

Es justamente este proceso de *solidarización* de distintos saberes en el marco de la enseñanza el que demanda la presencia de ‘otros significantes’ que aporten modelos de convicción y de conducta a los miembros nuevos o vacilantes de la comunidad disciplinar⁸⁵, entre los cuales los libros de texto encuentran un lugar privilegiado.

⁸⁵ Un análisis del impacto que esta particular conformación de la disciplina produce en los alumnos residentes puede verse en Negrin M. (2006), “Esa bonita página. La planificación de clases durante la residencia docente”, en *Actas de las Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.

Marta Graciela Negrin

4.2.1. Algunas reconfiguraciones de la disciplina escolar Lengua y Literatura

Hasta bien entrados los años '80, la hegemonía absoluta en el campo de la enseñanza de la Lengua y la Literatura correspondió a los postulados teóricos del programa iniciado por Saussure –asumido luego por distintas escuelas– que hoy conocemos como estructuralismo⁸⁶, que vino a desplazar, no sin disputas, al paradigma tradicional de una gramática predominantemente normativa⁸⁷. En el prólogo a la primera edición de *La gramática estructural en la escuela secundaria*, un libro de divulgación escrito por Mabel Manacorda de Rosetti (1961), se lee una defensa de la cientificidad como criterio de validación de la disciplina escolar:

Se sostiene que la lengua es forma y no sustancia. Lo fundamental no es la realidad que esa lengua señala 'sino cómo ella se conforma dentro de los distintos moldes o signos que le ofrece el sistema'. Así, la realidad puede ser una, siempre la misma, pero las estructuras que la contengan pueden variar. Por eso son las estructuras las que interesan a la lingüística [...] No dudamos de que esta exposición tan didáctica por su contenido, tan actual por la novedad que aporta, tan probada por la experiencia que involucra, servirá de guía y orientación a todos los profesores de lengua, y a los maestros que quieran acceder a los nuevos enfoques de la Gramática estructural, hoy en pleno auge (Manacorda de Rosetti, 1961: 7).

Confiados en que un modelo avalado científicamente no podía sino estar investido de un alto valor educativo, los profesores aplicaron a rajatablas sus premisas, convencidos de que la experticia en el análisis gramatical era un objetivo suficientemente

⁸⁶ El rasgo común de estas escuelas reside en que todas parten del supuesto de que el lenguaje es una estructura o sistema conformado por niveles.

⁸⁷ Dice Bombini: "Es al calor de la ideología del nacionalismo que la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura reconocen un valor normativo y de disciplinamiento de las prácticas lingüísticas y de la formación cultural de los ciudadanos. En este sentido, un doble canon, operando como una doble norma parece regir la configuración del *currículum* de secundaria de los primeras décadas del siglo XX: por un lado la convicción de que a través de la enseñanza de la literatura, especialmente argentina, se transmitirán valores identitarios nacionales a fin de evitar los riesgos de la disolución cultural producto de la diversidad de procedencias de la oleada inmigratoria que puebla el país y, a la vez, la convicción de que la enseñanza de la lengua será uno de los dispositivos poderosos para la imposición de una lengua considerada legítima que es la que se acerca a la norma peninsular" (Bombini, 2011: 2.3).

Marta Graciela Negrin

importante como para hacer gravitar a su alrededor el resto de los contenidos disciplinares. Esta convicción va a determinar el tipo de relaciones que se establecen entre enseñanza de la lengua y enseñanza de la literatura y los consecuentes modos de actuación de los enseñantes. En tanto la centralidad le corresponde al estudio de las categorías gramaticales, son éstas las que requieren de mayor desarrollo y profundización durante el ciclo escolar. Las obras canónicas que se incluyen en las programaciones son objeto de un análisis estipulado por una guía de “análisis literario”, que permanece casi invariable de un texto a otro y que demanda, generalmente en ese orden: buscar en el diccionario el *vocabulario* desconocido, determinar el *tema* del cuento o novela, observar cómo aparecen, en la obra, las características del *género* en que se inscribe, analizar la *estructura*, los *personajes* y el *estilo*. Inmediatamente después, se pasa al “aprovechamiento” de ese texto para la aplicación de las nociones gramaticales correspondientes⁸⁸ y, circunstancialmente, se lo utiliza como generador de temas para una “lectura creadora”⁸⁹.

Durante el predominio de este enfoque, la actividad de los alumnos en clase consistía, básicamente, en copiar en sus carpetas, dejando la suficiente distancia entre cada una, oraciones extractadas de la prosa de escritores preferentemente españoles (Azorín, Pío Baroja, Jiménez, entre otros) y efectuar luego el análisis sintáctico, morfológico y semántico. En el afán de no desvirtuar las formulaciones del “saber sabio”, la disciplina escolar se vio atiborrada de un sinnúmero de categorías gramaticales, con la terminología correspondiente, que la tornaban casi idéntica a la disciplina académica de referencia.

⁸⁸ En los manuales de la época eran habituales enunciados de “ejercicios de aplicación gramatical” como el que sigue: “Transcribir del capítulo XXV de *Juvenilia*, de Miguel Cané, diez construcciones encabezadas por preposición y analizarlas sintácticamente”. En Risso de Sperber y Zaffaroni, *Cuaderno de la Lengua III. Teoría, práctica y antología para un aprendizaje integral del castellano*, Buenos Aires, Estrada, 1972.

⁸⁹ Me estoy refiriendo a la propuesta innovadora de María Hortensia Lacau, *Didáctica de la Lectura Creadora*, editado por Kapelusz en 1966 y de amplia difusión en la década del '70.

Marta Graciela Negrin

Desde la perspectiva de los profesores, el dominio de este aparato conceptual clausurado, sin fisuras, que permitía una clara delimitación de fronteras –proposiciones coordinadas en primer año, subordinadas adjetivas en segundo, subordinadas sustantivas y adverbiales en tercero– no sólo reducía, hasta casi anularlos, los márgenes de imprecisión y de dudas acerca de qué enseñar, sino que ocasionaba otro beneficio adicional: la demostración de que se estaba en posesión de un saber críptico, alejado de los conocimientos cotidianos de los padres, es decir, del “saber banalizado en la sociedad” (Chevallard, 1997:30)⁹⁰.

Este conjunto de conocimientos y las concomitantes estrategias didácticas para enseñarlos se mantiene inalterable en las escuelas argentinas a lo largo de décadas, hasta que, con el advenimiento de la democracia, en el año 1983, se originan las condiciones para empezar a discutir cuáles son los saberes –en términos de “competencias”– que la asignatura Lengua y Literatura debe ayudar a construir si lo que se pretende es formar ya no sujetos entrenados para describir el sistema, sino *usuarios de la lengua*, capaces de desempeñarse adecuadamente en distintas situaciones sociales.

Gradualmente, los profesores de Lengua y Literatura comienzan a desencantarse del modelo estructuralista que los había deslumbrado y advierten que han cometido los siguientes errores:

1. Han creído que por medio del aprendizaje de la gramática naturalmente se llegaría al desarrollo de habilidades de producción y comprensión de mensajes.

2. Han supuesto que la transferencia de cualquier contenido científico a la escuela debe realizarse con la mayor fidelidad posible al saber experto, lo que implica homologar el funcionamiento, los actores, la estructura, los objetivos y las actividades del espacio académico al espacio escolar.

⁹⁰ Analizo este aspecto en Negrin, M. (2008), “Didáctica de la lengua y la literatura y prácticas de enseñanza”. En R. Menghini y M. Negrin [comps.], *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?* Bahía Blanca, Editorial de la Universidad Nacional del Sur, pp. 149-157.

Marta Graciela Negrin

3. Han reducido la enseñanza de la lengua a la práctica del análisis sintáctico (Gaspar y Otañi, 2001).

En el mismo sentido se pronuncia Maite Alvarado, quien sintetiza los motivos que llevaron a una pérdida de legitimidad del modelo estructuralista:

[...] más que el exceso de *formalismo* del que se acusaba a la gramática estructural, fue la reducción de la enseñanza de la lengua a la gramática lo que, a la larga, provocó el declive y el posterior desmoronamiento de esta corriente en el ámbito escolar [...] La inflación de la gramática (y de la sintaxis en particular) se hizo, en buena medida, a expensas de las prácticas de lectura y escritura (Alvarado, 2001: 21).

Producidas inicialmente en el ámbito editorial, y oficializadas luego con la promulgación de los *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, las innovaciones en el campo de la disciplina giran en torno a la adopción, como paradigma sustituto, del “enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua” que reconoce como disciplinas científicas de referencia a la pragmática filosófica, la etnografía de la comunicación, la sociolingüística, la lingüística del texto, el análisis del discurso y los estudios cognitivos, entre otras (Lomas y Osoro, 1993).

Una “saturación de teorías lingüísticas presentes en los Contenidos Básicos Comunes y por consiguiente en los diseños curriculares de las jurisdicciones y en los libros de texto” (Bombini, 2006: 51) conduce a la hegemonía de la perspectiva textual que se traduce, en la micropolítica del aula, en un guión que se mantiene más o menos invariable: el esquema de los elementos de la comunicación de Roman Jakobson y, luego, la reformulación propuesta por Catherine Kerbrat-Orecchioni pasan a ser los conceptos inaugurales en los programas de Lengua y literatura de las escuelas y en los libros de texto editados en esa época. Le siguen las nociones de *superestructura* y *macroestructura* acuñadas por el lingüista holandés Teun van Dijk y la teoría de los actos de habla de los filósofos de Oxford, principalmente John Austin y John Searle.

Marta Graciela Negrin

Con premura se incorporan los postulados de la gramática textual, que viene a reemplazar a la gramática oracional, en una operación que, en apariencia, sólo implica un cambio en la unidad de análisis:

Así como en el nivel sintáctico oracional se describen estructuras abstractas, independientes de los contenidos [...] se verá que también los textos poseen determinadas estructuras esquemáticas convencionales: las superestructuras (Cortés y Bollini, 1994: 30).

La definición precedente corresponde al libro *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*, de Cortés y Bollini, concebido en el marco del programa “La UBA y los profesores secundarios” y editado en 1994. La publicación de un libro para la formación y la actualización de docentes –dice Gustavo Bombini en el prólogo– se produce en una época en que:

[...] la proliferación de teorías sobre el lenguaje distintas al estructuralismo junto con la necesidad de encontrar alternativas para la innovación en el área ha provocado un estado de desasosiego entre los que estamos involucrados en estas relaciones entre lenguaje y educación, en los últimos diez años (Cortés y Bollini, 1994: 5).

Y aclara que el valor de la propuesta, a contrapelo de las relaciones jerárquicas entre teoría y práctica enquistadas en la escuela, reside, justamente, en que se evitan las respuestas simplificadoras:

[...] no se trata de partir de las teorías y llegar a la enseñanza a partir de ‘aplicaciones’ de aquellas a estas. Se trata más bien de un proceso de reformulación de las teorías en función de claros objetivos pedagógicos que podríamos globalizar como leer, hablar y escribir (Cortés y Bollini, 1994: 6).

Ahora bien, transpuestas a los libros de texto y a las prácticas de enseñanza, las teorías lingüísticas que sustentaban el enfoque comunicativo dieron lugar, nuevamente, a procedimientos de descripción de estructuras: la identificación de las funciones sintácticas en la oración se sustituyó por el reconocimiento de mecanismos de cohesión

Marta Graciela Negrin

textual, de superestructuras y la clasificación de los conectores. Se produce el fenómeno que bien describe Castellá Lidón, cuando advierte que la inclusión de nuevos paradigmas y de objetos de enseñanza no asegura, *per se*, la renovación en las prácticas que efectivamente se ponen en juego en las aulas:

En la actualidad se están introduciendo en la enseñanza temas y conceptos de la lingüística del texto, el análisis del discurso, la tipología textual, etc. Si estas disciplinas se trasladan a la escuela sólo como contenidos gramaticales que han de aprenderse sin conexión con el uso, no habrá cambiado nada. Si simplemente sustituimos la gramática de la oración por la gramática del discurso, los sintagmas por la cohesión, las subordinadas por los tipos de texto, no habrá cambiado nada. Si no apostamos decididamente por los procedimientos, las habilidades, las estrategias comunicativas y el uso de la lengua en clase, decididamente seguiremos andándonos por las ramas. Desde luego, los objetivos generales de la enseñanza de la lengua son la comprensión y la expresión escrita y oral: escuchar, hablar, leer y escribir. Los alumnos tienen que ejercitarse en la manipulación de frases y párrafos, en la planificación del texto, en la lucha por expresarse con sentido (Castellá Lidón, 1994: 18).

Las estrategias clásicas de análisis descriptivo de la lengua –de oraciones, antes; de textos, ahora– obturan la posibilidad de que se produzcan cambios sustanciales en la enseñanza, en tanto se crea la ilusión de un uso transparente de la lengua que impide problematizar la cuestión del lenguaje en relación con el discurso, las posiciones de los sujetos en el mercado lingüístico, los intercambios contextualizados y el problema de la diversidad no como mera presentación de variedades sino dando cuenta de cómo el lenguaje está atravesado por relaciones de poder y, de este modo, no es ajeno a situaciones de conflicto.

Otra de las innovaciones que modifican sustancialmente las prácticas de enseñanza de la lengua es el abandono de la obra literaria como soporte único y privilegiado para la reflexión sobre la lengua (Bombini y Krickberg, 1995), y la incorporación de:

Marta Graciela Negrin

[...] una amplísima variedad de textos de diferentes tipos, con muchos de los cuales estás en contacto diariamente en tu casa, en las calles, en los quioscos de revistas, en las librerías, en las bibliotecas. Estos textos están en los libros, en los diarios, en las revistas que lees; son afiches, folletos, avisos publicitarios gráficos y televisivos, películas, programas de televisión, videoclips (Rodríguez, 1995: 4).

Los profesores aprueban complacidos esta diversidad, que les permitirá seleccionar discursos cercanos a los intereses de sus alumnos y, al mismo tiempo, ampliar las posibilidades para el diseño de ejercicios de *comprensión y producción* de textos.

Mientras tanto, los contenidos vinculados con el saber gramatical, sospechados de “ineficientes” luego de la pérdida de prestigio del modelo estructuralista, encuentran serias dificultades para insertarse en este nuevo enfoque. La situación conduce a un estado de confusión y disparidad en las respuestas de los docentes, que adoptan algunas de estas cuatro versiones, graficadas por Gaspar y Otañi (2001) en términos de una relación amorosa entre la escuela y la enseñanza de la gramática:

1. Se escribe el “acta de defunción” de la gramática: “*lo nuestro no va más*”. Con el argumento de que la gramática no colabora –e incluso obstaculiza–, el desarrollo de las competencias comunicativas, se pone el énfasis en propuestas de lectura y escritura con total prescindencia de la reflexión sobre el lenguaje.

2. La gramática continúa ocupando el papel de protagonista: “*te juré amor eterno*”. Se sigue privilegiando el modelo estructuralista y se enumeran las ventajas del análisis sintáctico, con el argumento de que contribuye en la organización del pensamiento y en la producción de textos informativos coherentes. Si bien minoritaria, esta postura es la que adoptan quienes perciben un “vacío de contenidos” en el enfoque comunicativo y experimentan la necesidad de un conjunto de saberes claros, ordenados y sistemáticos de conceptos a impartir, que certifique, como se explicó más arriba, una cierta experticia profesional.

Marta Graciela Negrin

3. La gramática como extra: *“cualquier cosa nos hablamos”*. La reflexión sobre el lenguaje se hace presente únicamente en el momento de revisar, corregir o evaluar las producciones escritas de los alumnos, por lo que adquiere el carácter de “conocimiento ocasional”. Resulta, por ende, no planificado ni sistematizado, sino que queda supeditado a las situaciones particulares que puedan emerger en el momento de la escritura y la ponderación de los textos por parte de los profesores.

4. La gramática como protagonista entre otros contenidos: *“ahora solo somos buenos amigos”*. Esta versión reconoce el final del romance apasionado entre la escuela y la gramática, pero confía en encontrar nuevos modos de continuar la relación de modo tal que los saberes y la reflexión sobre la lengua compartan, en la enseñanza, un lugar central junto a los contenidos vinculados con los conceptos acerca de los textos, la lectura y la escritura.

Una consideración particular merece la aparición de *las prácticas de lectura y escritura* como objetos que reconfiguran sustancialmente la asignatura escolar y, consecuentemente, las estrategias de enseñanza de los docentes. En vinculación con la difusión de resultados poco halagüeños que obtienen los estudiantes argentinos en los programas de evaluación internacional⁹¹ y con la proliferación de investigaciones sobre lectura y escritura desarrolladas en las universidades por especialistas en lingüística que ven en la escuela un campo de validación de sus saberes (Cuesta 2011), se instala en la sociedad la preocupación por “la crisis de la lectura” y la imperiosa necesidad de fortalecer habilidades para la “comprensión lectora”.

Ingresan, entonces, al campo de la didáctica de la lectura, los desarrollos teóricos vinculados con la psicología cognitiva, que hacen hincapié en la lectura como proceso y en

⁹¹ En 2003 se conocen los datos del operativo 2001 del *Programme for International Student Assessment* (PISA), perteneciente a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE): en la prueba de Lectura, casi el 50% de los estudiantes argentinos se ubicó en el nivel más bajo o incluso por debajo de él, y sólo el 2.8% alcanzó el nivel más alto (Di Stefano y Pereira, 2009).

Marta Graciela Negrin

la puesta en práctica de las “estrategias del lector” (Mateos, 1991; Mosenthal, 1991; Smith, 1983, 1993; Solé, 1992, 1996; Rosenblatt, 1996). Sin dudas la teoría más difundida es la de Kenneth Goodman, que se da a conocer a través del artículo “La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística”, incluido en el segundo volumen de *Textos en Contexto* de la *Revista Lectura y Vida* (1996). El modelo de Goodman es retomado por Marta Marín en *Lingüística y Enseñanza de la Lengua*⁹², un libro de divulgación destinado a docentes que viene a cubrir una zona de vacancia: no solo porque ofrece la explicación clara y completa de los principales conceptos del campo de la lingüística (el enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua, la teoría de la enunciación, los procedimientos de cohesión, algunas tipologías textuales, la teoría de los actos de habla, entre otros), sino porque establece relaciones entre esos nuevos saberes y las prácticas de enseñanza en el aula, lo que brinda, a los profesores, algunos recursos concretos para la actuación profesional: al final de cada capítulo aparece un apartado denominado *Implicancias pedagógicas*, una serie de ejercicios para poner en práctica los contenidos presentados y una abundante bibliografía específica.

En el campo particular de la lectura literaria, desde algunos enunciados de la Ley Federal de Educación, desde los enfoques de los cursos de capacitación para docentes y también desde la misma industria editorial se difunden las posturas que defienden *el placer de la lectura* como reacción frente a una tradición enciclopedista de la enseñanza de la literatura ligada al predominio de un saber historiográfico y responsable de la creación de un *aparato interpretativo escolar* entendido como única lectura posible en la escuela, en detrimento de una experiencia estética con los textos.

En un artículo crítico publicado en el año 2005, Mora Díaz Súnico atribuye el origen de esta concepción a “una lectura fallida o incompleta de *El placer del texto* de

⁹² Marín, M. (1999) *Lingüística y Enseñanza de la Lengua*, Buenos Aires, Editorial Aique. Para ilustrar la amplia difusión de este libro, baste decir que en el año 1999 se imprimen 2000 ejemplares y en 2006 la editorial decide hacer una tercera reimpresión.

Marta Graciela Negrin

Roland Barthes” y analiza de qué manera se inscribe en el discurso de la Ley Federal de Educación:

La Ley Federal de Educación presenta el placer de la lectura como único objetivo a la hora de leer literatura. El placer se justifica en sí mismo (Dirección General de Cultura y Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 1995) y el “leer por leer”⁹³ aparece como propósito diferenciado de otros como “leer para obtener una información de carácter general o precisa”, “leer para aprender”, “leer para escribir” y “leer para comunicar”, simplificando así el mecanismo lector a un recorrido por el texto en busca de un placer que se da, aparentemente, por el mero contacto con el libro (Díaz Súnico, 2005: 23).

Esta nueva pedagogía tiene su correlato en los cursos de capacitación docente engendrados por la propia ley, cuyas propuestas se reducen a un listado de títulos de literatura infantil y juvenil considerados, en sí mismos, “portadores de placer”, mientras que, en el plano de la didáctica específica, se recomienda que los alumnos tengan un contacto directo con los textos, es decir, no obstaculizado por la teoría ni por la mediación docente. En cuanto a la industria editorial, siempre atenta a las necesidades del mercado, prontamente puso a circular una gran cantidad de textos destinados a satisfacer la urgencia de la lectura por placer.

En algunas escuelas, la lectura “por placer” encuentra un espacio propio, bien delimitado y diferente de las prácticas habituales de lectura, que habían estado estrechamente vinculadas a distintos tipos de actividades⁹⁴. Proliferan, entonces, los Programas de Lectura Silenciosa Sostenida (LSS), con el sustento teórico que ofrecen las formulaciones elaboradas por la investigadora chilena Mabel Condemarín en la década del ’80:

⁹³ Este es el lema elegido por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología para una colección de antologías que, en el marco del Plan Nacional de Lectura, se distribuyeron gratuitamente en las escuelas a partir de 2004.

⁹⁴ Solé (1998) divide el proceso en tres subprocesos, a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

Marta Graciela Negrin

En su esencia, el programa de L.S.S. es muy simple: los alumnos eligen voluntariamente una lectura coherente y completa; lo mismo hacen el educador y lo demás adultos del establecimiento; luego, cada uno lee en silencio y sin interrupción durante un tiempo determinado. A continuación, el maestro no exige ninguna actividad ni tarea relacionada con la lectura. Los alumnos no tienen que responder preguntas, redactar informes ni leer un número determinado de páginas. Se supone que el educador o los alumnos pueden reaccionar frente a lo leído y pueden compartir sus lecturas mutuamente. Debe disponerse en la sala de clases de una amplia variedad de materiales, y los períodos de lectura fluctúan entre 10 y 20 minutos (Condemarín, 1987: 9-10).

En cuanto a la escritura, poco a poco empiezan a hacerse oír algunas voces críticas, que alertan acerca de las limitaciones impuestas por el enfoque comunicativo instalado en los primeros tiempos de la reforma y el riesgo de subordinar el trabajo en el aula a la consecución de la “eficacia comunicativa”. En palabras de Maite Alvarado:

El predominio de un enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua ha subordinado la reflexión gramatical a las prácticas de comprensión y producción de textos con distintas funciones. La preocupación por trabajar con una diversidad de clases textuales y por promover un desempeño competente en distintas situaciones comunicativas ha eclipsado el valor que tiene el conocimiento de los niveles inferiores del texto: la oración, la frase, la palabra. Ese conocimiento, que se obtiene de la manipulación reflexiva de las distintas unidades de la lengua, la experimentación y la transgresión de sus convenciones, hace a los usuarios más seguros y más libres, a la vez que tiende puentes hacia la literatura, promoviendo lectores más suspicaces y potenciales escritores; su ausencia, como contrapartida, encierra la amenaza de erigir la eficacia comunicativa en el único objeto de la producción escrita y su enseñanza (Alvarado, 2001: 49-50).

Haciéndose eco de estas objeciones, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, sancionados en el año 2006, van a proponer, en relación con el abordaje de la lectura y la producción escrita, la participación asidua en talleres de lectura de textos de divulgación sobre temas específicos del área y del mundo de la cultura, y de textos que expresen distintas posiciones en torno a esas temáticas, con propósitos diversos –leer para informarse, para construir opinión, para hacer, para averiguar un dato, para compartir

Marta Graciela Negrin

con otros lo leído, para confrontar datos y opiniones, entre otros—. Y se añade, en una nota al pie, una fundamentación de la importancia de la modalidad de taller, en tanto:

[...] se privilegia el intercambio de opiniones e interpretaciones acerca de los textos [...] habilita la formulación de preguntas por parte de los alumnos en relación con lo que comprenden o no comprenden (o creen no comprender) y [...] ofrece la oportunidad de que pongan en escena sus saberes, que provienen tanto de sus experiencias de vida como de las experiencias de pensamiento que les han proporcionado otras lecturas. Un taller es un ámbito en el que los textos producidos son leídos y comentados por todos y en el que existe un tiempo destinado a la reelaboración a partir de las sugerencias del grupo y del docente. En esa interacción, se juega la posibilidad de que los alumnos tomen la palabra, y su efectiva participación depende del modo en que el docente coordine estas actividades. En este sentido, la intervención docente es central en relación con la formulación de consignas de lectura y de escritura, y en el seguimiento pormenorizado de los procesos que van desarrollando los alumnos, que no siempre son homogéneos (NAP Lengua, 2006: 22).

De la mano de la publicación y difusión en Argentina de *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*⁹⁵, se instala en los discursos y en las prácticas de los docentes el término “consigna” –que viene a reemplazar a lo que anteriormente se denominaba “ejercicio” (Tobelem, 1994)– y la preocupación didáctica por generar y formular *buenas consignas* como clave para encauzar la escritura⁹⁶. En el libro *Estrategias de Enseñanza de la Lengua y la Literatura*, Maite Alvarado, figura pionera en la

⁹⁵ En el prólogo a la edición de 1994 de Editorial Santillana, Mario Tobelem explica que el libro fue publicado originalmente en España por Altalena en 1981 y “por algunas razones que comprendo y otras que no, aquellas 120 páginas se han convertido [...] en un ‘objeto de culto’. Es verdad que el libro de Grafein fue siempre difícil de conseguir. Buena parte de la edición se vendió en Madrid y Barcelona. Su distribución en Buenos Aires fue mezquina, y en el interior del país, nula. Unos pocos ejemplares comenzaron a circular ávidamente de mano en mano. Las versiones fotocopiadas rebasaron a las legítimamente impresas en offset [...] Esta escasez contrastó con la proliferación de los talleres de escritura y su posterior ingreso a las aulas de colegios secundarios y primarios, privados y estatales. Se editaron antologías de talleres, tratados sobre talleres, notas periodísticas sobre talleres. La rareza denominada taller de escritura se había tornado real” pág. 9.

⁹⁶ Para una reseña sobre la tradición argentina de talleres de escritura, puede consultarse: Frugoni, S. (2006) *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Marta Graciela Negrin

investigación y generación de propuestas didácticas vinculadas a la escritura en la escuela, dedica un párrafo a la importancia de las consignas:

Como punto de partida, la consigna conjura el temor a la página en blanco, que es un factor importante de inhibición: si no hay un tema, un procedimiento, un tipo de texto al cual circunscribirse, las opciones se multiplican hasta el infinito, y el efecto suele ser paradójico: bloqueo de ideas, silencio. La consigna ciñe las opciones: puede proponer la generación de un texto nuevo o la transformación de un texto fuente, puede pautar las operaciones por realizar o simplemente fijar algunas características del texto resultante. Pero siempre tiene algo de llegada, y por eso es también el contrato que debe guiar la producción y la evaluación de los textos. Como herramienta didáctica, la consigna proporciona un marco de referencia compartido que encauza el comentario y la corrección. Para ello debe combinar precisión y claridad con cierto grado de apertura (Alvarado, 2000: 137).

Los legados de los escritores surrealistas, del grupo OuLiPo francés⁹⁷ y del maestro italiano Gianni Rodari constituyen las fuentes de las que se nutre la producción editorial que recopila experiencias de talleres y que se convierte, ahora, en material de consulta para aquellos docentes de Lengua y Literatura que, en consonancia con los nuevos discursos sobre la lectura y la escritura, se muestran ávidos por experimentar estrategias de enseñanza que incorporen, de manera provechosa, una dimensión lúdica⁹⁸.

En 2005, junto con la creación de la escuela secundaria de seis años, la provincia de Buenos Aires elabora un nuevo Diseño Curricular para la educación secundaria, que asigna a la materia tradicionalmente denominada Lengua y Literatura el nombre de *Prácticas del lenguaje*:

⁹⁷ OuLiPo (Ouvriere de Littérature Potentielle), el grupo fundado por el escritor Raymond Queneau y el matemático Francois Le Lionnais en 1960, se proponía explorar las posibilidades de la literatura para inventar nuevos procedimientos, artificiales o mecánicos, que contribuyan a la actividad literaria.

⁹⁸ Solo por citar algunos títulos: Pampillo, G. (1985), *El taller de escritura*, Buenos Aires, Plus Ultra; Maritano, A. (1993) *Taller de escritura. La aventura de escribir*, Buenos Aires, Colihue. Editado para la escuela y de excepcional difusión, Alvarado et. al. (1994), *El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*, Buenos Aires, El Hacedor.

Marta Graciela Negrin

Llamaremos *Prácticas del lenguaje* a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es, pues, el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales (PL, 2008: 356).

Con recurso a algunos fragmentos de trabajos de Bajtín y Halliday, y en un expreso rechazo a la noción de “sistema de la lengua” saussureana, hegemónica en el modelo estructuralista, en el nuevo diseño curricular se subraya el carácter social del lenguaje: ya no se trata de enseñar “lengua”, porque eso implicaría “sistema”, sino que se enseñan “prácticas del lenguaje”, que significan “usos sociales reales” (Cuesta 2011). El propio diseño se encargará de enfatizar que no se trata de un mero cambio de denominación, sino que estamos en presencia de un nuevo paradigma:

Llamar a esta materia Prácticas del lenguaje supone pues, superar una distinción que, llevada a cabo con fines del estudio científico disciplinar, dio lugar a la enseñanza sólo de categorías ideales y homogéneas. Estas categorías terminaron por construir una visión parcial y errónea de lo que significa un lenguaje: se entiende aquí que lenguaje y lengua son inseparables (Diseño Curricular Prácticas del Lenguaje, p. 201).

Las Prácticas del Lenguaje se agrupan en torno a *tres ejes*, que suponen tres ámbitos de uso del lenguaje privilegiados a lo largo de la Educación Secundaria Básica: *Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la literatura; Prácticas del Lenguaje en el ámbito del estudio y Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la formación ciudadana*. Se focaliza de este modo la atención en las prácticas y se considera que esas mismas prácticas –de lectura, escritura y oralidad– desplegadas en los diversos ámbitos de circulación son los contenidos centrales del espacio curricular.

Este proceso de cambio curricular va a suscitar no poca polémica en el campo de la didáctica. Será Gustavo Bombini, uno de sus máximos referentes, quien hará oír sus argumentos y alertará respecto de la pérdida de especificidad disciplinar que supone transformar en objeto de enseñanza y aprendizaje las *prácticas de lectura y escritura*:

Marta Graciela Negrin

Está claro que no se trata de un inocente cambio de terminología sino de un cambio en la concepción del objeto de enseñanza y de un modo de avanzar en la construcción del cambio disciplinario. La situación es alarmante puesto que el punto de partida de esta concepción de la disciplina escolar es la desestimación de los conocimientos específicos del área y sus tradiciones, a favor de poner en el centro las llamadas “prácticas sociales de lectura y escritura”, como prácticas que habrán de desarrollarse en el más desierto campo conceptual (Bombini, 2012:12-13).

Desde el punto de vista laboral, resulta importante señalar que esta nueva reconfiguración de la asignatura escolar conlleva una ampliación de las titulaciones que habilitan para la obtención de los cargos correspondientes, que pueden ser ocupados, ahora, no solo por los egresados de las carreras de Letras o afines, sino también por colegas de Ciencias de la Comunicación o Ciencias de la Educación⁹⁹, lo que añade un condimento de consideración a las tensiones y las luchas por salvaguardar las fronteras de los campos disciplinares.

4.2.2. Los manuales escolares que acompañan las reconfiguraciones de la disciplina escolar Lengua y Literatura

Durante el auge del estructuralismo, el escenario escolar está habitado, con exclusividad, por los manuales de la serie Castellano I, II y III de María Mujica de Lacau y de Mabel Manacorda de Rosetti, discípulas ambas del filólogo navarro Amado Alonso y propulsoras de sus innovaciones conceptuales y didácticas en la enseñanza de la lengua, a las que consideraban “una revolución copernicana” (Manacorda de Rosetti, 1996).

Publicados por la editorial Kapelusz en 1962 y reeditados luego con el título de Nuevo Castellano 1, 2 y 3, estos libros de texto presentaban un conjunto de

⁹⁹ Esta diversificación de titulaciones legitimadas por las nuevas regulaciones del sistema en materia de incumbencias profesionales se suma a las ya gestadas en los años noventa con la llamada Reconversión de maestros, que legisló una serie de cursos, orientados hacia la especialización en la enseñanza de distintas disciplinas escolares, destinados a maestros de educación primaria para que pudieran dictar clases en el nuevo panorama que ofrecía la EGB 3 (anteriores séptimo grado de primaria más primero y segundo año del antiguo nivel secundario).

Marta Graciela Negrin

conocimientos organizados de acuerdo con una progresión disciplinar, seguidos de actividades encaminadas a fortalecer las habilidades de los alumnos en los diversos campos del estudio sistemático del lenguaje. Dignos herederos de la *enciclopedia*¹⁰⁰, mantienen la condición de “libro *summa*”, compendio de saber estabilizado, sistematizado y organizado para su divulgación mediante la instrucción. La estabilidad de los contenidos a enseñar en la escuela secundaria trae aparejada la permanencia de estos manuales, que pueden ser utilizados sucesivamente por todos los hijos de una familia durante su tránsito por la escuela media, sin ser acusados de obsoletos.

Entre otras notas distintivas de estos manuales pueden mencionarse la prevalencia del texto literario considerado como modelo, acompañado de un enfoque utilitario que se evidencia en el propósito de “explotar” didácticamente todas las facetas de los textos; el cuidado por el “lenguaje culto”, manifestado por la sugerencia de eliminar los rasgos regionales que operan como obstáculos para la función privilegiada de la lengua y el empleo casi nulo de la imagen, que adopta una función meramente ilustrativa o bien funge como foco de observación para tareas de redacción.

A partir de la década del 80, los libros de texto adoptan una organización en *unidades didácticas*. Cada una de ellas se inicia con un texto completo, o un fragmento, que, al tiempo que cumple una función motivadora, documenta el tipo / clase / discurso / o género que habrá de abordarse: cuento, novela, relato mitológico, poesía, guión cinematográfico, entre otros. A continuación, aparecen actividades denominadas de “comprensión lectora” compuestas básicamente por preguntas que exigen respuestas de tipo literal, continúan algunas conceptualizaciones sobre el tipo textual elegido y se suministra, luego, otro texto similar que servirá para aplicar o afianzar las nociones estudiadas. Con distintos niveles de vinculación con lo anterior, se incluyen conceptos y actividades de reflexión sobre la lengua, incluidos el trabajo con el léxico y la ortografía.

¹⁰⁰ Escolano Benito, A. “Introducción”; “La segunda generación de manuales escolares”; Del imperio a la disolución de la enciclopedia. Los libros por áreas y materias”, en *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.

Marta Graciela Negrin

En algunos casos, la unidad se cierra con una propuesta de integración, de autoevaluación o bien con propuestas de escritura.

En cuanto a la recepción que estos nuevos productos tienen en sus destinatarios, resulta necesario recordar que la Reforma Educativa, como se explicó anteriormente, instala en el profesorado varios niveles de urgencias: por un lado, la necesidad imperiosa de actualizarse en las nuevas teorías y, simultáneamente, de conocer cómo llevarlas al aula, todo ello en el marco de la conflictividad de la capacitación obligatoria que coercitivamente instituía el miedo sobre la conservación de los puestos de trabajo como mecanismo de control propio de las retóricas en materia laboral del neoliberalismo.

Los nuevos contenidos, introducidos en nuestro país como parte de la importación de la reforma española, dan pie al negocio de las editoriales multinacionales. Desde una mirada crítica dice Gerbaudo:

Coherente con la obsesión que orientaba la política del menemismo de simular que Argentina se situaba en la órbita de los países del “primer mundo”, seguíamos importando espejitos de colores. Esta vez, bajo la forma de contenidos y de industria editorial. Importación que algunos académicos denuncian desde un costado menos inocente aún. Las analogías que nosotros descubrimos entre el modo en que se recortan los contenidos del área Lengua en Argentina y del área Lengua castellana y literatura en España (analogías que van desde el ordenamiento de “bloques temáticos” hasta la selección de contenidos) son interpretadas por Ibarlucía como un gran negociado en el que se juegan intereses económicos a nivel multinacional. Ibarlucía lee en la gestación del Polimodal el resultado de “un negociado entre el gobierno menemista y el grupo Santillana (Aguilar, Altea, Taurus) que no encontraba un nicho de mercado para colocar los manuales que había editado (con una gigantesca inversión de capital) para la abortada reforma educativa española” (Ibarlucía, 2004: 25). Si seguimos este argumento tal vez sea posible entender por qué era conveniente hacer sentir al docente que no sabía o que no podía decidir la trama de su construcción pedagógica, ofreciéndole como solución salvadora la oferta educativa “que sigue los lineamientos de los *CBC*” (Gerbaudo, 2006: 86).

Marta Graciela Negrin

Dentro de este panorama de nuevas alianzas entre las teorías más recientes, sus avales científicos y las políticas de Estado, el mercado editorial escolar se posiciona ofreciendo soluciones rápidas y prácticas a los docentes necesitados de nuevos dispositivos capaces de reorientar su trabajo. Se presenta, así, como un espacio complejo que media entre la producción del campo cultural y científico, las nuevas exigencias instituidas desde las políticas educativas y el saber efectivo de los docentes (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004: 211).

Con plena consciencia del papel fundamental que cobran los libros de texto como vehículos del conocimiento escolar en contextos de incertidumbre, escasa capacitación y bajos recursos económicos, las empresas ponen en juego estrategias destinadas a captar la atención y la preferencia de sus destinatarios docentes. Los principales argumentos de valorización giran en torno a su carácter instrumental. Expresiones como “verdadero auxiliar pedagógico”, “herramienta útil”, “les facilite el trabajo en el aula” se conjugan con las que indican la intencionalidad del libro: “apoyar al docente”, “colaborar” con él, “orientarlo” a través de la reformulación del *currículum* oficial al que se reconoce como fuente de normatividad y fundamento de legitimidad.

Los manuales editados para acompañar la transformación se proponen demostrar, ya desde el título¹⁰¹, que se trata de productos adaptados a las nuevas corrientes teóricas (Negrin, 2000). Pero es en los prólogos autorales y en las *cartas de presentación*, dirigidos explícitamente a los profesores, donde se pueden advertir las estrategias persuasivas empleadas y el lugar en el que intentan situar sus productos dentro de las relaciones entre expertos, *currículum* oficial y docentes¹⁰². Si bien no suelen brindar información sobre las fuentes primeras de consulta, es decir que privan al docente de la posibilidad de

¹⁰¹ Como ejemplos de esta intención pueden citarse *Para comunicarnos*, de Ediciones del Eclipse, 1993 y *El libro del lenguaje y la comunicación*, de Editorial Estrada, 1998.

¹⁰² Debido a su condición de “metatexto” sobre el texto central, los prólogos permiten descubrir la postura que asume el autor respecto de su obra, lector privilegiado e intérprete autorizado, en principio porque sólo él posee una visión totalizadora de su obra (Jullien, 1990:499).

Marta Graciela Negrin

reconstruir los marcos teóricos en los que se inscriben los contenidos seleccionados, la referencia al conocimiento científico, que es el que en última instancia asegura la legitimidad de los saberes transpuestos, se manifiesta a través de la colocación de adjetivos y otros modificadores con los que se pretende demostrar que el discurso reformulado mantiene la fidelidad respecto del saber de origen: “exposición sencilla pero a la vez rigurosa”, “explica, de manera clara y precisa, los contenidos básicos de la asignatura”, “un manual especialmente preparado para el tercer ciclo de la Educación General Básica”¹⁰³.

Tan importante como la lealtad al conocimiento erudito se revela la fidelidad de las propuestas editoriales a la prescripción oficial, en relación con la cual se sitúan todos los libros de texto de la época: los contenidos “se enmarcan”; “se relacionan”, “cubren”, “explican los CBC propuestos por la Ley Federal de Educación”. Esta mención apunta, en realidad, a una zona de intensa preocupación en la experiencia de los agentes mediadores, que es la necesidad de legitimar el discurso del manual. Para lograr este objetivo se ponen en juego dos estrategias: se resalta la conformidad de la propuesta con el campo recontextualizador oficial y se oculta el proceso de transposición didáctica (la omisión de fuentes bibliográficas forma parte de este ocultamiento). De acuerdo con Monti (2001:27), el manual se construye discursivamente como “un objeto acabado, completo, saturado, que en ningún momento explicita los silencios, las faltas, las exclusiones”, sino que se asume como *la* propuesta que condensa todo el conocimiento que se habrá que proveer a los alumnos. En ese sentido, adopta la modalidad deóntica como principal marcador de su discurso: los enunciados se despliegan para dar respuestas a qué y cómo hacer, leer, escribir, entender, interpretar, relacionar, resolver y evaluar.

En un análisis sobre el abordaje curricular de los contenidos sobre la narración escrita de ficción que proponen los manuales de Lengua y Literatura editados para

¹⁰³ Enunciados tomados de los prólogos de manuales editados en 1997 por las editoriales Kapelusz y Troquel.

Marta Graciela Negrin

acompañar los CBC, Graciela Carbone (2001) señala que la elección de fuentes –algunas completas, otras en fragmentos, pero siempre variadas en cuanto a su ubicación histórica y nacionalidad–, coinciden en el atractivo como exponentes del género. Autores clásicos como Baldomero Fernández Moreno y Juan Ramón Jiménez, relatos populares y leyendas anónimas alternan con Julio Cortázar, Marco Denevi, Jean Cocteau y Naguib Mahfuz.

Por otra parte, la enseñanza de la superestructura del texto demuestra la adhesión a la norma curricular que, como hemos visto, adopta el modelo del lingüista holandés van Dijk y permite pasar de la gramática oracional a la textual sin que se modifiquen las rutinas de identificación y descripción de estructuras.

En cuanto al empleo de imágenes, Carbone detecta variadas decisiones, que aparecen a menudo ensambladas: figuras extraídas de la épica, imágenes dibujadas propias de la edición de cuentos tradicionales, copias de tapas de novelas clásicas y fotografías de jóvenes lectores agrupados. A esto se suma la incorporación de paisajes a dos páginas que operan como ambientación de un cuento o leyenda, en los que se superponen dibujos de animales fantásticos que imitan la estética de la animación.

Si bien incorporan prontamente los nuevos contenidos disciplinares y las denominaciones científicas correspondientes –los índices dan cuenta del ingreso de las nociones de *actos de habla, cohesión y coherencia, superestructura y macroestructura, subjetivemas, máximas conversacionales*, etc¹⁰⁴–, la innovación no se aventura en la osadía de eliminar definitivamente los contenidos anteriores, lo que determina que en esos mismos índices aparezcan las *clases de oraciones según la actitud del hablante, coordinación y subordinación, proposiciones adjetivas*. Una confusa yuxtaposición de elementos parece regir la estrategia de las empresas editoras, siempre atentas a las reacciones de los docentes-consumidores, mientras aguardan que se defina el nuevo perfil del campo al que dirigen sus productos. Entre las incorporaciones más recientes, es

¹⁰⁴ Para una discusión sobre la lógica que rige la inclusión de estos nuevos saberes teóricos en la escuela, ver Bombini G. *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

Marta Graciela Negrin

preciso mencionar la inclusión de referencias que están más allá de la palabra de los autores (libros, películas, páginas web) y que representan intentos por moderar la autosuficiencia del manual.

A partir del año 2006, la nueva reconfiguración de la disciplina escolar determinó que las empresas editoriales se apresuran a poner en circulación sus productos, en cuyas tapas aparecen las dos denominaciones que coexisten en el territorio nacional (*Prácticas del Lenguaje* en la provincia de Buenos Aires y Capital Federal, los dos distritos con mayor cantidad de estudiantes en escuelas secundarias, y *Lengua y Literatura* en el resto del país). Así, Santillana publica sus manuales con el nombre *Lengua (I, II y III) / Prácticas del Lenguaje*, mientras que Kapelusz opta por *Lengua y Literatura (1, 2 y 3) / Prácticas del Lenguaje*. En ambos casos queda de manifiesto la intención de atender, simultáneamente, a los dos circuitos comerciales, asumiendo el menor riesgo posible. En efecto, si analizamos el contenido de ambas ediciones, veremos que el diseño de las unidades didácticas continúa con la misma estructura que ya hemos descripto y que reedita unos modos asentados de trabajar en la enseñanza de la disciplina escolar, independientemente de la denominación que se le asigne en las distintas jurisdicciones.

PARTE II

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Marta Graciela Negrin

CAPÍTULO 5

ESTRATEGIA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Presentación

Hasta aquí han sido expuestas las coordenadas teóricas que constituyen el marco histórico y teórico para abordar la tarea de investigar empíricamente las decisiones que toman los profesores principiantes de Lengua y Literatura en relación con el empleo de los libros de texto en sus labores de enseñanza.

La resolución de circunscribir la indagación a las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura apunta a descubrir la especificidad que deviene de las particularidades de esta disciplina escolar que, aun a riesgo de caer en simplificaciones excesivas, pueden enunciarse del siguiente modo:

Marta Graciela Negrin

1. A diferencia de otras disciplinas, como las matemáticas o las ciencias naturales, que han elaborado cuerpos de conocimientos relativamente estables, en el campo de las ciencias del lenguaje y de las teorías literarias se ha desarrollado una gran diversidad de cuerpos de conocimientos que operan como marcos de referencia para la enseñanza de la lengua y la literatura¹⁰⁵. Esta situación determina que los docentes deban “solidarizar”, en el marco de la enseñanza, saberes provenientes de distintos campos.

2. Si bien estas disciplinas de referencia se revelan centrales en los procesos de construcción de los objetos a enseñar, esto no implica que el conocimiento escolar se agote en ellas y, mucho menos, que se reduzca a una visión “resumida” o “simplificada” de los contenidos científicos, sino que las prácticas de enseñanza apuntan al desarrollo de habilidades en el ámbito de la oralidad, la lectura y la escritura, en tanto instrumentos privilegiados para el aprendizaje y la participación en la sociedad y la cultura¹⁰⁶.

3. La enseñanza de esta disciplina escolar presenta como un problema particularísimo la selección de textos para el desarrollo de las clases, tarea que insume una gran parte del tiempo y los esfuerzos en la fase preactiva de la enseñanza.

Este capítulo ofrecerá los principales pasos en el proceso de investigación cualitativa: la fundamentación del enfoque, la determinación de la muestra, los procedimientos utilizados para recoger e interpretar los datos y las decisiones adoptadas a la hora de presentar los resultados y conclusiones del trabajo en terreno en el que se exploraron las prácticas de acción docente de los profesores principiantes de Lengua y Literatura en relación con estos materiales impresos.

¹⁰⁵ La lingüística del texto, la teoría de la enunciación, la pragmática, la sociolingüística, los estudios narratológicos de corte estructuralista, las teorías de la recepción, solo por mencionar las que han tenido más impacto es los escenarios escolares.

¹⁰⁶ *Proyecto de Mejora para la formación de profesores para el nivel secundario*, Lengua y Literatura, Secretaría de Políticas Universitarias e Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación, 2011, con la autoría de Cecilia Broilo, Marta Negrin y Valeria Sardi. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/89787/Proyecto%20Mejora%20Lengua.pdf?sequence=5> [Última consulta: marzo de 2015]

Marta Graciela Negrin

5.1. Enfoque metodológico general

Dadas las características del objeto de estudio, se consideró conveniente enfocar el trabajo desde una perspectiva cualitativa que permitiera, a partir de un marco conceptual general, ir construyendo una teoría fundamentada¹⁰⁷, capaz de contribuir a la comprensión de la totalidad del fenómeno a investigar.

Las ideas centrales que definen la investigación cualitativa son, según Flick (2004), la elección correcta de métodos y de teorías, el reconocimiento de las perspectivas de los participantes y de su diversidad, la capacidad de reflexión del investigador y su comunicación con el campo y la variedad de enfoques y métodos utilizados.

La adopción de una metodología cualitativa en la presente investigación se justifica en virtud de la propia naturaleza del objeto de estudio, en tanto esta perspectiva permite, a partir de un marco conceptual general, ir construyendo una teoría fundamentada a medida que la realidad va proponiendo interrogantes al propio proceso de investigación e impulsando a tejer nuevas redes de significación con los datos que van emergiendo. En palabras de Flick, la investigación cualitativa se propone:

[...] diseñar métodos tan abiertos que hagan justicia a la complejidad del objeto de estudio. Aquí, el objeto en estudio es el factor determinante para escoger un método, y no al revés. Los objetos no se reducen a variables individuales, sino que se estudian en su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano (Flick, 2004: 19).

5.2. Las preguntas de investigación

La investigación se inició con una pregunta amplia que asegurara la necesaria flexibilidad para explorar el fenómeno en profundidad: ¿Qué papel asignan a los libros de texto en

¹⁰⁷ Glaser y Strauss (1967) *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York, Aldine Publishing. (Traducción cátedra Sirvent, UBA)

Marta Graciela Negrin

sus prácticas de enseñanza los profesores principiantes de Lengua y Literatura que trabajan en escuelas de la ciudad de Bahía Blanca y su zona?

Esta pregunta inicial se fue afinando y enriqueciendo a medida que se avanzaba en la combinación de teoría y empiria (Rojas Soriano, 1990) y a partir de allí se intentó responder a otras preguntas que permitieran ahondar en la indagación sobre el problema de investigación seleccionado:

- a. ¿Qué vinculaciones existen entre formación docente inicial y el papel asignado a los libros de texto en la enseñanza de la lengua y la literatura?
- b. ¿Qué vinculaciones existen entre las particularidades de la disciplina que se enseña y el papel asignado a los libros de texto en la enseñanza de la lengua y la literatura?
- c. ¿Qué vinculaciones existen entre las condiciones del trabajo docente y los modos de utilización de los libros de texto?

5.3. Objetivos de la investigación

En la presente investigación nos propusimos indagar el papel que los propios actores sociales, en este caso los profesores principiantes, asignan a los libros de texto. Más específicamente, se intentó explorar cómo, por qué y para qué los profesores de Lengua y Literatura interaccionan con estos medios para planificar el desarrollo del *currículum* en las escuelas y se pretendió establecer, al mismo tiempo, qué vinculaciones existen entre esos modos de empleo –o patrones de prácticas–, las instancias de formación profesional, las características distintivas de la disciplina que se enseña y los distintos contextos de trabajo docente.

Los objetivos de la investigación quedaron formulados de la siguiente manera:

Marta Graciela Negrin

- a. Generar conocimiento acerca del papel que los profesores principiantes de Lengua y Literatura asignan a los libros de texto en sus prácticas de la enseñanza.
- b. Indagar las vinculaciones existentes entre la formación inicial y el papel asignado por los profesores de Lengua y Literatura a los libros de texto en sus prácticas de enseñanza.
- c. Examinar las vinculaciones existentes entre las características particulares de la disciplina Lengua y Literatura y el papel asignado por los profesores a los libros de texto en sus prácticas de enseñanza.
- d. Explorar las vinculaciones existentes entre condiciones de trabajo docente y el papel asignado por los profesores a los libros de texto en sus prácticas de enseñanza.
- e. Contribuir a los marcos teóricos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura para la formación inicial del profesorado en lo referido a problemas relacionados con el empleo de los materiales didácticos en las prácticas de enseñanza.

La pretensión de este estudio consiste en generar teoría a partir de una comprensión más profunda del hecho social delimitado, a través del descubrimiento y la interpretación de los significados que los sujetos atribuyen a los hechos, a su entorno y a su vida cotidiana.

5.4. Estrategias de muestreo

De acuerdo con la perspectiva elegida, el *universo de análisis* quedó constituido por profesores noveles de Lengua y Literatura egresados de la Universidad Nacional del Sur que desarrollan su práctica docente en escuelas de nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca y la zona que la circunda. La definición *a priori* de la estructura de la muestra

Marta Graciela Negrin

responde, como ya se anticipó, a las distintas fisonomías que adoptan los dos circuitos de formación de profesores para la escuela secundaria en Argentina y al interés por indagar en las prácticas profesionales vinculadas con los libros de texto por parte de los docentes que han realizado su formación de grado en una universidad pública.

La muestra se fue determinando a partir de criterios de *propósito teórico* y de *relevancia*, para favorecer el desarrollo de categorías emergentes y de sus propiedades y para sugerir interrelaciones dentro de la teoría. Se comenzó por un *muestreo intencional* basado en pocos casos que actuaron como punto de partida.

A partir de la recolección de datos y el análisis de los mismos, se viró hacia el *muestreo teórico*, por lo que los nuevos casos se fueron seleccionando a medida que se avanzaba en la construcción de la teoría, durante el proceso en espiral propio de la lógica de investigación adoptada. El muestreo teórico, desarrollado por Glaser y Strauss (1967) indica que las decisiones sobre la elección y reunión del material empírico se van tomando durante el proceso de recolección e interpretación de datos:

El muestreo teórico es el proceso de recogida de datos para generar teoría por medio del cual el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y dónde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge. Este proceso de recogida de datos está controlado por la teoría emergente (Glaser y Straus, 1967: 45).

La decisión acerca de cuándo dejar de integrar nuevos casos, siguiendo la lógica del muestreo teórico, se adoptó cuando se produjo la *saturación teórica*, es decir, cuando ya no fue posible encontrar datos adicionales que permitieran agregar propiedades nuevas a las categorías construidas.

Los casos seleccionados para el estudio fueron entrevistados entre los años 2010 y 2014. Se trata de treinta profesores principiantes titulados, cuatro hombres y veintiséis mujeres, con una edad que, en el momento de la entrevista, variaba entre los 23 y los 28

Marta Graciela Negrin

años, egresados de la Universidad Nacional del Sur¹⁰⁸. Todos acreditan experiencias laborales en la ciudad y en localidades vecinas, en escuelas de distinto tipo: públicas, privadas (laicas o confesionales), céntricas, de la periferia, con matrícula proveniente del barrio o bien de distintos sectores de la ciudad y han estado a cargo de grupos y niveles variados. En la totalidad de los casos han tenido al menos una experiencia docente previa a la obtención del título.

En las tablas presentadas a continuación aparecen los datos referidos a los sujetos comprendidos en la muestra elegida.

En la Tabla 4 se recoge la información sobre sexo y edad de los profesores principiantes entrevistados: la proporción entre hombres y mujeres no resulta un dato aleatorio, sino que confirma la tendencia a la feminización de la profesión docente presente en las investigaciones desde antes de los años noventa. En cuanto a la edad, el mayor porcentaje, en el caso de las mujeres, corresponde al grupo que tenía entre 25 y 26 años al momento de ser entrevistadas, en tanto que todos los varones contaban, en el año 2012, con una edad promedio entre los 27 y los 28 años¹⁰⁹.

Sexo	25/26 años		27/28 años		TOTAL
	N	%	N	%	N
F	16	61,5	10	38,5	26
M	0	0	4		4
TOTAL	16		14		30

Tabla 4: Edades contabilizadas al año 2012, en números y porcentajes

¹⁰⁸ A excepción de uno de los varones, padre de una niña pequeña, el resto de los profesores informó que no tenía familiares a su cargo en el momento de la entrevista.

¹⁰⁹ En tanto las entrevistas se han desarrollado a lo largo de cinco años (2010 a 2014), se ha tomado el año 2012 como punto medio y se han calculado las edades que las personas entrevistadas tenían en ese año.

Marta Graciela Negrin

En la Tabla 5 se sistematizan los datos relativos a la ubicación geográfica de las escuelas en las que se desempeñan los profesores noveles al momento de la entrevista. Si bien la mayoría imparte clases en la ciudad de Bahía Blanca, cinco personas lo hacen en una población localizada en un radio menor a los 100 kilómetros, en tanto que otras dos trabajan en escuelas situadas a mayor distancia¹¹⁰.

Ubicación geográfica de	N	%
Bahía Blanca	23	76,67
Hasta 100 km	5	16,67
Hasta 200 km	2	6,67

Tabla 5: Lugares geográficos de trabajo, en números y porcentajes

Como se expuso anteriormente, un rasgo estructural del nivel medio del sistema educativo argentino queda definido por la organización de las tareas –y de las correspondientes remuneraciones– en horas de cátedra. Esto determina que los profesores deban desplazarse de lunes a viernes por diferentes escuelas, para poder sumar un número de horas de trabajo que les permita ganarse la vida. Los principiantes, además, en razón de que se hallan ubicados en los últimos lugares de los listados de aspirantes a los puestos de trabajo, quedan constreñidos a realizar numerosas sustituciones, en establecimientos de distinto tipo y ubicación, por lo general de breve duración. La alta movilidad a la que están sujetos queda en evidencia en la siguiente tabla, que registra la cantidad de establecimientos educativos en los que se han desempeñado los profesores principiantes desde sus inicios laborales hasta el momento en que fueron entrevistados:

¹¹⁰ A menudo, esta situación se produce cuando los estudiantes terminan de cursar las materias de sus respectivos planes de estudio. Reinsertados en sus ciudades de residencia permanente, viajan a Bahía Blanca sólo para rendir los exámenes finales pendientes.

Marta Graciela Negrin

Cantidad de escuelas	N	%
Entre 1 y 2	2	6,66
Entre 3 y 4	2	6,66
Entre 5 y 6	6	20
Entre 7 y 8	8	26,66
Entre 9 y 10	7	23,33
Más de 11	5	16,66

Tabla 3: Cantidad de escuelas en las que los profesores se han desempeñado, en números y porcentajes

5.5. Decisiones acerca de las técnicas utilizadas en la investigación

En este apartado se exponen las decisiones tomadas respecto de las técnicas de obtención de la información empírica y de análisis de los datos recogidos, que fueron adoptadas a partir de la consideración de que ambas deben mantener la necesaria adecuación y consistencia en relación con la estrategia general de la investigación y la dimensión epistemológica anteriormente explicitada.

5.5.1. Técnicas de recolección de información

Los instrumentos de recolección de la información empírica se seleccionaron de acuerdo con el marco analítico emergente: se utilizaron entrevistas en profundidad, que incluyeron, en numerosos casos, el relato de biografías de formación y de trabajo docente; se recurrió también a la toma de notas de campo y al análisis de documentos suministrados por los propios docentes entrevistados.

En los siguientes apartados se explica la modalidad que adoptó cada una de estas herramientas, se justifica la intencionalidad con que fueron utilizadas y se exponen y justifican algunos de los recaudos metodológicos que se consideró necesario tener en cuenta a lo largo de este proceso.

Marta Graciela Negrin

5.5.1.1. Entrevistas

La entrevista cualitativa ha sido definida como una conversación: a) provocada por el entrevistador; b) dirigida a sujetos elegidos sobre la base de un plan de investigación; c) en número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognoscitivo; e) guiada por el entrevistador y f) sobre la base de un esquema flexible y no estandarizado de interrogación (Alonso 2007; Vargas Jiménez 2011).

En el desarrollo de la presente investigación se optó por las entrevistas semi-estructuradas, definidas como aquellas en que:

[...] el entrevistador dispone de un “guión”, con los temas que debe tratar en la entrevista. Sin embargo, el entrevistador puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular las preguntas. En el ámbito de un tema determinado, el entrevistador puede plantear la conversación de la forma que desee, plantear las preguntas que considere oportunas y hacerlo en los términos que le parezcan convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado que le aclare algo que no entiende o que profundice sobre algún aspecto cuando lo estime necesario, y establecer un estilo propio y personal de conversación. El guión del entrevistador puede ser más o menos detallado. Puede ser una lista de temas a tratar, o puede formularse de manera más analítica en forma de preguntas, aunque de carácter más general (Corbetta 2007: 252-253).

Las entrevistas se desarrollaron generalmente en los colegios donde los propios profesores principiantes impartían docencia, aunque algunas tuvieron lugar en otros contextos. En todos los casos, se buscó propiciar un esquema de conversación entre iguales, a través de preguntas abiertas, pedidos que invitaran a la opinión y a la emergencia de lo no explícito¹¹¹.

Si bien no se había elaborado un cuestionario rígidamente establecido, se consideró conveniente contar con un protocolo general que permitiera orientar la

¹¹¹ Flick advierte que “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o en un cuestionario” (2004: 89).

Marta Graciela Negrin

conversación. Esta guía, advierte Bertaux (1994), ayuda cuando los informantes se muestran reticentes a colaborar en la entrevista. Concebido como una síntesis de lo aprendido hasta el momento, ese libreto no permaneció inmutable sino que fue variando de una entrevista a la siguiente, de acuerdo con el proceso hecho de la comprensión de las relaciones socioestructurales subyacentes.

La primera parte del guión apuntaba a registrar los siguientes datos:

- a. Nombre y edad.
- b. Fecha de egreso de la universidad
- c. Fecha de ingreso al sistema educativo en calidad de docente
- d. Escuelas en las que se ha desempeñado hasta la actualidad: cantidad, ubicación y tipo de establecimiento educativo (público / privado; laico /confesional; céntrico / barrial / periférico; características socioculturales de la matrícula), período de trabajo, cantidad de horas de cátedra, cursos a cargo.

La segunda parte constaba de dos tópicos generales, desplegados en otros menores:

- a. Vinculaciones entre la carrera universitaria y el ejercicio de la docencia: opiniones sobre el grado de conformidad entre la formación inicial y las demandas del mundo laboral, entre los saberes académicos y los contenidos a enseñar en las escuelas secundarias; principales aportaciones y debilidades de las disciplinas universitarias a la luz de los requerimientos del ejercicio de la docencia.
- b. Los libros de texto en la enseñanza de la lengua y la literatura: vías de acceso a estos materiales, ponderaciones acerca de su valor en el ejercicio profesional docente; modos de empleo durante las instancias de planificación anual y de secuencias didácticas.

Marta Graciela Negrin

A continuación, se presenta un extracto de una de las entrevistas llevadas a cabo, como muestra del protocolo elaborado y de las respuestas generadas:

Inicio de la entrevista: *dar la bienvenida, explicar luego cuáles son los propósitos de la entrevista en el marco de la investigación y expresar el compromiso de mantener en reserva la identidad del entrevistado. Agradecer la participación y solicitar permiso para grabar la entrevista.*

Datos personales: *nombre y apellido, edad, fecha de egreso de la universidad, fecha de inicio como docente; escuelas en las que se ha desempeñado hasta la actualidad: cantidad, ubicación y tipo de establecimiento educativo, período de trabajo, cantidad de horas de cátedra, cursos a cargo.*

1. Relaciones entre la formación académica universitaria y el ejercicio de la docencia:

Preguntas: *¿En qué sentido te resultó útil lo estudiado durante tu carrera al momento de desempeñarte en la docencia? ¿Qué materias de tu formación universitaria te brindaron elementos para la preparación de clases durante tus primeros desempeños laborales? ¿Sentiste que te hubiera hecho falta otra formación? ¿En qué aspectos? ¿Qué procedimientos pusiste en juego para transformar el conocimiento académico en conocimiento escolar?*

Respuestas: *Recuerdo que en una de las primeras escuelas en que trabajé como suplente, la profesora titular había comenzado una unidad didáctica que, además de extensa, era heterogénea: abarcaba el teatro clásico argentino, La gringa de Florencio Sánchez, cuento realista, pronombres y cohesión y coherencia. Para aunar los materiales, busqué un hilo que permitiera dar identidad a la unidad, y el elegido fue el realismo y la construcción de la figura del inmigrante. No conocía la obra de Florencio Sánchez y consulté algunos materiales que había visto cuando cursé Literatura Argentina I y II, para ubicar el marco sociohistórico y cultural. Fuimos leyendo con los chicos en las clases y llevamos adelante un trayecto que permitió ubicar diversos elementos que contribuyeron a fundar una idea de construcción realista de los principales actores de comienzos de siglo XX. Los conocimientos de Gramática, de Análisis del Discurso y de Didáctica de la Lengua me permitieron seleccionar un enfoque al momento de diagramar las actividades de cohesión, coherencia y pronombres. De la misma manera, Historia del Arte me*

Marta Graciela Negrin

dio seguridad al exponer las imágenes que tenían como objetivo la creación progresiva y multidisciplinar del concepto de realismo. Los procedimientos que salieron a escena al momento de transformar el conocimiento académico en escolar repararon en las particularidades del grupo, sus distintas edades y las diferentes dificultades de aprendizaje que manifestaron transitar las clases y co-construir activamente lecturas buscamos posibles trayectos en las materias pedagógicas y libros de texto. El camino realizado en la carrera me proporcionó un panorama general, sin embargo, a veces me sentí abstracta evocando lenguajes otros de los que me ha costado dimitir. La academia academiza. No sé si hubiera necesitado otra formación. No puedo decirlo. Tal vez me gustaría haber transitado por talleres de teatro, de manejo de la voz y, por qué no, de animación.

2. Valoración de los libros de texto. Modos de empleo en las fases de planificación de las prácticas de enseñanza

Preguntas: *¿A qué material recurriste para preparar el tema? ¿Consultaste libros de texto? ¿Cómo tuviste acceso a ellos? ¿Alguna vez solicitaste a tus alumnos la compra de manuales? ¿Qué tipo de aportaciones tomaste de estos materiales: información teórica, modos de presentar el tema, ideas de actividades, otras? ¿Creés que resultan útiles para el profesor que recién se inicia? ¿Por qué motivos?*

Respuestas: *No había leído antes la obra de Florencio Sánchez, de modo que con material buscado en las carpetas de la universidad y en libros de texto encontré algunos caminos posibles. Para los demás temas recurrí a libros de texto enteramente. Sin dudas, los libros de texto permiten ingresar en el mundo escolar desde adentro. Sin embargo, a veces hay que sospechar de las simplificaciones tanto como de las complejizaciones. Consultar libros de texto es necesario pero siempre desde una mirada crítica y sin perder de vista el marco, la cultura, el clima del grupo a quien está destinada la clase. Considero que resulta interesante no quedarse con un solo punto de vista y se torna más realizable elegir de cada texto diferentes materiales y construir el camino propio sin permanecer con un solo libro comprado para todo el año. Para quienes nos iniciamos, los libros de texto resultan de gran ayuda porque permiten conectarnos con culturas escolares y con una manera de organizar materiales que quizás luego se vuelva más natural personal, con el pasar de los días y de las clases.*

Marta Graciela Negrin

En virtud de las modificaciones que se fueron operando sobre la muestra, tal como se explicó anteriormente, también se resolvió, luego de las primeras entrevistas, entregar con antelación el guión estructural a los docentes seleccionados, lo que dio como resultado una interacción más fluida y respuestas de mayor volumen y densidad.

Sabemos que el conocimiento relevante para la acción es tácito en general, se desarrolla con la práctica y raramente se pide hacerlo explícito, se trata de saberes que se encuentran en el hacer escolar cotidiano de los maestros y profesores, más que como producto de una reflexión sistemática. Circulan en la vida hablada de las escuelas, pero no encuentran formas ni tiempos para ser pensados, interpelados, confrontados, transformados. Esto determinó que, para la mayoría de los casos seleccionados, arribar a una entrevista para hablar de sus propias concepciones acerca de sus esquemas prácticos resultara una experiencia inédita. La entrega anticipada de un guión en torno al que se organizaría la entrevista permitió cierto tiempo de “preparación” y redundó en que varios de los profesores entrevistados llegaron provistos de notas, apuntes, libros de texto y materiales de elaboración personal, a efectos de “ilustrar”, “demostrar” o “justificar” sus dichos.

Resulta importante señalar que el hecho de que entrevistados y entrevistadora pertenecieran a la misma profesión docente, y más aún, a la misma comunidad disciplinar allanó el intercambio de preguntas, respuestas y comentarios. Esta situación tuvo dos derivaciones que resulta pertinente analizar:

- a. Por una parte, desde una perspectiva vinculada con la interacción, durante las entrevistas se puso en evidencia que no hacía falta explicitar determinadas referencias que se situaban en un terreno compartido: conceptos teóricos propios de la asignatura Lengua y Literatura, títulos y autores inscriptos en el canon escolar, modos elípticos de mencionar determinados manuales de circulación corriente en las escuelas, prácticas habituales en la enseñanza de la lectura y la escritura, por citar algunos ejemplos.

Marta Graciela Negrin

- b. La segunda consecuencia se vincula con el acceso a las instituciones educativas y a las personas a entrevistar. En los trabajos dedicados a la metodología de la investigación cualitativa, se suele advertir acerca de los problemas relacionados con la intervención del investigador como un factor perturbador para el sistema que se va a estudiar, lo que suele ocasionar una reacción de índole defensiva (Wolff, 2004)¹¹². Suele suceder que si quienes llevan a cabo las investigaciones son docentes universitarios que van a las escuelas a realizar sus trabajos de campo, aparezca un problema de índole ética: el de sentirse extraño en esa “localidad”, sentirse intruso, reportero, espía, académico o evaluador. En términos de Rockwell (2009):

Sentimos la culpa que eso genera, sobre todo en medios especialmente cargados de susceptibilidad, como la escuela. Procedemos con la convicción de que es importante conocer las escuelas [...] pero no siempre es fácil convencer a las autoridades ni a los maestros de ello, ni explicar ni acordar con ellos nuestra tarea como investigadores o encontrar formas de devolver lo que sentimos que tomamos del campo (Rockwell, 2009:53). Las circunstancias anteriormente mencionadas contribuyeron a evitar el riesgo de que los entrevistados pudieran percibir en la entrevistadora una mirada escudriñadora o evaluadora sobre sus prácticas sociales, o una actitud que despertara algún tipo de suspicacia. Este recaudo metodológico contribuyó a producir, en los entrevistados, el reconocimiento de que se estaba hablando con un par, conocedor de los avatares por los que atraviesa la profesión de docente secundario, lo que autorizaba “informes verbales honrados” sin poner en riesgo en ningún momento ni en ninguna circunstancia la preservación de la imagen profesional (Calderhead, 1988: 32).

¹¹² Citado por Flick (2004: 71)

Marta Graciela Negrin

5.5.1.2. Relatos biográficos

Durante las entrevistas se apeló, necesariamente, al relato de *biografías de formación y de trabajo docente*, con el propósito de develar las interpretaciones subjetivas de los protagonistas y de intentar descubrir cómo construyen su propio mundo en el acto de entretejer la experiencia individual con la realidad histórica. Para Daniel Bertaux:

[...] un buen relato de vida es aquel en donde el informante toma el control de la situación y habla libremente [...]. Usados dentro de un entramado social, los relatos de vida son una de las mejores herramientas con las que podemos provocar la expresión de lo que la gente ya sabe acerca de la vida social. A veces es terrible para nuestro status de “cientistas sociales” darnos cuenta cuán amplio y sutil es el conocimiento popular. ¿Qué más podemos decir que ellos no tengan sabido y comprendido? Creo que esto es el verdadero desafío (Bertaux, 1994:12-13).

Se procuró identificar, en las narrativas de los sujetos, el significado que ellos mismos atribuyen a sus experiencias de formación docente (biografía escolar, formación de grado y socialización profesional) y a sus experiencias laborales, para ponerlas en diálogo con la adopción de distintos patrones de prácticas en el empleo de los libros de texto.

Producidos de manera oral en situaciones de interacción, los relatos adoptaron en varias ocasiones el *modelo dialógico, de “coinvencción”* (Pineau y Le Grand, 1996), modelo que realiza la opción metodológica de explicitar el saber implícito como tarea conjunta, entendiendo que el sentido de lo vivido no se reduce a la mera enunciación, sino que exige la colaboración del investigador para analizar su sentido o coherencia.

La dinámica del diálogo permitió recuperar y enhebrar episodios de la trayectoria profesional de los entrevistados: los itinerarios de formación inicial, el proceso de socialización y de construcción de la identidad como docentes de escuela secundaria, los

Marta Graciela Negrin

avatares de los primeros desempeños laborales— todo ello atravesado por variables contextuales—, pero también las experiencias vividas en su biografía escolar como estudiantes y los modos en que han influido en los propios procesos de convertirse en profesores. A través de las historias, fue posible reconstruir la compleja trama social de los inicios en la docencia en una época y en un escenario particulares: si bien estos relatos siempre hacen referencia a la singularidad de una vida, como señalan Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 36), “no tienen por qué ser individualistas. De hecho, aparece como referente todo un grupo social y profesional que, a lo largo del tiempo, ha ido entretejiendo e incidiendo en esa vida”.

5.5.1.3. Notas de campo

Durante el trabajo de campo se utilizó un grabador para recoger los dichos de las personas entrevistadas y, de manera inmediata a la finalización de cada entrevista, se tomó nota, en la medida de lo posible, de todos aquellos datos que no podían ser registrados por la cinta, incluyendo las propias acciones del investigador durante el período de observación.

El interés por atender también el contenido no verbal y paraverbal en las interacciones —sonrisas, silencios, gestos, arranques en falso, énfasis, distintas entonaciones, entre otros— proviene de la propia formación disciplinar de la investigadora, que ha colaborado en la toma de consciencia sobre la importancia que revisten, en la comunicación humana, los elementos paralingüísticos y no lingüísticos. Como advierte Lomas:

Mediante la comunicación no verbal las personas expresan sus emociones, exhiben (u ocultan) a los demás la imagen que desean transmitirles, colaboran con el inicio, el mantenimiento o el final de la interacción, establecen relaciones interpersonales (en función de variables como el afecto, el placer, el poder o la sumisión) y subrayan (o contradicen) lo que se dice en el plano estrictamente lingüístico. De ahí la importancia de analizar en la interacción oral la conducta no

Marta Graciela Negrin

verbal de los interlocutores y el papel que juegan los elementos no lingüísticos (gestos, distancias, entonación...) en la comunicación de las personas (Lomas, 1999:303).

La grabación personal de cada entrevista, como se explica más adelante, permitió integrar la información verbal con la no verbal registrada en estas notas, de manera de enriquecer el proceso de análisis e interpretación de los datos.

5.5.1.4. Análisis de documentos

Se incluyen en la categoría de documentos no solo los manuales referenciados por los profesores entrevistados, sino también las planificaciones anuales, de secuencias didácticas o de clases –ya sea en los formatos oficiales requeridos por las instituciones o en las hechuras variadas y personales que adoptan las previsiones de la tarea de enseñanza (escrituras en hojas sueltas o en cuadernos, *stickers* con pequeñas anotaciones adheridos a las páginas de un libro de texto, manuscritos electrónicos, entre otras textualidades–, que acompañaron las instancias de entrevista y que fueron utilizadas por los docentes noveles como anclaje de sus manifestaciones verbales.

5.5.2. Técnicas de análisis de los datos

En el marco de la lógica cualitativa, la fase de análisis de la información empírica no está concebida como una instancia separada, que viene después de la recolección completa de los datos, sino que se enfatiza un proceso en espiral de ida y vuelta que combina obtención y análisis de la información (Sirvent, 2001).

En este proceso en espiral, interesa señalar la importancia del *método comparativo constante* (Glaser y Strauss, 1967) que permite, a partir de los datos empíricos, ir delimitando *incidentes*, *categorías* y *propiedades*, en un movimiento de circularidad sistemática, de modo que el material ya codificado no se relega al olvido

Marta Graciela Negrin

luego de su clasificación, sino que se integra de manera continua en el proceso posterior de comparación. Este procedimiento, al mismo tiempo, y en la medida en que propicia un aumento de la abstracción, posibilita también el manejo creciente de la implicancia del observador y permite un proceso de objetivación.

En consonancia con lo expresado anteriormente acerca del proceso en espiral, la totalidad de las entrevistas fueron realizadas, transcritas personalmente y analizadas antes de pasar a las siguientes entrevistas, dado que los datos obtenidos iban proporcionando guías para la nueva etapa de indagaciones. Esta decisión se fundamenta en lo afirmado por Strauss y Corbin (1990: 16-17), cuando advierten que: “En las primeras incursiones en terreno tempranamente en el estudio, uno no está seguro sobre lo que corresponde o lo que no, por lo tanto es mejor transcribir todo, de otra manera se pueden perder datos importantes”.

5.5.3. Implicancia del investigador

Cabe realizar aquí algunas consideraciones acerca del papel de la investigadora a lo largo del proceso. De acuerdo con los postulados de la lógica cualitativa, el investigador no es un sujeto que se posiciona “fuera” de la realidad que estudia, sino que reconoce su interdependencia con el objeto de conocimiento. A partir de esta toma de conciencia, el investigador va construyendo el objeto de investigación de acuerdo con los significados que los actores sociales y él mismo le atribuyen a ese objeto. En el caso del presente estudio, en el que la investigadora bien podría haber formado parte de la muestra, se atendió especialmente a los modos de “sumergirse” en una realidad ya conocida, pero esta vez con el propósito de generar conocimiento científico. Dicho de otro modo, la implicación de quien se encontraba a cargo de la investigación pasó a formar parte del dato científico.

Para sintetizar lo expuesto, diremos que esta investigación cualitativa ha sido diseñada con el propósito de explorar cómo, cuándo, por qué y para qué los profesores

Marta Graciela Negrin

noveles de Lengua y Literatura interactúan con los libros de texto para la planificación y el desarrollo de la enseñanza, como así también para indagar qué vinculaciones existen entre estos modos de uso y su conocimiento de la disciplina escolar y de qué manera inciden las características particulares de los contextos educativos en los que se desempeñan. A partir de esta meta investigadora y sobre la base del modelo anteriormente expuesto, se ha pretendido, con este estudio, dar respuesta a las siguientes cuestiones:

1. Los profesores principiantes que enseñan Lengua y Literatura frente a sus saberes: ¿cómo experimentan las relaciones entre el conocimiento académico y el conocimiento escolar?
2. Opiniones sobre los libros de texto: ¿Cuáles son las valoraciones, juicios, o comentarios de los profesores principiantes acerca de estos materiales comerciales?
3. Empleo de libros de texto y autonomía profesional: ¿Qué tipo de relación profesional establecen con los libros de texto?
4. La planificación de la enseñanza y los libros de texto: ¿Qué papel adjudican los profesores principiantes a los libros de texto en la etapa preactiva de la enseñanza? ¿Cómo usan los profesores los libros de texto en la planificación y el desarrollo de la enseñanza? Esta cuestión es abordada, a su vez, en dos niveles:
 - a. Planificación anual de la asignatura
 - b. Planificación de las secuencias didácticas y de las clases

Marta Graciela Negrin

5. Libros de texto y enseñanza de la disciplina Lengua y Literatura: ¿qué vinculaciones existen entre modos de uso y las particularidades de la disciplina escolar?

6. Libros de texto y contextos escolares: ¿Qué incidencia tienen, en sus patrones de empleo, las características de los contextos escolares?

5.6. Decisiones acerca de la presentación de los datos, análisis y discusión

El análisis se presenta siguiendo el orden señalado por la formulación de las cuestiones de investigación, de la siguiente manera:

- a. Conocimiento profesional docente: relaciones entre conocimiento académico y conocimiento escolar
- b. Concepciones sobre los libros de texto
- c. Autonomía profesional en vinculación con el empleo de los libros de texto
- d. Planificación general de la asignatura, de unidades didácticas y de clases.

En cuanto a la dimensión de los patrones de prácticas con los libros de texto y sus vinculaciones con las particularidades de la disciplina y con las características de los contextos escolares, ambas cuestiones aparecieron, en las respuestas de los entrevistados, estrechamente imbricadas con el resto de las dimensiones abordadas. Con el propósito de mantener la fidelidad a las asociaciones establecidas por los profesores principiantes, se optó por presentarlas, en la exposición de los datos y en el análisis, también de manera entramada.

Para complementar y enriquecer la exposición de información y el análisis en la presente tesis, en algunos segmentos se presenta el cotejo con los datos obtenidos en una investigación anterior, en la que se indagó sobre los modos de uso de los manuales

Marta Graciela Negrin

escolares por parte de profesoras¹¹³ de Lengua y Literatura con más de diez años de antigüedad en la docencia, que habían tenido que transitar la Reforma Educativa de la década del 90. Dicha investigación permitió descubrir, a partir del estudio de ocho casos, otros tantos patrones de prácticas que fueron identificados con una expresión textual de cada persona entrevistada y que, según nuestro criterio, ilustran las particulares concepciones sobre los libros de texto, de la que se derivan los papeles que les asignan en sus prácticas de enseñanza. Las expresiones recogidas y seleccionadas son las siguientes:

1. "Un libro de base"
2. "Un material hipócrita, pero, antes que nada..."
3. "Entre un libro de texto y una novelita, elegimos una novelita"
4. "Un material poco confiable"
5. "De los manuales tomo la teoría"
6. "Soy una recicladora"
7. "La clave está en desarrollar la creatividad del docente"
8. "Habría que ir a consultar otra bibliografía"

El cotejo de los patrones de prácticas adoptados por ambos grupos no tiene como finalidad poner de relieve similitudes y diferencias entre los saberes y los modos de actuación de profesores *principiantes* y profesores *expertos*¹¹⁴ para extraer, a partir de las comparaciones, algún tipo de resultados, ni mucho menos argumentar a favor o en

¹¹³ En esa ocasión, todo el universo quedó conformado por profesoras mujeres.

¹¹⁴ Algunas investigaciones dirigidas a analizar las diferencias entre profesores expertos y principiantes señalan que el conocimiento experto está organizado mediante conceptos y proposiciones interpretativas que reflejan la tarea donde operan. Es un conocimiento tácito, situacional, ligado a la acción. Leinhardt ha acuñado el término "Conocimiento Situado" (Situating Knowledge) para referirse al conocimiento que poseen los profesores *expertos*: "es un conocimiento que se desarrolla contextualmente [...] el conocimiento situado es una forma de "expertise" en donde el conocimiento es procedimental y automatizado y existe una gran cantidad de heurísticos para la solución de problemas concretos de la enseñanza" (Leinhardt, 1988:146, citado en Marcelo, 1991: 25-26).

Marta Graciela Negrin

contra de uno u otro grupo, sino que se pretende que las categorías construidas a partir de la anterior investigación operen aquí como procedimiento de triangulación de los datos obtenidos. Al mismo tiempo, se espera que el “compromiso prolongado” y una “observación persistente” en el campo (Flick, 2004: 245) otorguen confiabilidad y credibilidad a las conclusiones.

Marta Graciela Negrin

CAPÍTULO 6

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Presentación

Como ya fue dicho, más allá de que podamos concebir la formación docente como un proceso continuo y organizado, un trayecto que abarca desde las experiencias escolares de la niñez hasta el retiro o la jubilación, existe consenso en considerar la existencia de una fase o etapa peculiar –tan importante como desatendida– que es la que comprende el período de iniciación en la docencia.

Definido en muchos casos a través de expresiones metafóricas, este período se presenta pródigo en tensiones y desafíos, en aprendizajes intensivos desarrollados en contextos generalmente desconocidos. Se caracteriza, también, porque los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Dentro de ese marco conceptual, se ha focalizado aquí el

Marta Graciela Negrin

recurso a los materiales didácticos, más concretamente a los libros de texto, en las prácticas profesionales de los profesores que enseñan la asignatura Lengua y Literatura en escuelas secundarias de Bahía Blanca y la región circundante.

Sin la pretensión de abarcar la totalidad de patrones docentes de uso de los manuales escolares por parte de la población seleccionada, los hallazgos de esta investigación, inscripta dentro de un enfoque cualitativo, se proponen dar cuenta de algunos de las situaciones y de los comportamientos que ocurren, en la actualidad, en el marco de los contextos definidos.

Proponemos comprender este análisis como la presentación de un abanico de respuestas o modos de actuación de los docentes principiantes frente a los avatares de los inicios en la compleja, incierta y poco reconocida profesión de profesor secundario.

6.1. La inserción laboral anticipada: razones y efectos

Los primeros desempeños laborales constituyen una instancia que permite a los profesores noveles contrastar la formación recibida a lo largo de su paso por la universidad, con los requerimientos que presentan las prácticas de enseñanza en contextos escolares concretos. En tanto esas experiencias acontecen, en nuestro medio, de manera anticipada, el cotejo de ambas esferas tiene lugar durante el último tramo de la carrera, cuando se asume la doble condición de estudiante/profesor.

Más allá de que la normativa de la provincia de Buenos Aires permita desempeños profesionales previos a la posesión del título habilitante, resulta relevante conocer los motivos por los que muchos estudiantes avanzados comienzan a dar clases antes de

Marta Graciela Negrin

finalizar sus estudios y el impacto que esa situación genera en el proceso de convertirse en docentes¹¹⁵.

Cuando se consultó a los profesores noveles por los motivos que los habían llevado a iniciar su actividad laboral antes de la finalización de sus estudios, las respuestas hicieron referencia a dos cuestiones. El factor económico aparece como razón fundamental, con el añadido de la variable de la duración: la carrera se extiende más de lo previsto, cambia la situación personal y familiar y eso provoca la necesidad de un ingreso monetario que la sostenga. Al mismo tiempo, esta nueva ocupación repercute en la demora en su finalización. El pez que se muerde la cola. En la voz de Analía:

La inserción ‘prematura’ en la docencia se debió a una cuestión básicamente económica. La realidad es que la carrera universitaria conlleva varios años de estudio y dedicación, lo que de alguna manera, implica tiempo (muchos años) y simultáneamente, la vida transcurre: llega la pareja, la convivencia, entre otras cosas y eso tiene implicancias económicas que deben afrontarse.

En este sentido, se ponen de manifiesto coincidencias con los resultados de las actuales investigaciones sobre los ciclos de vida de los profesores, que sugieren la inconveniencia de disociar al trabajador de la persona:

El desarrollo profesional [...] va unido al desarrollo personal, por lo que tiene que sustentarse en el profesor como persona, ligando los ámbitos profesionales y no profesionales en la vida y persona del profesor, lo público y lo privado, vida y trabajo (Bolívar *et al.*, 1997: 12-13).

Junto a las razones de índole económica, la inserción laboral anticipada es concebida como una manera de ganar experiencia en las tareas propias de la docencia (preparar clases, corregir, “pararse” frente a un grupo). Esta motivación se comprende mejor si se tiene en cuenta que, en el actual plan de estudios del Profesorado en Letras,

¹¹⁵ Una exposición completa de los resultados de esa indagación pueden consultarse en Negrin y Bonino (2015), “Iniciación anticipada en la docencia: entre ser estudiantes y profesores”, en R. Menghini y M. Negrin [comps.] *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la docencia*, Buenos Aires, Noveduc.

Marta Graciela Negrin

existe una única instancia de residencia docente, situada en el tramo final de la carrera, que permite una práctica en contextos reales de actuación profesional.

Al mismo tiempo, representa una manera de “probarse” a sí mismos, de saber si la docencia les gusta, si “tienen pasta” para ejercerla y, efectivamente, de acuerdo con los datos obtenidos por el equipo de investigación, este período opera como constatación de haber elegido adecuadamente la carrera universitaria:

Cuando empecé a dar clases, me di cuenta realmente de que me gustaba mucho la docencia, me gustaba enseñar, compartir saberes con los chicos, pertenecer simbólicamente a una determinada escuela.

Desde el momento en que empecé a dar clases, a desempeñarme como docente, aprendí que me encanta ser profesora de Lengua y Literatura, o de Prácticas del Lenguaje. Una vez que tuve receptores reales (y ya no imaginarios) que tenían nombres, caras, historias, que indagaban, que cuestionaban, que tenían conocimientos para compartir, fui reafirmando mi elección de ser docente. Y lo que más me asombra, y más me gusta, es aprender con ellos, y de ellos.

Estas respuestas señalan una importante diferencia con los diagnósticos realizados por algunos organismos internacionales, que sacan a la luz un alto índice de deserción de profesores principiantes en algunos países, y advierten acerca de la necesidad imperiosa de poner en práctica programas destinados a mejorar la retención. El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)¹¹⁶ del año 2005 afirma:

Incluso en los países que no tienen problemas para incorporar a profesores, la falta de atención hacia los profesores principiantes tiene un costo a largo plazo. La calidad de la experiencia profesional en los primeros años de docencia se entiende en estos momentos como de una influencia determinante en la probabilidad de

¹¹⁶ La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es una organización de cooperación internacional, compuesta por 34 estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. Fue fundada en 1960 y su sede central se encuentra en el Château de la Muette, en la ciudad de París. Los idiomas oficiales de la organización son el francés y el inglés.

Marta Graciela Negrin

abandonar la profesión docente. Los programas de inserción y apoyo a los profesores principiantes pueden mejorar los porcentajes de retención de profesores, mejorando la eficacia y la satisfacción de los profesores principiantes en la enseñanza (citado por Marcelo, 2007).

Hemos explicado, anteriormente, que los programas de acompañamiento, en nuestro medio, sólo están destinados a profesores egresados de los institutos de formación docente que pertenecen a las jurisdicciones provinciales. En el caso de la muestra seleccionada, es probable que el hecho de seguir siendo estudiantes mientras se produce esta inserción, de alguna manera venga a suplir estos programas de apoyo, dado que los profesores principiantes no sólo tienen la posibilidad de contar con el acompañamiento que les brindan algunos docentes de la institución formadora, sino que, fundamentalmente, transitan la experiencia junto a otros compañeros que se encuentran en la misma situación. De este modo, los tiempos y los espacios que asegura la institución universitaria constituyen condiciones materiales que habilitan el análisis compartido de situaciones dilemáticas, la búsqueda de alternativas, el intercambio de recursos para la enseñanza, entre otros. La situación se asimila a un modelo de alternancia entre la formación y el ejercicio profesional aunque, es preciso decirlo, no porque exista una decisión política decidida a dar respuesta a las dificultades de los inicios en la docencia, sino como consecuencia de la propia dinámica del sistema educativo

Por otra parte, la presencia de metáforas espaciales en los discursos de los profesores entrevistados permite analizar cómo operan ciertas categorías (adelante / atrás; adentro / afuera) en su comprensión de las prácticas docentes (Silva, 2000).

a. Eje adelante/atrás: en este par de opuestos, el ser docente se asocia al pizarrón, ubicado siempre en el frente del aula, punto hacia donde convergen las miradas de los alumnos, que se sitúan atrás, en el lugar de los bancos. La asunción simultánea de los roles de estudiante / docente conlleva un desplazamiento constante en una y otra

Marta Graciela Negrin

dirección: *“desde el banco al pizarrón”* o *“estar por la mañana de un lado, atrás del escritorio dando clases, y por la tarde del otro, en un pupitre tomando nota”*.

b. Eje adentro/afuera: la institución universitaria queda rotulada como el adentro, un lugar donde se estudia *“para aprobar”* o *“por amor a la literatura”*, mientras que las escuelas secundarias, el ámbito laboral, representan el afuera, el territorio adonde se va *“a enseñar”*. La teoría se aloja, indefectiblemente, en el adentro de la universidad, en tanto la práctica se desarrolla afuera. Ambas aparecen como contrapuestas y, a veces, irreconciliables:

La inserción en las escuelas me permitió llevar la práctica a la teoría.

El cruce permanente de las fronteras entre universidad / escuelas, en una y otra dirección, si bien provoca *“cierta ciclotimia o bipolaridad”*, un situarse en *“personalidades múltiples”*, al mismo tiempo constituye una circunstancia privilegiada para ponderar la pertinencia, la relevancia o la adecuación de los saberes universitarios para la práctica profesional y valorar las herramientas con que se cuenta hasta el momento. El resultado de esas primeras experiencias conduce a los profesores noveles a adoptar diferentes posturas, que se sintetizan en los siguientes párrafos.

En la gran mayoría de los casos, los profesores principiantes advierten un desfasaje, una distancia crítica entre el repertorio de saberes necesarios para enseñar lengua y literatura en las escuelas y aquellos adquiridos durante la formación. Esta distancia se pone de manifiesto al menos en dos ámbitos:

a. La ausencia, en la formación de grado, de numerosos contenidos que forman parte del *currículum* escolar¹¹⁷:

¹¹⁷ Entre los más citados se encuentra el problema de los géneros literarios (en particular, el género fantástico, el policial y el de ciencia ficción, y otros géneros considerados “menores”, como la historieta), la irrupción de nuevos géneros, caracterizados por la multimodalidad (los blogs, los chats y todas las formas

Marta Graciela Negrin

El mayor riesgo creo que es encontrarse con temas que hay que enseñar y ponerse a estudiar de cero, ya que muchos de los contenidos no los vemos en la universidad.

Recuerdo mi reacción cuando hice una de mis primeras suplencias en una escuela: recurrí de inmediato a la carpeta de Literatura Latinoamericana II, sin embargo, a medida que la hojeaba, descubría que nada de lo visto me serviría para “transponer” a mis clases o para consultar. Los contenidos vistos trascendían aquellos que tenía que trabajar con los chicos.

Lo estudiado en la carrera sólo abre algunas puertas de inquietud y crítica. Los contenidos que vemos en casi un 80 % de las materias no son “aplicables” a los contenidos que enseñamos en la escuela.

Se constata también el desconocimiento –cuando no el menosprecio– por parte de los docentes universitarios, de la literatura que forma parte del canon que circula en las escuelas. Ambas situaciones provocan la necesidad de visitar la propia adolescencia, no tan lejana, para recuperar títulos y autores y para seleccionar un corpus de textos literarios adecuados a la edad de los alumnos de la escuela secundaria. La biografía escolar opera, así, como fuente de la que se obtienen recursos para la actuación profesional:

En lo que respecta a los cuentos, trabajé con relatos que había leído en la escuela secundaria cuando tenía la edad de los chicos. Recurrí a mi experiencia y biografía escolar.

La segunda manifestación de la brecha se produce en el terreno de las estrategias necesarias para enseñar en el nivel medio. Una escuela que se ha transformado en obligatoria se ve obligada, ella misma, a dar acogida a una población altamente heterogénea en cuanto a condiciones personales, sociales y culturales. En las aulas de

de interacción que habilitan las nuevas tecnologías), como así también contenidos que requieren tener en cuenta otros lenguajes, más allá del verbal, como es el caso del discurso publicitario o discurso teatral.

Marta Graciela Negrin

muchas de las instituciones públicas conviven alumnos “con capacidades especiales”, otros que preferirían poder insertarse rápidamente en el mundo del trabajo, adolescentes que han transitado su escolaridad primaria en diversas instituciones, con desiguales niveles de exigencia no sólo académica sino en cuanto a pautas de comportamiento. Esta situación demanda a los docentes el dominio de un amplio y variado repertorio de procedimientos metodológicos, para poder dar respuesta, en la inmediatez de la práctica, a los múltiples requerimientos que presenta el oficio de enseñar. Frente a la constatación de que no se dispone de esa “caja de herramientas”, todo el peso de la responsabilidad se hace caer en la institución formadora, culpable de las dificultades que experimentan los egresados al momento de poner en juego una práctica docente flexible y creativa, en tanto se presenta como un ámbito de conocimiento puramente teórico y declarativo, codificado en un lenguaje abstracto:

El camino realizado en la carrera proporcionó un panorama general, sin embargo, a veces me sentí abstracta evocando lenguajes otros de los que me ha costado dimitir. La academia academiza.

Creo que una de las mayores dificultades para el profesor principiante se plantea a la hora de la transposición didáctica, porque de lúdico la universidad tiene muy poco. Son restringidos los espacios creativos. Parece que la creatividad está cortada por la tijera del clasicismo. La tradición pesa toneladas y no hay aire ni ideas nuevas.

En numerosos casos, el descubrimiento de ese desajuste provoca el rechazo puro y simple de la formación anterior: frente a las demandas de la escuela, conceptualizadas como “lo real”, “la realidad”, la institución formadora queda caracterizada, implícitamente, como “lo ficticio”, “una ficción”, demasiado alejada de los contextos para los que está formando docentes:

Cuando empecé a dar clases me inserté en un campo real, con problemáticas reales.

Marta Graciela Negrin

La escuela me aportó una cuota de realidad que difícilmente se adquiere leyendo bibliografía.

Frecuentemente conversábamos con compañeros sobre lo alejados que estaban de la realidad de las aulas algunos textos teóricos que nos daban en la universidad.

Una postura más matizada sostienen quienes realizan una evaluación y jerarquización de aquellas materias universitarias, o de algunas de sus aportaciones, que les resultan más útiles en la práctica docente. En el proceso de adecuación, el procedimiento empleado consiste en eliminar lo que resulta ociosamente abstracto y en conservar lo que pueda ser utilizado, luego de los necesarios ajustes:

Sé que lo visto en la carrera no es lo mismo que uno da en el aula, pero ayuda a plantear puntos de vista que el docente puede acondicionar, a veces, al trabajo áulico.

En este camino de transformaciones, se recuperan algunos textos teóricos –que se fragmentan o se adaptan para que puedan ingresar a las aulas de la escuela secundaria–, y se valora la diversidad de perspectivas de análisis y la habilidad para establecer engarces entre contenidos que brinda el recorrido formativo por la universidad:

Tenía pocos conocimientos sobre el tema particular del Rey Arturo, porque nunca lo habíamos visto en la universidad, pero sí pude conectarlo con algunos conocimientos sobre el héroe épico en general y el medieval en particular. Por lo tanto, tomé algunos elementos teóricos de materias como Literatura Europea Medieval y Literatura Española: cosmovisión del hombre medieval, características de la época y del héroe épico; análisis hermenéutico de los textos...

Marta Graciela Negrin

La construcción de unidades didácticas “híbridas”¹¹⁸ conduce a valorar lo aprendido en asignaturas académicas vinculadas al análisis del discurso o la didáctica de la lengua y la literatura, en tanto espacios de confluencia entre los estudios del lenguaje y los de la literatura, capaces de proporcionar modos de “solidarizar” contenidos en el marco de una propuesta didáctica coherente y con sentido para los destinatarios¹¹⁹.

En estos casos, la crítica a la institución formadora apunta a la ausencia de espacios formativos destinados a diseñar, poner en práctica, ajustar y evaluar propuestas de enseñanza y estrategias de intervención docente que posibiliten a los alumnos la apropiación de tales contenidos, bajo las condiciones concretas en que se realiza el aprendizaje escolar (Terigi 2009):

Lo primero que pensé al enfrentarme a esta circunstancia-problema fue: qué bueno hubiera sido ver estos tipos de cuentos de manera más orientada a cómo se da en la secundaria. Es decir, aparte de su estudio teórico, hubiera resultado productivo trabajarlo en perspectiva, esto es, pensando en cómo enseñar esto a adolescentes y adultos. Porque, claro está: el conocimiento lo tenemos... pero en la práctica docente descubrí la difícil tarea que implica “hacer algo con todo esto que me enseñaron y conozco.

Considero que sería muy interesante que la carrera estuviera más ligada con el campo de acción que ocuparemos como profesores.

El reclamo puede comprenderse mejor en el marco de un plan de estudios de Profesorado en Letras que comparte un 73% de asignaturas con la Licenciatura en la

¹¹⁸ Una de las entrevistadas utiliza este término para indicar la integración, en una misma secuencia de trabajo, los siguientes contenidos: texto teatral, pronombre y signos de puntuación.

¹¹⁹ Para un análisis de la Didáctica de la lengua y la literatura como espacio de confluencia entre distintos tipos de saberes véase Negrin, 2014.

Marta Graciela Negrin

misma especialidad¹²⁰. La importante dimensión de este tronco común, sumada a la mayor jerarquía de la que tradicionalmente ha gozado esta última carrera, conduce a los egresados a experimentar la certeza de que la balanza se ha inclinado hacia un mercado enciclopedismo, en desmedro de las competencias que deberán desarrollar los enseñantes. Para Edelstein y Litwin (1993: 80) la justificada preocupación por los contenidos, marca definitoria de las propuestas curriculares, “lleva en muchos casos a olvidar que la forma es también contenido y que las vías o modos propuestos para la circulación o construcción del conocimiento permite ciertos desarrollos y no otros”.

Finalmente, algunos entrevistados se manifiestan del todo conformes con la formación recibida y destacan su función como constructora de herramientas intelectuales necesarias para acceder de manera autónoma a los saberes, textos y estrategias que demanda la práctica de la enseñanza en el nivel secundario:

En general creo que egresamos con las herramientas básicas para dar clases...sentí que, sobre la base de los contenidos conceptuales y procedimentales que

¹²⁰ El futuro laboral de los egresados de ambas carreras se presenta, en las representaciones más habituales, fuertemente polarizado. Bombini *et al.* (1999) lo explican del siguiente modo: “Los planes de estudio de las distintas Carreras de Letras de las Universidades Nacionales de nuestro país prevén la realización de orientaciones (las más habituales “Literaturas modernas”, “Lenguas y Literaturas Clásicas”, “Lingüística”, “Teoría Literaria”) que podrán o no, según los casos, culminar en una tesina de grado. En su formación como investigador y/o crítico el futuro graduado irá definiendo un ámbito de intereses, conocerá el estado del campo, detectará temáticas no trabajadas y buscará dentro de su comunidad académica autoridades que lo orienten y avalen su elección. En algunos casos los planes de licenciatura prevén la figura de un tutor o director de tesis que acompañará al futuro graduado en este momento decisivo de su formación. Seguramente ligado a las actividades de una Cátedra ya en la docencia –inicialmente como adscripto, como ayudante-alumno, como Ayudante Diplomado o de Primera– ya en las tareas de investigación –como adscripto o como auxiliar técnico o profesional adjunto dentro de subsidios para equipos de investigación universitarios– de las Secretarías de investigación de mismas universidades, del CONICET o de otras instituciones– el docente universitario / investigador en formación irá recorriendo un camino a través de la comunidad académica donde se irá consolidando en la configuración de su perfil. En el revés, el otro perfil posible, el del profesor, parece reconocer una modalidad más accidentada, atravesada por una diversidad lógicas institucionales (los organismos gubernamentales de gestión educativa, los otros ámbitos para la formación docente, las instituciones escolares de los otros niveles, etc.) y protagonizada por sujetos disímiles (maestros, profesores, alumnos, etc.)

Marta Graciela Negrin

adquirimos en la institución, podía acceder por mis propios medios a aquellos saberes que no vemos en la universidad.

En otros casos, emiten unos juicios más relativos y asumen la imposibilidad de que la universidad contemple la totalidad de los saberes comprendidos en las asignaturas escolares y destacan la responsabilidad de los propios estudiantes como copartícipes del proceso formativo, sin bien el arribo a esa certeza requiere de cierto tiempo de ejercicio profesional.

Yo nunca reniego de mi formación universitaria, creo que la carrera me permitió ser más tolerante pero a la vez más crítica en cuanto a mis lecturas.

Es imposible negar que todas las materias contribuyeron, con sus aportes, a mi formación desde diferentes aspectos, por lo tanto, ante un tema que permitía múltiples líneas de lectura, debería juzgar que la carrera en su totalidad me fue útil para organizar el contenido. No estoy de acuerdo con que la universidad tenga que enseñar 'todo', sino que cada uno debe ser un poco responsable sobre qué quiere saber y aprovechar todas las instancias posibles de formación más allá de la formación universitaria.

En mis primeras inserciones laborales tuve la sensación de no saber nada, de tener que investigar y aprender todo de cero. Sin embargo, esta desconfianza en cuanto a la formación académica desapareció al sentirme capacitada para investigar, acercarme a un tema, analizarlo, reflexionar, tener una mirada crítica, etc. Todas estas competencias que he recibido y desarrollado a lo largo de la carrera, acompañadas de los contenidos específicos de cada materia, son, al momento de dar clases, la base sólida con la que cuento para partir en busca de nuevos saberes.

Al momento de realizar un balance sobre el paso por la universidad, algunos profesores ponderan el saldo positivo que deja el haber transitado por algunas materias particulares, cuyos docentes fueron capaces de poner en práctica diferentes estrategias metodológicas. Esta experiencia es generadora de dos tipos de aprendizaje: por un lado,

Marta Graciela Negrin

esas estrategias se convierten en referentes para las prácticas futuras; por el otro, se toma consciencia acerca de que la elección de una estrategia docente nunca es una decisión “neutra”, puramente tecnicista, sino que implica una determinada concepción de sociedad, de educación, de enseñanza y de aprendizaje:

Tomé prácticas puntuales de algunos profesores de la UNS que, en mi experiencia como alumna, las consideré muy valiosas y significativas. Por ejemplo, leer a la clase las producciones escritas de los compañeros para volver a pensarlas, discutir las o simplemente aprender de ellas, lo cual también fue destacado como positivo por algunos de mis alumnos. Porque los estudiantes aprendemos no solo de lo que nos enseñan sino también de cómo nos enseñan eso que tenemos que aprender.

Es probable que este efecto resulte potenciado por la inserción anticipada en la docencia: el hecho de posicionarse “del otro lado del mostrador” redunda en la ponderación de algunos aspectos inherentes al quehacer docente que, hasta esa instancia, permanecían invisibilizados:

Empezar a dar clases antes de recibirme me permitió valorar algunas cosas que quizás hasta el momento no valoraba del todo, o no les prestaba atención, principalmente en lo referido a cuánto un profesor preparó su clase y en lo concerniente al lugar que le da al alumno, si lo tiene en cuenta o lo pierde de vista, si considera las particularidades del grupo o si su clase es una clase modelo que se ajusta a todos los grupos por igual.

6.2. Opiniones sobre los libros de texto

Las opiniones vertidas acerca de los libros de texto están referidas, en su mayoría, a los ejemplares editados a partir del año 2006, es decir, los que acompañaron la última reforma curricular que, en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, reconfiguró la disciplina escolar como *Prácticas del Lenguaje*. Solo en unos pocos casos, los profesores principiantes realizaron consultas a manuales publicados con anterioridad a esa fecha.

Marta Graciela Negrin

Resulta de importancia señalar esta circunstancia, dado que establece una distinción importante respecto de la perspectiva que pueden adoptar los profesores con mayor antigüedad en la docencia. En efecto, cuando se consultó a este último grupo acerca de cómo percibían a los manuales escolares, las respuestas se sustentaron en el cotejo de ejemplares editados en distintas épocas.

En cuanto a las vías de acceso a estos materiales comerciales, ambos grupos advierten la ausencia, en el trayecto de formación inicial, de espacios destinados a conocer y analizar las propuestas editoriales: será la inserción en las escuelas, durante la instancia de *residencia docente o practicum*¹²¹, la que posibilitará el contacto con las propuestas editoriales. En efecto, los libros de texto ocupan buena parte de los anaqueles de las bibliotecas escolares y también de las personales de los profesores, pero son inexistentes en los repositorios bibliográficos de la universidad formadora de docentes.

Entre las opiniones relevadas entre profesores de Lengua y Literatura con más de diez años de desempeño laboral, se destacan las siguientes:

1. En las ediciones actuales se advierte un modo de presentación de los contenidos que adolece de superficialidad y de una disposición poco clara:

Hay algunos libros, algunas editoriales que hace unos años eran más serias, más organizadas, estaba por decir más teóricas, –quizás no es la forma–...más seriedad en el tratamiento de los contenidos y mejor organización.

¹²¹ Souto (2011: 24) define la residencia docente como “...un dispositivo pedagógico de la formación, un espacio y un tiempo pensados para formar, en la práctica, a los futuros docentes. Es formación y no enseñanza, de carácter pre-profesional, en tanto anticipa un rol propio de la profesión y prepara para su desempeño en situaciones cuidadas, supervisadas, preparadas para ese fin”. En el contexto español, este dispositivo lleva el nombre de *prácticum*. Molina (2004: 1) define de este modo su importancia en la formación de docentes: “Al Prácticum se le exige la misión de integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en campos reales, relacionados con la práctica del rol profesional a desempeñar. Tratando, con ello, de posibilitarle la adquisición de los conocimientos, información, habilidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional en un determinado ámbito del mercado laboral. Desde aquí entendemos la importancia del prácticum, no sólo como complemento del aprendizaje académico y medio por excelencia para acercar tal aprendizaje a la realidad profesional en la que el estudiante se integrará, sino, como motor de cambio y mejora de los planes de estudios, de la propia titulación y de la formación en general.”

Marta Graciela Negrin

Esa “*falta de organización*” debe ser suplida por un trabajo de estructuración que tiene que realizar el propio docente, encargado, por tanto, de establecer conexiones entre contenidos dispersos, gestionar recorridos por las páginas del manual, poner en juego mecanismos de refuerzo y sistematización que están ausentes en el texto.

2. La percepción de cierto “deterioro” en la calidad de los manuales editados en los últimos años, mengua que es atribuida, principalmente, al empleo de elementos distractores de la verdadera misión del material. El exceso de ilustraciones –muchas veces demasiado “*infantiles*”–, la sobreabundancia de colores, un paratexto que pretende emular a una pantalla de computadora, por ejemplo, son considerados recursos que van en detrimento de la función informativa que predominaba en las ediciones más antiguas:

Para las escuelas de nuestra realidad, donde siempre tenemos un alto porcentaje de alumnos repitentes, la ilustración infantil no sirve.

El diseño gráfico de los libros más nuevos me parece un recurso inútil, que solo contribuye a distraer la atención de los chicos.

El empleo de una gráfica imitativa de los hipertextos, táctica destinada –desde la intencionalidad de los diseñadores de la empresa editora– a captar la atención de los alumnos, resulta calificado de “*inútil*” o de “*elemento distractor*” por la docente, que es, como ya se dijo, quien detenta el poder de decisión sobre la compra del material¹²².

3. El carácter “*inapropiado*” que asumen algunos libros de texto de reciente edición reside, según las opiniones recogidas, en que parecen haber sido concebidos para “*un*

¹²² En la página oficial de la Editorial Kapelusz Norma aparece la siguiente aclaración referida a los libros de texto de Lengua y Literatura / Prácticas del Lenguaje: “A partir de las demandas de los docentes, hemos repensado la maqueta eliminando distractores y hemos concentrado el esfuerzo en la graduación de los contenidos entre los tres años, de manera que el primer libro se encadene fluidamente con el nivel de sexto año y se complejicen los conceptos año a año. Además, dado que, como se sabe, los grupos suelen ser heterogéneos, se proponen actividades en tres niveles de dificultad: Repaso, para los que todavía necesitan incorporar conocimientos de años anteriores; actividades del nivel en el texto central; Desafío, para los que están preparados para contenidos más complejos” [Última consulta: enero de 2015]

Marta Graciela Negrin

alumno que no existe” o, al menos, para un alumno muy diferente de ese adolescente con el que se encuentran los profesores a diario en los escenarios escolares concretos. En ese sentido, se transforman en un *“material hipócrita”*, absolutamente inadecuado a la realidad social y cultural de las escuelas.

En otras oportunidades, se pone el acento en las diferencias entre las características que definen los contextos escolares del interior del país y las que presentan los de contextos de las grandes ciudades –particularmente Buenos Aires–, para los que parecen haber sido diseñados los libros de texto:

El chico para el que se escriben estos manuales es el chico porteño¹²³: alguien que baja del subte y sube al 60¹²⁴ o usa ascensores. Los chicos con los que yo trabajo en nada se parecen a esos otros. Me parece que ahí hay un error editorial muy grande.

En la opinión de algunas profesoras, la enorme diversidad sociocultural que cualquier docente perceptivo puede observar en las aulas, y que no necesita, por tanto, de ninguna estadística que lo demuestre, torna a las propuestas editoriales absolutamente inadecuadas para vastos sectores de la población.

Al mismo tiempo, el contacto asiduo y prolongado con distintos materiales comerciales otorga a los docentes más experimentados la posibilidad de construir un sistema de referencias acerca de debilidades y fortalezas, lo que habilita un proceso selectivo, basado en el reconocimiento de los “logros” de cada editorial y mantenido por una memoria colectiva que almacena esa información:

Cada editorial tiene un tema bien desarrollado. Nos consultamos entre nosotras para recordar dónde estaba tal y cual cosa.

¹²³ Gentilicio que designa a los habitantes de la ciudad de Buenos Aires.

¹²⁴ Línea de ómnibus que circula en la ciudad de Buenos Aires.

Marta Graciela Negrin

Los docentes principiantes, por el contrario, carecen de esta perspectiva de análisis: ya sea como obsequio de algunas editoriales, enviados por la administración pública a las bibliotecas escolares o bien por adquisición personal, a sus manos han llegado casi exclusivamente los libros de texto lanzados al mercado en los últimos años y que comparten una diagramación y una estética similares. La decisión de consultar una edición “anterior” deberá enfrentarse a la retórica de la actualización permanente que cataloga de “obsoleto”, carente de importancia y de utilidad, todo aquello que no acaba de salir al mercado¹²⁵.

Las opiniones que han ido construyendo los profesores principiantes serán presentadas en orden decreciente, es decir, desde la postura que suscita más adhesiones a la que aparece de manera muy esporádica en la recolección de datos.

6.2.1. Una herramienta de utilidad

En general, la gran mayoría de los docentes noveles entrevistados coinciden en señalar que los libros de texto pueden ser una *herramienta de utilidad* para el profesor de Lengua y Literatura que recién se inicia, con la condición *sine que non* de que coexista con otros materiales y otras fuentes de información y no se convierta en “libro único a seguir”. Requiere, además, de un docente reflexivo y crítico que establezca las necesarias mediaciones didácticas para adecuar los materiales a las intencionalidades y los rasgos del grupo destinatario de las prácticas de enseñanza.

La justificación del concepto *herramienta de utilidad* se sustenta en las siguientes razones, estrechamente vinculadas a las observaciones consignadas en el apartado anterior:

¹²⁵ Esa misma vara de medir se está empleando, en las clases de Lengua y Literatura, para la toma de decisiones en cuanto a la selección del canon de lecturas “interesantes” para los adolescentes, que incluye novelas breves editadas en los últimos años y destinadas explícitamente al ámbito escolar. Para una discusión sobre la inclusión de la literatura “juvenil” en la escuela véase el artículo de Gustavo Bombini y Claudia López (1992), “La literatura ‘juvenil’ o el malentendido adolescente”, en *Versiones*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, año 1, nº 1.

Marta Graciela Negrin

a. Los libros de texto constituyen una fuente de información sobre contenidos escolares que suelen estar ausentes en la formación de grado:

En mi primer año de trabajo usé muchos manuales, sobre todo para buscar información que tenía olvidada, que no había aparecido en la universidad, como por ejemplo cuestiones de normativa. Si bien yo no tengo errores de ortografía, no me acordaba de ciertas reglas, que fui a buscar a los manuales.

De ellos, tomé información teórica y análisis literarios de investigadores sobre la obra de Martín Fierro.

b. Presentan el conocimiento académico transformado en contenido escolar:

Lo que ocurrió fue que conocía los temas, pero estos habían sido estudiados desde otra óptica. Por ello, opté por recurrir a manuales que me habían recomendado. Al recorrer sus páginas logré darme cuenta de que aquí ya estaba realizada la transposición didáctica de la que habla Chevallard. Es decir, lo mismo que yo había trabajado durante mi formación en un sentido más abstracto, lo hallé en estos manuales de manera accesible y atrapante. Intenté entonces, armar mis clases conjugando ambos aportes.

c. Posibilitan el acercamiento “a la cultura escolar”, es decir, a aquellas prácticas, rituales, o modos de interacción que adquieren características particulares en los contextos educativos:

Sin dudas, los libros de texto permiten ingresar en el mundo escolar desde adentro.

Para quienes nos iniciamos en la docencia, los libros de texto resultan de gran ayuda porque permiten conectarnos con culturas escolares. Hay que aprender a leer de nuevo en la escuela y cada vez que el grupo se vuelva otro. La lectura y la escritura cambian radicalmente y los manuales ayudan a pensar esto.

Marta Graciela Negrin

d. Suministran propuestas que permiten no sólo integrar conocimientos que fueron estudiados de manera segmentada o aislada durante la formación de grado, sino que favorecen, también, el diseño de proyectos interdisciplinarios en las escuelas:

[...] de los manuales tomo ideas para conectar contenidos y también algunas sugerencias para trabajar en conjunto con mis colegas de Ciencias Sociales, Plástica o Música.

e. Son portadores de textos literarios “adecuados para adolescentes”, incluyen las obras de autores no canónicos y establecen vinculaciones entre la literatura y otras manifestaciones artísticas, lo que suministra recursos y asociaciones a los que difícilmente podría tener acceso el enseñante por su propia cuenta:

Muchos manuales traen textos literarios interesantes y explicaciones accesibles .

En el mes de marzo compré el libro de Santillana porque yo trabajo en un 5to año. Ya había notado que algunas ideas de las actividades resultaban interesantes para los alumnos, por ejemplo, las que tienen que ver con obras pictóricas. Por esto al ver las características del romanticismo y realismo utilicé un cuadro de Goya que allí se analiza.

Sin embargo, más allá del reconocimiento de la utilidad que pueden prestar estos materiales, existe unanimidad en considerarlos valiosos sólo como herramientas de consulta para los propios docentes –siempre y cuando se mantenga una actitud crítica– y en rechazar la “adopción” de un único libro de texto cuya compra se solicitará a los alumnos. Entre los motivos que sustentan esta opinión se encuentran los siguientes:

1. Una de las consecuencias adversas de la decisión de optar por una único manual reside en que se deja escaso margen para la sorpresa y la curiosidad –dos elementos que los profesores consideran de importancia en su estrategia metodológica–, dado que suele ocurrir que los alumnos más interesados, “*aquellos a los que puedo sacarles el jugo*”, se

Marta Graciela Negrin

anticipan a la lectura de los textos incluidos en el manual, con el consecuente desencanto que produce una clase “anunciada”. La posibilidad de asombrar resulta prioritaria frente al reaseguro de que todos tendrán el mismo texto para el trabajo en clase.

2. En algunos casos aislados, la reticencia se fundamenta en la desconfianza que suscitan los manuales en cuanto agentes recontextualizadores del saber sabio:

Siempre es necesario hacer una lectura crítica, ya que muchos de ellos suelen tener errores, sobre todo conceptuales.

Sin embargo, en lugar de denostar el material y renegar de su empleo, los profesores optan por confiar en sus propias competencias profesionales para encontrar el modo de sacar provecho aún de los “malos libros de texto”, como queda de manifiesto en el siguiente testimonio:

En mi caso, el empleo del manual para el primer año de la secundaria fue una decisión adoptada por mayoría entre los docentes de todos los primeros años. Al principio creí que el manual iba a limitarme, de hecho el material era bastante malo, pero finalmente descubrí que podía explotarlo a partir del error. Por otra parte, advertí que los chicos rara vez se lo olvidaban en su casa, a diferencia del resto de los materiales, y esto representaba una ventaja.

Como ya fue dicho, es frecuente que los principiantes accedan a puestos de trabajo temporarios, en calidad de “suplentes” de otros docentes. Suele ocurrir, en estas ocasiones, que el profesor titular haya solicitado a los alumnos la compra de un manual que, por las razones que se explican más adelante, el docente reemplazante deberá utilizar, independientemente del grado de aceptación de la calidad pedagógica que, a sus ojos, ofrezca el material.

3. Otro de los motivos esgrimidos reside en el valor educativo que los profesores atribuyen a la consulta de fuentes, información y puntos de vista variados, no sólo desde

Marta Graciela Negrin

la perspectiva del contenido, sino también por los aprendizajes que se derivan de la posibilidad de cotejar distintos soportes:

Para las actividades sobre La Odisea, me interesé mucho por buscar distintos materiales. No quería darles la explicación típica del manual¹²⁶. Por un lado les presenté un video de History Channel sobre el mito de Odiseo, para que vieran en imágenes todo lo que habían leído y pudieran diferenciar cómo aparece la información en los distintos soportes (libro escrito, fijo/ imagen: oral, visual, interactiva). Además es interesante la versión del History porque está acompañada por distintas voces, algunos hablan de historia, otros de literatura, hasta científicos arqueológicos sobre la ciudad de Troya. Luego de hablar de la categoría “héroe” desde un ensayo teórico, hablamos de la noticia periodística, de la historia de Batman, del héroe según Galeano, de la historia de Aquiles, de un fragmento de la carta de Favalaro¹²⁷, como héroe fragmentado, y volvimos a compararlo con Odiseo.

En el proceso de consulta a fuentes diversas, adquiere centralidad la biblioteca escolar, a la que los principiantes acuden no sólo en busca de manuales y libros de divulgación que acerquen las nociones teóricas involucradas en la enseñanza de la lengua y la literatura, sino también de textos literarios que constituirán las lecturas obligatorias durante el ciclo escolar. La existencia de varios ejemplares de los mismos títulos, producto de los programas de dotación de libros recientemente implementados por el gobierno nacional, opera como factor de peso al momento de tomar decisiones sobre los textos que se darán a leer a los alumnos.

Los profesores noveles conjugan, sin experimentar ningún conflicto, materiales que extraen de ámbitos y portadores diversos: textos y apuntes universitarios, ediciones escolares, publicaciones periódicas, páginas de Internet. La literatura que llevan a sus

¹²⁶ El subrayado es nuestro.

¹²⁷ Prestigioso médico cardiocirujano, reconocido mundialmente por ser quien realizó el primer bypass cardíaco en el mundo. Durante la crisis del 2000, le solicitó ayuda al gobierno para solucionar la gran deuda económica de la fundación que había creado, pero no recibió respuesta. El 29 de julio de 2000 se quitó la vida de un disparo al corazón.

Marta Graciela Negrin

clases puede ser impresa, digitalizada o digital¹²⁸: si bien cada formato requiere de abordajes diferentes, no caben dudas de la importancia de incluir variedad de soportes, portadores y formatos para la ampliación de las experiencias en la formación de lectores.

Esta circunstancia establece una diferencia notoria respecto de las prácticas de las profesoras con mayor experiencia quienes, apegadas a una cultura del texto escrito y de la materialidad del soporte, defienden una concepción letrada de la lectura que sostiene el carácter inexcusable del libro en la promoción de hábitos lectores:

Mi propósito como profesora de Lengua y Literatura es lograr despertar la pasión por la lectura y esto sólo es posible con un libro, no con el manual, con un conjunto de hojas fotocopiadas o con una pantalla.

Para los profesores formados en modelos teóricos que consideran que la lectura y la escritura sólo “yacen sobre el papel, en el sentido de que son capturadas en forma de textos para ser analizadas” (Zavala, 2009:24), la experiencia de la lectura sólo puede quedar asegurada través del contacto con el objeto libro: los textos escolares y mucho más los digitales quedan excluidos de esta categoría. En consonancia con esta postura, entienden como parte de su profesionalidad contribuir a que los adolescentes valoren la construcción de su biblioteca personal, dado que constatan que en los hogares, aun en los que disponen de medios económicos, casi no hay libros. Una de las profesoras entrevistadas define del siguiente modo el sistema de prioridades vigente en la sociedad: “tres celulares y ningún Martín Fierro” y sentencia: “una biblioteca se arma con cuentos y novelas, no con manuales”. Está convencida de que la escuela es, para un gran porcentaje de la población, la ocasión única para frecuentar la literatura. Si esa oportunidad se pierde, es probable que ya no se tenga acceso a las grandes obras de la literatura universal.

¹²⁸ Para la distinción entre literatura digitalizada y literatura digital véase la entrevista a Laura Borrás, disponible en <http://www.lavanguardia.com/libros/20110331/54134758802/laura-borras-las-humanidades-seran-digitales-o-no-seran.html>

Marta Graciela Negrin

Una postura opuesta adopta un reducido grupo de enseñantes que hacen hincapié en el carácter fragmentado y superficial, cuando no inexacto, que adquieren los discursos incluidos en los manuales escolares:

Los manuales extractan todo, fragmentan mucho, no abordan los temas en profundidad, no aparecen siquiera los textos literarios completos. En cuanto a las definiciones, algunas veces son superficiales y, muchas otras, erróneas.

La demanda de que se incluyan textos completos responde, por un lado, a ciertas concepciones de lectura fuertemente asentadas en la escuela, que suponen que el sentido sólo puede aprehenderse si los textos son leídos en toda su extensión, pero también a las prescripciones curriculares que han enfatizado esta necesidad en la construcción de sujetos lectores¹²⁹. Sin embargo, el requerimiento de los documentos oficiales y de los propios docentes se encuentra reñido con las condiciones de producción de los libros de texto, que suelen permanecer ocultas a los profesores usuarios: muchos textos literarios están protegidos por derechos de autor, lo que condiciona la posibilidad de que las editoriales afronten las erogaciones correspondientes o bien que opten por incluir sólo algunos fragmentos.

6.2.2. Un instrumento poco confiable

La descalificación de la función referencial del libro de texto, basada fundamentalmente en la percepción de que las informaciones –“las definiciones”– aparecen incompletas o simplificadas, convierte al manual en un instrumento “poco confiable”. En consecuencia, sólo resulta útil para la consulta de aspectos sumamente puntuales, en los “que no hay mucho para inventar: reglas ortográficas, clases de palabras, no mucho más”, dado que cualquier otra información puede resultar viciada de incorrecciones.

¹²⁹ Entre las situaciones de enseñanza propuestas por los NAP para tercer ciclo se lee: “La formación progresiva como lectores críticos y autónomos que regulen y generen, paulatinamente, un itinerario personal de lectura de textos literarios completos de tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales.”

Marta Graciela Negrin

Estamos en presencia de una perspectiva que asimila el saber escolar al saber académico y, por ende, considera la fidelidad a las formulaciones originales de la teoría como signo de un buen desempeño profesional. Cualquier proceso de transposición de los saberes es considerado una traición a la labor de los académicos y los intelectuales. Los argumentos en contra del libro de texto, en consecuencia, son más de naturaleza epistemológica que de naturaleza didáctica.

Para quienes se sitúan en esta perspectiva, el conocimiento escolar debe mantener la suficiente fidelidad al conocimiento académico, de manera tal de no tergiversar la exactitud de lo que se enseña en la escuela. Cualquier modificación, ya sea bajo la forma de reformulación, adaptación o simplificación que experimenten los enunciados teóricos, reviste la forma de una infidelidad que no se está dispuesto a admitir. Estos profesores conocen los enunciados pertenecientes al campo del “saber sabio” y no van a permitir que se “engañe” a los alumnos con definiciones falsas.

Un matiz diferente es el que proporciona otra profesora entrevistada, que critica las cualidades didácticas de los libros de texto:

No estoy de acuerdo con las actividades que proponen: me resultan escasamente originales, las preguntas siempre demandan una respuesta de tipo literal.

La amplia difusión que han tenido en las dos últimas décadas las teorías de raigambre psicolingüística que ponen énfasis en las estrategias del lector –la elicitación de saberes previos, la formulación de hipótesis y la elaboración de inferencias, entre otras–, ha llevado a los docentes a poner en cuestión el tradicional procedimiento que suelen presentar los manuales escolares y que, como explican Colomer y Camps, no enseña a comprender sino que se restringe a constatar el grado de comprensión al que ha arribado el alumno una vez finalizada la lectura:

La forma adoptada con mayor frecuencia para esta actividad en las aulas es la de la lectura, oral o silenciosa, de un texto seguida de la respuesta a un cuestionario que interroga sobre el significado. A menudo las preguntas del cuestionario se

Marta Graciela Negrin

limitan a reclamar el recuerdo inmediato de pequeños detalles secundarios y se refieren a informaciones obtenidas según el desarrollo lineal del escrito. Así, el tipo de respuesta resultante es el de una simple verificación, escueta y fácilmente localizable en el texto, incluso si el lector no lo ha comprendido, ya que no existe ningún tipo de elaboración personal ni implica su comprensión global (Colomer y Camps, 1990:84).

Más allá del reconocimiento de las debilidades de distinta índole presentes en los materiales comerciales, parece haber cierto consenso entre los profesores entrevistados acerca de que son los saberes disciplinares y didácticos del docente los que hacen posible que un recurso deficitario como el libro de texto pueda fingir como instrumento que posibilite la interacción de los alumnos con el conocimiento. Esta certeza se vincula con las concepciones que portan acerca de la autonomía profesional y conduce a la exploración y deriva en distintos modos de empleo o patrones de prácticas puestos en juego durante las fases de planificación del ciclo escolar y de las secuencias didácticas.

6.3. Los libros de texto en el discurso de los docentes

Dos observaciones finales apuntan a poner de relieve, a través del registro y análisis de algunos giros discursivos, la posición central que ocupan los libros de texto en los escenarios educativos.

Por un lado, tanto los docentes principiantes como los más experimentados utilizan la palabra "*libros*" para referirse a los manuales escolares: "*pedir o no pedir un libro*", "*sacar un tema de un libro*", "*fotocopiar un cuento del libro*". En todos los demás casos se habla de "*la novela*", "*los cuentos*", "*los poemas*". El término genérico parece responder justamente al carácter de compilación, reservorio o suma de otros textos.

En segundo lugar, para identificarlos se recurre al nombre de la editorial, fuente de legitimidad y de garantía de los productos que circulan en las escuelas. Algunos de autor único, otros elaborados por "equipos" –lo que no significa que el producto final sea

Marta Graciela Negrin

efecto de un trabajo colaborativo-, los libros de texto también son solicitados en el mostrador de las librerías por la asignatura de que se trata, por el curso al que se dirigen y por el nombre de la editorial: *“Lengua de segundo de Santillana”, “Prácticas del lenguaje de tercero de Aique”*.

El cambio en el estatuto del autor, un individuo o de un grupo de personas, que queda ahora diluido detrás del nombre de la editorial, pone en evidencia el desplazamiento de la función autoral desde un lugar central a otro periférico, de escaso prestigio o de total desconocimiento, como síntesis del predominio de la lógica comercial por sobre la lógica propia del campo de producción intelectual.

6.4. Libros de texto y autonomía profesional

El poder de decisión, no sólo en la etapa de diagramación general de la asignatura, sino también en la tarea cotidiana y, especialmente, la posibilidad de contextualizar las prácticas de enseñanza resultan las razones que esgrimen los docentes noveles a la hora de reflexionar acerca de la vinculación entre los libros de texto y la autonomía profesional.

Como ya fue expuesto con anterioridad, la distancia entre el conocimiento académico y el conocimiento escolar, por un lado, y entre el canon universitario y los textos apropiados para la escuela, por el otro, requiere de un dispositivo de intermediación que acerque esos dos campos. El libro de texto se convierte, para algunos profesores principiantes, en un recurso accesible que facilita la tarea de articulación:

Al principio estaba muy perdida, no sabía qué dar en 1°, en 2° o en 3°. Me orientaba por el libro para seleccionar los contenidos para cada nivel.

En tanto traducen los lineamientos de los diseños curriculares, organizan y secuencian los contenidos en unidades didácticas y suministran, además, abundantes

Marta Graciela Negrin

propuestas acerca de los modos de llevar adelante las prácticas de enseñanza, los manuales adquieren el estatuto de bastidor o armazón de la asignatura escolar. Y esta condición provoca, en algunos profesores noveles, una relación de dependencia que se supera con el tiempo y la experiencia y de la que se sale fortalecido:

Reconozco que fui absolutamente dependiente de los libros de texto, porque cuando se desconoce para dónde disparar, te tiran un cable a tierra. Para decidir los temas y para generar ideas, ayudan. Después uno se independiza... pero queda agradecido.

Una dependencia análoga experimentaron quienes debieron afrontar, en el pasado, procesos de cambio curricular, cuando la asignatura se reconfiguró como resultado de la incorporación de contenidos que venían a producir una grieta en la perspectiva estructuralista hegemónica a lo largo de décadas en la enseñanza de la lengua. Tiempo antes de que se implementaran instancias de capacitación para que los docentes pudieran conocer esas innovaciones, las empresas editoriales ya habían comenzado a incluir algunos elementos provenientes de los nuevos marcos teóricos en las flamantes ediciones que se convirtieron, así, en fuentes de actualización disciplinar o en un dispositivo capaz de proveer un primer acercamiento a los nuevos contenidos:

Cuando vino la Reforma y aparecieron muchos contenidos nuevos fui a buscar información a los manuales. Imaginate que no iba a ir a leer textos teóricos...

Mi primera aproximación fue verlo en el Eclipse¹³⁰, y después ir a buscarlo a otro lado, porque no me podía conformar con saber lo mismo que les iba a dar a los chicos.

Para un profesor que se encuentra en actividad desde hace ya varios años, con una elevada carga horaria semanal, la herramienta más cercana y viable para acceder a los nuevos contenidos viene dada por las propuestas de las editoriales. La opción de ir a

¹³⁰ Se refiere a *Para Comunicarnos. Lengua y Literatura III*, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse, 1993.

Marta Graciela Negrin

consultar los textos teóricos de donde estos contenidos han sido tomados resulta no solo inimaginable, sino también infructuosa, dada la extrema distancia que mantienen con la práctica del aula. Algo similar suele ocurrir con los cursos de capacitación¹³¹, muchas veces limitados a una actualización disciplinar, con total o parcial prescindencia de una mirada didáctica y, en consecuencia, con escasas posibilidades de articulación con el quehacer cotidiano de los profesores. Los libros de texto, por el contrario, no solo presentan los nuevos contenidos ya seleccionados, organizados en unidades didácticas y relacionados con los contenidos “clásicos”, sino que proveen al docente, además, variadas propuestas para que introduzcan las innovaciones curriculares en la clase, engarzadas con textos ficcionales y no ficcionales, actividades introductorias, de desarrollo y, eventualmente, de evaluación de los aprendizajes. Y todo ello, como hemos visto, legitimado por el prestigio de las firmas editoras.

Las profesoras entrevistadas reconocen haber transitado una fase de mayor consulta a los libros de texto en dos períodos: en los comienzos de su actuación profesional y en épocas de cambio curricular:

El primer año que apareció ‘cohesión y coherencia’ en el curriculum, la mayoría fuimos al Eclipse, trabajamos con el Eclipse, y no estaba tan mal. Después nos dimos cuenta de que terminábamos haciendo ejercicios de marcar, parecían ejercicios matemáticos, adiestrábamos a los alumnos.

La inclusión de nuevos paradigmas en los documentos curriculares y en los textos escolares –la gramática textual, que desplazó a la oracional, fue uno de los de mayor impacto en la propuesta editorial–, genera una actualización en cuanto a términos teóricos e incide en la adopción de una nueva terminología, pero no asegura una modificación en las prácticas de aula: en efecto, los docentes continúan enseñando a “marcar” estructuras lingüísticas y a describir el sistema de la lengua, como pedía el modelo estructuralista, a pesar de la aparente incorporación de nuevos marcos

¹³¹ Estos cursos, destinados a docentes en actividad, denominan *de capacitación, de actualización o de perfeccionamiento*.

Marta Graciela Negrin

conceptuales y metodológicos. Lo que hace falta, de acuerdo con Bombini (2006), es empezar a otorgar espacio, dentro del aula, a prácticas que sean efectivamente llevadas a cabo por los alumnos: lectura, escritura, empleo de la lengua oral, reflexión sobre las propias producciones.

Esta situación no hace más que reafirmar la complejidad de los procesos de implementación de las reformas, que requieren no sólo de tiempo para el procesamiento individual y colectivo:

[...] sino también de ritmos y apoyos institucionales al alcance y a la medida de lo que permite el contexto de trabajo (donde los límites horarios de la jornada escolar, las formas de la actualización en servicio, o el salario establecido constituyen algunos de los elementos a tomar en cuenta (Ezpeleta Moyano, 2004:413).

Presionados por el sentido de urgencia de los procesos de reforma, los profesores que transitaban las aulas en la década del '90 encontraron, en el libro de texto, un documento que les proporcionaba conocimiento actualizado a un reducido costo económico y cognitivo. Esta función de los manuales resulta desconocida para los profesores principiantes de nuestra muestra, que no se han visto obligados a enfrentar ninguna reforma curricular.

La concepción de *autonomía profesional*, para los docentes entrevistados, se expresa en términos de *creatividad*, vinculada estrechamente con el amplio margen de libertad para diseñar propuestas personales que se experimenta en la etapa preactiva de la enseñanza:

A mí me parece que lo más creativo que tiene lo nuestro es el armado de clases.

En el mismo sentido, un profesor entrevistado, que esgrime una postura más severa frente a la sumisión a los designios de un único manual, alude a la falta de imaginación de los docentes que sucumben a esta dependencia, sin que medie ningún procedimiento de adaptación:

Marta Graciela Negrin

¿Cómo hice para elaborar el conocimiento escolar? Con imaginación ¿Qué hace alguien sin imaginación? Supongo que dicta del libro de texto, o saca muchísimas fotocopias.

La creatividad se revela, también, como un requisito indispensable para mantenerse a gusto en el campo de la docencia y condición, al mismo tiempo, para poder ofrecerles ese mismo sentimiento de agrado a los alumnos:

En realidad, uno de mis principales intereses a la hora de ser docente (¡y espero que no se me vaya nunca!) es la creatividad, para no aburrirme, y sobre todo para no aburrir a los chicos.

En su libro *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Kieran Egan (1999) argumenta a favor de considerar la imaginación como la habilidad para pensar acerca de cosas que puedan ser posibles. Esta habilidad, que parece ser enérgicamente activa en los primeros años de nuestras vidas, no es una actividad casual o menor del funcionamiento de nuestra mente que deba ser desterrada con el crecimiento de nuestra racionalidad. Afirma el autor:

Cuando se habla con estudiantes, docentes, administradores educativos o profesores de pedagogía sobre los buenos docentes, es común oír el elogio 'imaginativos'. Con frecuencia, lo que hacen en clase es inusual y eficaz. Estos docentes ponen de manifiesto una flexibilidad mental que los capacita para presentar un tema de manera nueva y atractiva; es así como los estudiantes lo comprenden mejor y, además, hallan placer en el aprendizaje (Egan 1999:11).

No constituye un dato menor que el libro de Egan, traducido al español, haya tenido una amplia difusión en los ámbitos académicos argentinos y figure en la bibliografía de al menos tres asignaturas del plan de carrera del Profesorado en Letras, por lo que resulta altamente probable que los profesores noveles que así enfatizan el papel de la imaginación en las prácticas de los docentes, hayan debatido, en las aulas universitarias, las conceptualizaciones de Egan.

Marta Graciela Negrin

La consulta selectiva y crítica de distintos materiales –comerciales o provistos gratuitamente a las escuelas por la administración pública–, con atención a los propósitos de la enseñanza y a las características de la población escolar, no constituyen un menoscabo de la libertad, la creatividad o la autonomía del docente. Serán los propios criterios, contruidos a partir de la sensibilidad social, el conocimiento de los grupos de alumnos, la amplia frecuentación de distintos tipos de materiales y una memoria didáctica que, si bien incipiente, conserve el registro tanto de las jugadas maestras como de los trapiés, los que habrán de incidir en el particular empleo que se realice de los libros de texto.

Por su propia naturaleza, los manuales decretan el listón de lo esperable para todos los alumnos que cursan el mismo año escolar, sin consideración de la diversidad inherente a cualquier grupo de alumnos: diversidad de capacidades, de aprendizajes previos, de condición sociocultural, de estilos cognitivos, de biografías escolares, de intereses y expectativas, entre otros. Conscientes de estos rasgos, la mayor parte de los profesores principiantes acuden a los materiales comerciales “como se consulta a un colega, como una voz más”, sin adjudicarles preeminencia entre el resto de las fuentes y recursos disponibles: la decisión acerca de la función que cumplirán en el aula va a depender, fundamentalmente, de la intencionalidad pedagógica que se les asigne.

La búsqueda de recursos diversos, la combinación de propuestas tomadas de libros diferentes, el diseño personal de actividades, es decir, todas aquellas actividades involucradas en la fase preactiva de la enseñanza son consideradas una labor inherente a la profesión docente. No se trata de una molestia, ni de una carga pesada, menos aún de una ocupación que requiere de un tiempo que podría destinarse a otras aplicaciones, sino de una tarea sumamente importante que no puede quedar librada al azar ni a la prisa, dado que de las decisiones que se tomen en esta fase dependerá, en gran medida, lo que ocurra luego en la clase:

En estos años aprendí que una buena búsqueda es el comienzo de una buena transposición.

Marta Graciela Negrin

La defensa de la autonomía conduce, también, al rechazo unánime de la *adopción* del manual, como modo de contrarrestar la presión que ejercen las familias de los alumnos una vez que se ha efectuado la compra. Realizada la “inversión”, habitualmente al inicio del ciclo lectivo, los padres se muestran renuentes a desembolsar dinero en materiales complementarios y exigen, además, que el libro escolar sea utilizado “de cabo a rabo”¹³². Desde el punto de vista práctico, la compra del manual encierra al profesor en ese universo, que nunca es completo y por lo tanto no satisface todas sus expectativas:

Me parecería terrible trabajar ‘todos los cuentos que te ofrece el manual’, porque el criterio de selección de literatura es complejo y bastante personal en algún punto.

Al mismo tiempo, frecuentemente es necesario utilizar material complementario, y ese material, por las razones que ya se expusieron anteriormente, lo debe pagar el profesor.

A pesar de estas certezas, los profesores noveles no descartan la idea de recurrir, en el futuro, al trabajo con un único libro de texto como una estrategia paliativa en dos eventuales situaciones: por un lado, el desempeño en contextos escolares caracterizados por grandes carencias estructurales, por el otro, una abultada carga horaria asumida en forma simultánea al aumento de compromisos familiares:

Por el momento llevo mis materiales y pago las fotocopias que les doy a los chicos, pero sé que en un futuro no muy lejano ya no voy a poder hacerlo y tendré que optar por un libro de texto para que ellos puedan estudiar de ahí y para que todos tengan los textos con los que vamos a ir trabajando. Veo que muchos profesores toman esa decisión porque al menos se aseguran de contar con lo mínimo, porque los alumnos no pueden pagar ni siquiera una fotocopia.

¹³² El factor que rige este comportamiento social se revela puramente cuantitativo: el recorrido por la totalidad de las páginas parece estar garantizando la apropiación de todos los saberes necesarios para acceder al siguiente nivel educativo.

Marta Graciela Negrin

La vida transcurre, con el tiempo llega la pareja, la convivencia, los hijos, entre otras cosas y eso seguramente tendrá implicancias en mi modo de trabajar. Si bien ahora no pido un manual, no sé si podré mantener este criterio.

Estos dos escenarios posibles –el desempeño en contextos muy desfavorecidos y la intensificación de las exigencias personales y laborales– aparecen como desafíos a los que ya han tenido que enfrentarse las profesoras que conforman el grupo de referencia. Para tres de ellas, la tensión entre autonomía profesional y libros adoptó los siguientes modos de resolución.

En uno de los casos, una determinación “incorrecta” tuvo como consecuencia un menoscabo de la libertad de acción. Así relata Marcela:

En una ocasión pedí –cometí el error de pedir– un libro de texto, y esto implicó padecimiento durante todo el año, dado que conlleva la sujeción a un patrón demasiado rígido.

Consultada sobre los motivos que la impulsaron a tomar esa decisión, arguye la necesidad de contar con un material mínimo que permitiera desarrollar prácticas de lectura y escritura en el aula. Recuerda que en la escuela periférica donde trabajaba, una editorial ofreció un precio promocional por la compra de tres libros de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lengua y Literatura. Los docentes a cargo de las áreas consideraron la propuesta y ella, que en años anteriores había tratado de convencer a sus alumnos, infructuosamente, de que en lugar del manual compraran dos libros de cuentos y una novela breve, optó por acceder, a solicitud de sus colegas, a la adopción del manual:

Esta situación a los padres les produjo como un gancho, porque les dijeron: por un precio módico tienen todo el material que van a usar este año. Y bueno, me parece mejor eso que nada.

Marta Graciela Negrin

Considera esta docente que en contextos de extrema pobreza resulta imprescindible contar con un manual, dado que en los hogares de los alumnos no hay periódicos, no hay revistas, ni ven leer. Y agrega:

A veces recibo en los cuadernos las notitas de los padres, que están en peores condiciones que sus hijos.

Más tarde, durante el transcurso del ciclo escolar, como estrategia para aliviar el “padecimiento”, se vio obligada a ensayar una serie de mecanismos de yuxtaposición de materiales:

Obviamente si uno hace hacer a los padres un desembolso de ese tipo, los padres están muy atentos a que el manual se use. Recuerdo que llevaba “textitos” nuevos y se los hacía abrochar en distintas páginas del libro, para que los padres vieran que, si bien incorporábamos otro material, no abandonábamos del todo el que ellos habían comprado.

Refiere también que utilizaba algunos “juegos” de fotocopias de su propiedad, que ponía a circular entre los alumnos en forma de préstamo. Sin embargo, reconoce que esta maniobra terminaba siendo una pésima inversión, costosa al flaco bolsillo del docente: en ocasiones el material perdía actualidad, especialmente cuando se trataba de artículos de opinión, reseñas de investigaciones o crónicas periodísticas; otras veces no regresaba, o lo hacía en condiciones que lo tornaban inservible para nuevos usos.

Una respuesta diferente es la que adopta Leila, quien organiza su estrategia de enseñanza en torno al libro de texto como eje articulador del proceso instructivo y fuente suministradora de conocimiento. Para la elección del ejemplar, entre las opciones que ofrecen las distintas editoriales, tiene en cuenta, en principio, sus propias preferencias, fundamentadas en el *corpus* de textos incluidos en el manual (“las lecturas”), el tipo de ejercitación que proporciona y la eventual anexión de un texto literario complementario: una antología, una novela, o bien la inclusión del análisis de un texto literario sugerido

Marta Graciela Negrin

para acompañar el trabajo con el manual a lo largo del año. Pero más allá de esto considera, especialmente, las posibilidades cognitivas y económicas del grupo.

El manual le permite a esta docente realizar un trabajo ordenado con grupos desordenados, controlar la dispersión de los alumnos y asegurarse de que todos posean el material para trabajar en clase y accedan a los contenidos que serán evaluados. Es en este sentido que se convierte en una herramienta utilizada con función documental e instrumental, para facilitar la tarea en medio de condiciones laborales desfavorables.

Frente a las presiones ejercidas por los padres de los alumnos, Leila logra organizar su trabajo de manera tal que, más allá de algunas supresiones o adiciones, no queda ningún capítulo sin ser “aprovechado”. Asume con plena consciencia la limitación a la autonomía profesional que supone la sujeción a un material comercial, pero también percibe, de manera clara, cuáles son las condiciones reales de su trabajo: heterogeneidad de cursos, de escuelas, una alta carga horaria semanal, cierta inestabilidad determinada por la naturaleza temporaria de algunos de sus puestos de trabajo, una situación familiar que le demanda ocuparse de hijas pequeñas.

Su estrategia para salvaguardar, de alguna manera, su autonomía profesional, y no caer en la rutina, consiste en la incorporación de otros materiales impresos que, en algunas ocasiones, pueden ser hallados en las bibliotecas escolares. Si bien a lo largo de los años suele reiterar la elección de las mismas editoriales, va modificando sus modos de uso:

Yo a veces cambio el libro, o no cambio el libro pero cambio las propuestas de lectura, entonces ya no es el mismo.

Esta maniobra presenta ventajas no solo a nivel personal –la sensación de ensayar recorridos inéditos, aunque sean mínimos, y la curiosidad por saber cómo funcionan en el aula–, sino que evita, también “que los chicos consulten a compañeros de años anteriores sobre lo que se hizo”, lo que tornaría la tarea en el aula una mera repetición de

Marta Graciela Negrin

actividades y, por ende, con escaso valor formativo. No experimenta, en consecuencia, la sensación de menoscabo que implica el tomar como base para el desarrollo de sus clases un instrumento elaborado por otras personas, a quienes no les concede el atributo de “expertos” en la disciplina escolar:

La gente que está en las editoriales es gente que tiene la misma preparación de base que uno, y luego tendrá otra, pero que está todo el tiempo sentada preparando libros. Cuando uno tiene grupos de diferente nivel, una escuela y otra, y no tiene ni tiempo compactado ni escuelas compactadas, es una ilusión pretender que uno se va sentar ‘horas’ a preparar una clase, no tiene que ver con la realidad del docente.

Aparece aquí el problema central del tiempo como elemento que estructura, ciñéndolo, el trabajo de los profesores de lengua y literatura, tiempo que es necesario aprender a utilizar de manera racional, y en este sentido el manual se constituye en una herramienta que permite hacer frente a las múltiples exigencias propias de las actuales condiciones laborales.

En el caso de Silvana, a fines del mes de abril de 2006, en una de las escuelas donde trabajaba recibió los manuales que envió, en forma gratuita para cada alumno, la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires. Esta circunstancia modificó su forma habitual de trabajar con los materiales, puesto que el hecho de que cada estudiante tuviese un ejemplar¹³³, de alguna manera la “obligaba” a hacer algún tipo de uso de ese recurso disponible. Esta profesora reconoce haber visto “con buenos ojos”, al principio, la posibilidad de que cada alumno contara con su libro de texto, sin embargo, el entusiasmo duró poco: rápidamente se sintió muy condicionada por la presencia de este material. Si bien desde el punto de vista de las familias se trataba de una ayuda importante, para la profesora, en cambio, representaba un menoscabo a su autonomía

¹³³ Menciona la docente que, en numerosos casos, la partida de ejemplares enviados alcanzaba solamente para entregar uno a cada alumno. En tanto no se había contabilizado el libro de texto para los docentes, estos se veían obligados a solicitarlo, en préstamo, a sus propios estudiantes o bien a fotocopiarlo en forma completa y a hacerse cargo de esa erogación.

Marta Graciela Negrin

profesional aún mayor que en la adopción del material comercial, dado que en este caso no había intervenido en absoluto la decisión del docente¹³⁴.

6.5. Libros de texto y planificación de la enseñanza

Durante las primeras inserciones laborales, el libro de texto se revela como un auxiliar importante que colabora en las tareas de previsión de la enseñanza. Para la presentación y el análisis de los datos se han considerado dos instancias: planificación anual y planificación de secuencias didácticas o de clases.

6.5.1. Planificación anual

La fase de planificación de los contenidos, estrategias y materiales para el ciclo lectivo constituye una etapa de gran efervescencia, de búsquedas intensas, de enamoramientos y también de renuncias: no todo el material acopiado llegará, finalmente, a las aulas.

En el caso de los profesores que han logrado una situación de estabilidad laboral y, por ende, tienen conocimiento de las pautas institucionales y de la población con la que se encontrarán, la planificación se inicia un tiempo antes del comienzo de clases, si bien los componentes previstos serán ajustados una vez que se tome contacto efectivo con los grupos. En esta etapa de anticipación y de toma de decisiones globales, el libro de texto opera como guía para la selección y organización de los contenidos disciplinares, orienta la identificación de los límites y exigencias de enseñanza de la asignatura en cada curso en particular. Ante unos diseños curriculares que establecen los lineamientos generales para la enseñanza, pero no proporcionan indicaciones específicas acerca de cómo organizar o

¹³⁴ Las políticas de selección y compra de libros por parte del Ministerio pueden consultarse en: <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/uncategorized/procesos-de-seleccion-y-compra-de-libros-de-texto/>. Gradualmente, las partidas de ejemplares enviados por el Ministerio a las escuelas se fueron reduciendo cada vez más. En la actualidad, los pocos ejemplares que arriban permanecen como libros de consulta en las bibliotecas escolares.

Marta Graciela Negrin

secuenciar los contenidos, se acude a las propuestas de las diferentes casas editoras en busca de criterios. Se atiende, concretamente, a la selección del tipo / clase / discurso / o género sobre el que pivotean las unidades didácticas y a la distribución de contenidos gramaticales dentro de cada unidad.

Sabemos que, dadas las particularidades de la asignatura escolar Lengua y Literatura, gran parte del tiempo que insume la tarea de planeación se destina a la búsqueda y selección de textos de diverso tipo. En este proceso cobran particular importancia los manuales, en tanto incluyen, en una extensión de unas doscientas páginas, un repertorio abundante y variado, una verdadera antología de textos, acompañados por la ejercitación correspondiente. Los docentes saben que les demandaría mucho tiempo y esfuerzo confeccionar un repertorio similar, si optasen por realizar la búsqueda, ellos mismos, por autor, por género, por tema, entre otros criterios.

Así como el historiador, explica De Certeau (1984), lejos de aceptar unos datos, los construye, y para eso necesita coleccionar, el profesor de Lengua y Literatura, por las particularidades de la disciplina que enseña, también es un coleccionista. Coleccionar es recolectar, clasificar, ordenar, dar sentido, poner un objeto –un texto, diríamos– al lado de otro, organizar una secuencia, agrupar lo semejante, colocarle una etiqueta. Armar una buena colección de textos para ofrecerla a los alumnos suele ser un proceso largo, que requiere de paciencia, buen ojo y, muchas veces, de una cuota de fortuna. En este sentido, para los profesores noveles que han frecuentado casi con exclusividad el canon académico, la selección ofrecida por el manual puede ser fuente de hallazgos sorprendentes:

Cuando tuve que dar épica advertí que manejaba lo básico: La Odisea, La Ilíada, Homero era todo lo que venía a mi cabeza. Ah, y el Cid. Los primeros estaban asociados principalmente a lo que había visto en la Universidad y el Cid a mi escuela secundaria. En ese momento me puse a buscar libros, manuales de la

Marta Graciela Negrin

*biblioteca, libros de texto...hasta que se dio el milagro¹³⁵: hojeando el libro que usaban en el otro cuarto vi que aparecía como sugerencia *Los Días del Venado*¹³⁶. Sonaba interesante e investigué un poco más. Resultaba ser que gran parte de mis amigos y conocidos lo habían leído y amaban la saga, así que no lo dudé y corrí a comprarlo.*

El rastreo de textos en distintos ámbitos, soportes y portadores se vuelve una actividad constante en los docentes de Lengua y Literatura, a tal punto que la línea entre las lecturas personales y las profesionales se torna difusa:

Uno ya empieza a tener una especie de formación profesional y cuando va leyendo, va todo el tiempo pensando qué bueno esto, qué bueno aquello. No se lee desprendido de la profesión.

Esta conducta no se revela privativa de los profesores principiantes, sino que también el grupo de docentes experimentados adopta la modalidad de *leer todo con ojos de profesor*. La diferencia, sin embargo, reside en la familiaridad con que los docentes más jóvenes se desplazan por internet, la habilidad que han desarrollado para recorrer la red, identificar rápidamente lo que necesitan, realizar maniobras para elaborar sus manuscritos electrónicos y compartirlos con sus alumnos en las redes sociales.

Una situación laboral y personal sujeta, por el momento, a exigencias moderadas, el propio dominio de las nuevas tecnologías, sumado al de los adolescentes alumnos y a la disponibilidad de las *netbooks* entregadas por el Programa Conectar Igualdad constituyen factores determinantes a la hora de analizar las modificaciones producidas en los últimos años en este campo. El grado de pericia con que utilizan estos recursos no implica, sin embargo, que cuenten con estrategias para enseñar a sus alumnos a interactuar, de un

¹³⁵ El subrayado es nuestro.

¹³⁶ Primera de las tres novelas que integran la *Saga de los Confines*, perteneciente al género de la épica fantástica, de la escritora argentina Liliana Bodoc, publicado en el año 2000.

Marta Graciela Negrin

modo creativo a la vez reflexivo, con las herramientas que brinda Internet. Este testimonio de una profesora principiante exime de todo análisis:

Como los chicos tienen las netbooks siempre prendidas, les pido que busquen palabras en el diccionario de la RAE o les dicto para que, al menos, las usen para algo relacionado con la materia.

El panorama que se abre en el campo educativo a partir de la irrupción de Internet presenta desafíos mucho más complejos, tal como explican Mominó, Sigalés y Meneses:

Internet cuestiona los límites físicos e intelectuales que se establecen en las aulas bajo el control del profesorado...Internet permite traspasar los muros de las aulas y de los centros educativos y la rigidez de los horarios escolares y, al mismo tiempo, se convierte en un obstáculo para la delimitación de los contenidos con que se puede trabajar. La organización de la información en Internet no está ideada desde la perspectiva de la educación ni de las disciplinas. Desde este punto de vista, la red proporciona contenidos de forma muy diferente a como lo hacen los libros de texto tradicionales. Internet incomoda a la autoridad del profesor en el aula y exige, por parte de los alumnos, una actitud y unas habilidades diferentes para enfrentarse a la información disponible. El profesor no puede prever con facilidad a qué cuestiones y problemas deberá responder cuando deja que sus alumnos utilicen la red para trabajar, ni puede plantear actividades totalmente cerradas y controladas, a no ser que delimite mucho su uso y los lugares que se pueden visitar (Mominó, Sigalés y Meneses, 2007:61).

Sin dudas, hará falta más investigación y nuevas instancias de formación para que se desarrolle una perspectiva didáctica que contemple las potencialidades de las TIC, sin descuidar la especificidad del conocimiento disciplinar. En el campo de la enseñanza de la lengua y la literatura, el escenario deseable es el que esboza Lescano:

Cuando nuestros alumnos navegan por Internet para buscar información necesitamos que desarrollen la capacidad de lectura crítica que les permita saber buscar adecuadamente, aplicar criterios de fiabilidad, contraste y evaluación de la información hallada, es decir, estamos hablando de la necesidad de un lector crítico capaz de analizar dominios fiables, contenidos adecuados a sus

Marta Graciela Negrin

propósitos de lectura, evaluar la solidez de esos datos. Necesitará sin dudas aprender a aprender a través de la Web e integrar esos conocimientos para compartirlos a través de diferentes formas de expresión: videos, audios, textos, fotos, ilustraciones, gráficos (Lescano, 2012:31).

Los profesores de mayor edad, en cambio, si bien se valen también de Internet en el proceso de recopilación de materiales para planificar sus cursos, advierten que es el tiempo material el que limita sus posibilidades de búsqueda: en algunos casos, porque no gozan de las competencias informáticas que poseen los más jóvenes, y en otros porque, de la mano con la sobrecarga de puestos de trabajo, se ha intensificado otro tipo de tareas, relacionadas con la creciente función que ha ido asumiendo el docente como agente de contención social:

Al menos en mi manera de trabajar, se me ha quintuplicado el tema de las correcciones, no tanto por la corrección en sí, sino porque los chicos están tan desprovistos que el hecho de que sientan que la mirada del profesor pasa por sus trabajos diarios los ayuda, los contiene. Entonces, resulta poco el tiempo.

En los contextos de mayor pobreza y exclusión, la transformación del espacio escolar en un ámbito asistencial coloca a los docentes en una posición paradójica: por un lado, en los discursos oficiales se plantea la necesidad de una profesionalización y especialización para atender a adolescentes con una demanda particular y, por otro, se añaden actividades que exceden lo específicamente pedagógico e intelectual del trabajo docente. Llevada al extremo, esta contradicción puede implicar que se enajene a los docentes de la especificidad de su quehacer.

6.5.2. Planificación de secuencias didácticas

Para aquellos docentes que han logrado una situación de estabilidad laboral, el proceso de preparación de clases reconoce dos trayectorias posibles: una de ellas parte del hallazgo casual de un material atractivo –en Internet, en el periódico, en una película vista

Marta Graciela Negrin

el fin de semana– que se adapta para el contenido que se quiere presentar a los alumnos. El otro recorrido es el inverso: una vez determinado el tema a enseñar, se inicia la búsqueda de los recursos adecuados a las intencionalidades pedagógicas, a los intereses, la edad y las capacidades del grupo.

Pero existe otra circunstancia, estrechamente vinculada al sistema de acceso a los puestos de trabajo en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires, que obliga a una planificación “expres”. En esta jurisdicción, la cobertura de cargos u horas cátedra, ya sean titulares, provisionales o suplentes se realiza a través de *actos públicos*, es decir, de actos administrativos realizados de manera regular y programada¹³⁷. Los profesores jóvenes constituyen un público asiduo en estos eventos y a menudo logran acceder a reemplazos breves, los que es preciso asumir, por lo general, el día posterior a la designación, con el consiguiente desconocimiento de las circunstancias particulares en las que se va a impartir docencia:

Hasta que logramos adquirir cierta estabilidad, nuestra tarea consiste en circular vertiginosamente de suplencia en suplencia, de escuela en escuela, de curso en curso. Muchas veces tomás una suplencia en una escuela desconocida y, obviamente “empezás mañana”, te dicen. No conocés al grupo, no sabés qué han trabajado ni qué tenés que dar...

En las tres situaciones descriptas anteriormente, el libro de texto se revela como un auxiliar pedagógico al que se le asignan las siguientes funciones:

1. Como fuente de la que se obtiene la información teórica: frente al insumo de tiempo y esfuerzo que implica la consulta a los textos teóricos, a los que habrá que aplicar ciertas operaciones de simplificación o adaptación no sólo conceptual sino también en el plano

¹³⁷ Los docentes que deseen tomar un cargo deben concurrir provistos de una oblea en la que figura el puntaje acumulado. Una vez iniciado el acto, se da lectura a la nómina de establecimientos y puestos de trabajo ofrecidos; los postulantes, en virtud de su puntaje, podrán tener acceso a esos puestos.

Marta Graciela Negrin

del lenguaje, las explicaciones del manual proporcionan un saber ya transpuesto, ordenado y formulado en un registro accesible para los alumnos:

Empiezo explicando el tema con mis palabras y con mis ejemplos; después solicito a los alumnos que proporcionen sus propios ejemplos. Para afianzar y que les quede algo en la carpeta, les doy las definiciones o los cuadros que están en el manual.

2. Como reservorio de propuestas de estrategias didácticas para el docente y/o de actividades para los alumnos:

No es el contenido lo que voy a buscar, sino cómo se le ocurrió al que hizo el libro, a determinado profesor, ese tema: modos de presentarlo, tipos de ejercitación...

Ambas operaciones se realizan no únicamente a partir de un ejemplar, sino que se recurre a los productos de diversas editoriales de los que se dispone merced al obsequio de las propias empresas a través de sus agentes de promoción¹³⁸, a la compra personal, al préstamo solicitado en bibliotecas escolares o bibliotecas públicas. Con recurso a esta diversidad de libros de texto, que incluyen no solo los editados para el nivel en el que se está trabajando, los profesores “arman” sus clases y sus materiales didácticos poniendo en práctica alguno o varios de los siguientes procedimientos, de manera aislada o combinados:

a. Seleccionan y extraen fragmentos de un libro: es ésta la operación básica y la más habitual. Entre los elementos escogidos se encuentran: el desarrollo de un contenido, un cuadro sinóptico, un relato breve, un poema, una historieta, una serie de consignas de trabajo.

¹³⁸ Las estrategias de *marketing* que las editoriales ponen en juego son análogas a las que utilizan los laboratorios farmacéuticos en los consultorios médicos: el “obsequio” de algunos productos a cambio de la recomendación a los alumnos /pacientes. Cf. Negrin, 2007.

Marta Graciela Negrin

- b. Seleccionan y extraen elementos de diferentes ediciones y los ensamblan en el mismo documento, que se pondrá a disposición de los alumnos: se toma, por ejemplo, un fragmento teórico de un libro y una actividad de otro.
- c. Dada una secuencia didáctica presentada por un manual, suprimen un elemento considerado inapropiado de acuerdo con los propósitos, con las características del grupo o con la fase instruccional en que se inserta.
- d. En una propuesta tomada de uno o más manuales, se incluyen segmentos explicativos, textos literarios o consignas de actividades fruto de la elaboración del propio docente.
- e. A partir de lo consignado en uno o más libros de texto, el profesor toma una “idea” y crea un material que, si bien mantiene alguna similitud con la fuente de inspiración, se presenta como una elaboración nueva y original.

En virtud de estas maniobras, los profesores asumen una función de *autoría* que les permite ir diseñando una suerte de “manual ideal”, que ponen a circular, principalmente, a través de fotocopias. Pese a las campañas a favor del empleo de *libros* y en contra del empleo de fotocopias –financiadas muchas veces por las propias empresas editoras–, más allá del *copyright* y de la inscripción, en todas y cada una de las páginas de los manuales “Prohibida su fotocopia. Ley 11. 723”, las prácticas de enseñanza de un incontable número de profesores de lengua y literatura se sustentan y se tornan posibles gracias a la utilización de estos materiales, sin que exista ningún tipo de sanción social:

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

Marta Graciela Negrin

Para las familias, por su parte, los materiales impresos y reproducidos a través de fotocopias constituyen un recurso naturalizado y el medio más económico del que disponen los enseñantes para proporcionar a sus alumnos los textos y la ejercitación adecuada¹³⁹.

Finalmente, resulta significativo mencionar que todos los profesores principiantes entrevistados se manifiestan convencidos de que el recurso a estos materiales es una actividad inherente a la profesión, equivalente al empleo que cualquier otro grupo de profesionales realiza de los instrumentos que necesita para realizar su tarea.

¹³⁹ A tal punto está naturalizado el empleo de las fotocopias en todos los niveles de enseñanza, que es frecuente escuchar a un niño de escuela primaria decir a sus padres “Casi no tengo tarea: solo una fotocopia”, encontrar consignas de trabajo en la escuela secundaria del tipo: “Leer la fotocopia y responder las siguientes preguntas” o que un estudiante universitario diga: “La fotocopia presenta una interesante hipótesis”.

PARTE III

CONCLUSIONES

Marta Graciela Negrin

1. Principales conclusiones: profesores principiantes y modos de empleo de los libros de texto en la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura

Ya desde el título, esta tesis intenta establecer vinculaciones entre las políticas de formación de docentes en Argentina, las primeras inserciones laborales en las escuelas secundarias y el empleo de los libros de texto en la enseñanza de la lengua y la literatura. Desnaturalizar y reconstruir las relaciones entre estos ámbitos requirió de un trabajo de base predominantemente interpretativa y correlacional.

La hipótesis que orientó la investigación fue construida a contrapelo de las posturas enquistadas en el campo académico, que suponen que los profesores de nivel secundario se limitan a un empleo ingenuo de las propuestas editoriales, es decir, que acatan de manera fiel y acrítica un proyecto educativo ajeno, y creció alentada por las conclusiones de investigadores que bregan por más indagaciones que nos permitan conocer y comprender lo que ocurre en las prácticas de enseñanza efectivas en contextos particulares.

Marta Graciela Negrin

Antes de seguir adelante, resulta válido recordar que el análisis y, por lo tanto, las conclusiones, se circunscriben únicamente a lo que ocurre con profesores principiantes que enseñan la asignatura Lengua y Literatura, en tanto se considera que las características de cada disciplina escolar habilitan o alientan unos modos particulares de empleo de los materiales didácticos.

Luego de la revisión de los principales hitos en la historia del sistema educativo argentino, la construcción de un marco teórico referido a los inicios en la docencia, a los manuales escolares, a la enseñanza de la lengua y la literatura en las escuelas secundarias y a la luz de los análisis realizados, es posible formular las siguientes conclusiones:

- 1) En la última década, un alto porcentaje de estudiantes de la carrera de Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur se han transformado en profesores noveles con anterioridad al juramento de rigor y a la posesión del título. Esta situación –autorizada por la propia normativa de la provincia de Buenos Aires como un paliativo para solucionar el agotamiento del listado de aspirantes graduados–, que he conceptualizado como *inserción laboral anticipada*, no sólo establece una distinción importante en la categoría de *principiante* tal como la define la bibliografía clásica, sino que imprime una fisonomía con rasgos propios a esta etapa de socialización.
- 2) El hecho de seguir siendo estudiantes mientras se produce la inserción laboral, de alguna manera viene a suplir los programas de acompañamiento que, desde las políticas nacionales, solamente están destinadas a los profesores egresados de Institutos Superiores de Formación Docente comprendidos en el subsistema no universitario. En tanto los profesores principiantes cuentan con el acompañamiento que les brindan algunos profesores de la institución universitaria, la situación se asimila a un modelo de alternancia entre la formación y el ejercicio profesional.

Marta Graciela Negrin

3) La *inserción laboral anticipada* permite a los estudiantes empezar a construir unos saberes experienciales en los contextos reales de actuación donde desempeñan las mismas tareas que los docentes que han completado sus estudios y aun los que acreditan una larga trayectoria en la profesión. En el caso de los profesores seleccionados como muestra en esta investigación, este período opera como constatación de haber elegido adecuadamente la carrera docente y refuerza su entusiasmo y su compromiso con la docencia en escuelas de nivel medio.

4) Las primeras inserciones laborales colocan a los profesores en una trama de relaciones e interacciones con otras personas: alumnos, colegas, autoridades, familias, cada uno con sus valores, creencias, sentimientos y actitudes; en unos contextos institucionales atravesados por tradiciones, regulaciones y demandas que requieren de toma de decisiones, por regla general, con un carácter de urgencia. Estas interacciones llevan a los docentes a examinar sus propias relaciones con el saber / saber hacer /saber ser, de lo que se derivan tres posturas:

a. La percepción del desfase entre los saberes que requiere la enseñanza en las escuelas secundarias y los saberes adquiridos en la formación de grado determina que algunos docentes experimenten esa distancia como el choque entre “la realidad” y “la ficción”. Ese descubrimiento provoca el rechazo de su formación anterior, sustentado en el convencimiento de que no le ha brindado la adecuada preparación para las tareas inherentes a la enseñanza.

b. En otros casos se produce una evaluación y jerarquización de las materias universitarias que resultan más fructíferas para la práctica docente: se elimina lo que resulta inútilmente abstracto y se conserva lo que pueda ser adaptado. En este sentido, los profesores recuperan algunos textos teóricos –que se fragmentan o se adecuan–, la diversidad de perspectivas de análisis y de modos de organizar una clase que brinda el recorrido por diversas asignaturas.

Marta Graciela Negrin

c. Finalmente, algunos entrevistados emiten unos juicios más relativos y asumen la imposibilidad de que la universidad contemple la totalidad de los saberes comprendidos en las asignaturas escolares. Destacan, en cambio, la construcción de herramientas procedimentales para acceder por sus propios medios a los saberes, textos y estrategias que demanda la práctica de la enseñanza en el nivel secundario, certeza a la que arriban una vez superada la desazón inicial.

5) El proceso de adecuación del conocimiento académico al conocimiento escolar requiere de ciertos dispositivos que colaboren en la tarea, entre los cuales los libros de texto ocupan un lugar de importancia, si bien no excluyente. Se presentan como una herramienta de utilidad para el profesor que recién se inicia, en tanto desempeñan las siguientes funciones:

a. Establecen y configuran los alcances de la asignatura escolar.

b. Proporcionan conocimiento didáctico.

c. “Solidarizan” saberes provenientes de distintos campos disciplinares y de distintas áreas.

d. Operan como antologías de textos, de diversa índole, apropiados para el aula.

6) Las razones de estos usos parecen devenir de la necesidad de contar con un recurso simple, de fácil acceso material y simbólico, que opere a modo de bisagra entre las producciones curriculares y las concreciones del trabajo docente, la especificidad de los objetos de enseñanza y los contextos escolares. Las preferencias por determinadas ediciones, no necesariamente las más modernas, manifestada por las profesoras más experimentadas, se sustenta en el cumplimiento de al menos algunas de estas funciones.

Marta Graciela Negrin

7) La primera de ellas, la configuración y estructuración de lo que constituye la asignatura escolar –los contenidos que la “llenar”, su secuenciación y jerarquización, la distribución en cada año escolar–, resulta indispensable para el profesor que recién se inicia en la enseñanza, en tanto no cuenta con otros parámetros que le permitan establecer los límites y la organización interna de la materia a enseñar. Los diseños curriculares, si bien proporcionan ciertos lineamientos generales, no contienen indicaciones didácticas para el quehacer del profesor. Quienes acceden a un puesto de trabajo que demanda una planificación anual –ya sea como documento para entregar a las autoridades o bien para diagramar la propia tarea– suelen recurrir a los índices de los manuales como guía clara para circunscribir y estructurar la disciplina escolar.

8) El suministro de “conocimiento didáctico del contenido” se revela como la función que genera un mayor grado de adhesión en la fase de iniciación en la docencia. La tarea del profesor se define, esencialmente, por el trabajo de elaboración y puesta en juego de actividades que permitan a los alumnos apropiarse del conocimiento disciplinar convenientemente transformado. La falta de correspondencia entre conocimiento académico y conocimiento escolar provoca la necesidad de recurrir a elaboraciones que indiquen el grado de amplitud o profundidad con que conviene abordar los contenidos en las aulas de la escuela media y las estrategias para la presentación, el desarrollo y la evaluación. Quienes acreditan varios años en la profesión admiten que la experiencia favorece la emancipación respecto de los materiales comerciales y crea mejores condiciones para el diseño de materiales personales, aunque estos recreen –algunas veces sin que los propios profesores lo adviertan– el “estilo” de los manuales.

9) La enseñanza de la disciplina Lengua y Literatura en el nivel medio demanda el entramado de contenidos que, en la formación universitaria –en virtud de la lógica que rige el ámbito académico–, han sido abordados por distintos especialistas, de

Marta Graciela Negrin

manera profunda y exhaustiva, aunque sin conexiones entre sí. Así, las proposiciones teóricas de las distintas teorías gramaticales, el formalismo ruso, los estudios culturales, el análisis crítico del discurso –en sus distintas vertientes–, la sociolingüística y la pragmática, por dar algunos ejemplos, requieren ahora de una nueva configuración. No se trata de elaborar “actividades de bajada al aula” a partir de los marcos teóricos, sino que será preciso descubrir qué sentido pueden tener esas proposiciones, para unos sujetos adolescentes o adultos que transitan por contextos escolares, probablemente poco dispuestos a aceptar, sin resistencias, que estas teorías pueden resultarles significativas. Al manual se le agradece, por tanto, la “solidarización” de los saberes a enseñar en el marco de una propuesta coherente y con sentido para los destinatarios.

10) La necesidad de contar con suficiente cantidad y variedad de textos de distinto tipo y extensión, adecuados para la enseñanza de los contenidos disciplinares y para promover las prácticas de oralidad, lectura y escritura, confiere un papel central al manual escolar, que adquiere el valor de archivo o repertorio donde es posible hallar, con economía de tiempo y esfuerzos, la producción textual que se requiere.

11) El libro de texto se define, en cuanto al horizonte de recepción, por contar básicamente con tres tipos de lectores diferentes: docentes, alumnos y padres: lo esperable en que, en esta tríada secuenciada, los lectores-docentes sean quienes desaten el juego de las otras lecturas. Las editoriales desdoblan la imagen de lector virtual puesto que saben que el texto llegará a su destinatario final (el alumno) siempre que el consumidor- docente haya aprobado y *adoptado* el producto. Para lograr este cometido, las casas editoras hacen girar sus estrategias comerciales en torno a la insistencia en poner bajo sospecha la capacidad del profesorado –como sujeto social– para constituirse a sí mismo desde su autoridad profesional. Como parte de la misma estrategia, despliegan una retórica que selecciona y destaca ciertas condiciones adversas en que se desarrolla el trabajo

Marta Graciela Negrin

docente en nuestro país (multiplicidad de aulas, cursos numerosos), se atribuyen el conocimiento de las particularidades y necesidades de la experiencia áulica y a partir de estas *demandas* ofrecen productos que aportan “seguridad” y “solidez” a la tarea de los docentes y de las instituciones educativa de desempeño. El seguimiento del libro de texto redundante, en palabras de una editorial, en que “el año está bien resuelto”¹⁴⁰. Detrás del sintagma “el año” es posible identificar una compleja trama de interacciones entre distintos actores del espacio escolar. La promesa del año bien resuelto puede indicar, entonces, la contundencia del aprendizaje de los alumnos, la conformidad de las familias, la aprobación del trabajo docente por parte de los directivos, la simplificación de la tarea con la consiguiente “liberación” de tiempo para dedicar a asuntos personales o familiares, entre muchas otras opciones que cada docente actualizará, de acuerdo con su particular situación.

12) Sin embargo, contrariamente a la intención comercial de las editoriales, que pretenden que sus productos sean adquiridos por todos y cada uno de los alumnos¹⁴¹, los profesores consultados consideran que se trata de *libros para el profesor*, sumamente útiles en la etapa preactiva de la enseñanza, siempre y cuando se ejerza una función analítica y selectiva. La figura del profesor se erige en la de un mediador imprescindible, un “intelectual crítico”, sensible a los rasgos de los contextos escolares, de cuyas decisiones y acciones dependerá el éxito o el fracaso de una determinada propuesta editorial. En algunos casos, la profundización de la mirada crítica, focalizada en aspectos teóricos y didácticos, conduce a colocar bajo sospecha la calidad de los manuales y, en consecuencia, a reducir el margen de confiabilidad y de utilidad que se les asigna.

¹⁴⁰ En la carta que acompaña el envío de material a los docentes de la Editorial Puerto de Palos, febrero de 2003.

¹⁴¹ En la Carta de Presentación de un manual de la misma editorial se lee: “Usted puede contar con que cada libro será un verdadero ayudante personal en la casa de cada alumno, generando seguridad y entusiasmo por la adquisición de los conocimientos más diversos”

Marta Graciela Negrin

13) Los modelos o patrones de empleo de los libros de texto por parte de los profesores no son homogéneos. Desde un uso que supone una utilización como guía para la planificación anual de la asignatura, hasta otros patrones que casi prescinden de ellos o entrañan una utilización esporádica, se han identificado en esta investigación distintos grados que oscilan entre una dependencia más o menos marcada en los inicios de actuación profesional –aunque nunca de aplicación mecánica y acrítica– hasta una autonomía casi total frente a estos materiales. Resulta interesante destacar el papel que, en todos los casos y en los dos grupos seleccionados para la muestra, se autoatribuyen los docentes entrevistados, caracterizado por un uso flexible de los libros de texto, adaptado a sus propias intencionalidades, necesidades y a los rasgos del contexto. Ben-Peretz y Tamir (1981, citados por Área, 1999), hablan del rol de ‘usuario-desarrollador’, responsable de la traslación de los materiales elaborados externamente a la práctica de aula, a través de un proceso personal de selección y planificación de la enseñanza.

14) En la decisión de no *adoptar* un único libro de texto incide, en primer lugar, la defensa de la libertad y la autonomía profesional para ir tomando decisiones, el convencimiento del valor educativo de frecuentar fuentes diversas, la valoración de la posibilidad de ir incorporando hallazgos a medida que se desarrolla el proceso instruccional, de prestar atención a las peculiaridades de cada grupo de alumnos y a los emergentes que puedan surgir en la cotidianeidad de las aulas, pero también el rechazo a experimentar la presión que ejercen los padres, que realizaron la compra, para que el libro sea utilizado en su totalidad. Una fuerte confianza en las competencias profesionales para el cumplimiento de la tarea parece constituir el cimiento de esta postura.

15) Al margen de la postura fustigadora que suele teñir la mirada académica sobre los libros escolares, todos los profesores entrevistados reconocen que, de múltiples y personales maneras, efectivamente los utilizan en la planificación de

Marta Graciela Negrin

sus prácticas de enseñanza. En la “mesa de trabajo” de los profesores principiantes, varios manuales pertenecientes a distintos sellos editoriales conviven pacíficamente con libros teóricos –propios o tomados en préstamo de otras bibliotecas–, apuntes de carpetas universitarias que aún se conservan y consultan y con los casi innumerables recursos que proporciona Internet. Sin ningún tipo de conflicto, los profesores jóvenes se desplazan entre “el mundo sobre el papel” y los entornos virtuales: no solo acuden a la web en busca de informaciones, textos literarios, imágenes o videos –muchas veces de reciente factura–, sino que los materiales que preparan para sus clases migran del formato impreso al digital y viceversa. Sin embargo, este dominio personal de la virtualidad no implica que cuenten con herramientas didácticas que les permitan realizar un empleo productivo durante la fase interactiva y menos aún, enseñar a sus alumnos a hacerlo. En esta esfera, principiantes y experimentados comparten similares dificultades. Ciertamente habrá que esperar aún un tiempo para que las investigaciones y las propuestas de intervención encuentren sitio en la formación de docentes y tengan algún impacto positivo en las aulas¹⁴².

16) Durante la etapa de planificación de las prácticas de enseñanza, los libros son consultados por los profesores noveles con alguno/s de los siguientes propósitos:

¹⁴² Emilia Ferreiro proporciona un ejemplo de las mutaciones que provoca Internet en los procesos de escritura: “La computadora permite una nueva aglutinación: el autor de las marcas puede ser su propio editor. En el teclado tiene a su disposición una gran cantidad de tipos de caracteres. Antes tenía cuatro opciones: mayúscula/minúscula, subrayado o no. Ahora puede variar el tamaño y el tipo de los caracteres, puede insertar dibujos o recuadros... y puede enviar directamente su diskette a la imprenta. En otras palabras: el autor intelectual y el autor material se completan ahora con el editor material. La posición frente a lo que escribimos ha cambiado. La posibilidad de transponer, a voluntad, párrafos enteros, o de traer hacia la pantalla partes de otros textos, da al productor grados de libertad antes inimaginables (digamos, de paso, que toda una especialidad, vinculada con la crítica textual moderna, está amenazada de extinción: quienes se ocupan del análisis de los manuscritos de autor –y su comparación con las versiones impresas– corren el serio riesgo de no contar más con la materia prima de su quehacer profesional. Los autores modernos ya no dejan traza de sus correcciones sobre el papel” (Ferreiro, 1997: 280).

Marta Graciela Negrin

a. Seleccionar textos literarios o no literarios para organizar, a partir de allí, alguna actividad o explicar algún contenido disciplinar. Esta función se revela de suma utilidad en el caso de lo que he denominado “prácticas súbitas”, es decir, cuando se accede a un puesto de trabajo de un día para el otro.

b. Seleccionar ejercicios o consignas de trabajo aparece como una de las funciones más citadas. Se le reconoce al manual un carácter de cantera de propuestas didácticas que permitirán organizar las actividades de los alumnos.

c. Recoger “ideas” que operen como fuente de inspiración en la elaboración de propuestas personales: esta operación se aplica, fundamentalmente, a la elaboración de propuestas para introducir un nuevo tema, ejercitaciones variadas, consignas de lectura y escritura de textos.

17) Respecto del modo en que se efectúa esta consulta, se observan dos situaciones diferentes. Aquellos docentes que han logrado un puesto de trabajo estable y continuo examinan cuidadosamente las distintas ediciones, generalmente antes del inicio del ciclo lectivo y realizan una señalización de ejercicios, fragmentos o capítulos que, según su criterio, resultan valiosos para la práctica de aula, ya sea porque han sido tratados en profundidad, contienen una propuesta innovadora, se revelan adecuados para algún tipo de clase particular. En otros casos, la lectura del manual reconoce un itinerario más azaroso, escasamente planificado, librado a las urgencias de la cotidianeidad. En cualquiera de las dos situaciones, esta selección sería lo más cercano al “libro de texto ideal”, aquel que cada docente escribiría si tuviese el tiempo suficiente para hacerlo.

18) Los procedimientos básicos que se aplican al material comercial, de acuerdo con las categorías construidas como resultado de la presente investigación, son los siguientes:

Marta Graciela Negrin

a. *recorte*: se extrae, sin modificaciones, un segmento de la propuesta editorial: un texto, un desarrollo conceptual, una ejercitación, una consigna.

b. *montaje*: se yuxtaponen, en un único material didáctico, elementos tomados de ediciones diferentes: una definición de un concepto y una actividad, por ejemplo.

c. *supresión*: se elimina, dentro de una secuencia de actividades o desarrollo temático, algún elemento que se considera prescindible o inadecuado, ya sea porque resulta excesivamente complejo, o porque no responde a las intencionalidades de la programación del docente, por citar algunos motivos.

d. *agregado*: se seleccionan una o varias propuestas de los libros de texto, a las que se añaden componentes diseñados por los propios docentes, habitualmente consignas de lectura y escritura.

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

19) En este proceso, el recurso a la fotocopia pone de manifiesto el deseo de los profesores de elaborar materiales que ellos creen que estarán mejor adaptados a su estrategia pedagógica y a las necesidades específicas de sus alumnos. Las fotocopias aparecen como un soporte de lectura legitimado en las prácticas cotidianas de enseñanza de la lengua y la literatura, en virtud, fundamentalmente, de su practicidad, su menor peso material y simbólico, la posibilidad que otorgan de conjugar textos de fuentes variadas, la “libertad” que conceden al docente para elaborar sus propios recursos didácticos y ejercer una tarea de *autoría intelectual*, directamente vinculada con la autonomía profesional. No están en absoluto asociadas a la idea de una actividad delictiva o ilegal.

Marta Graciela Negrin

20) En general, los profesores no reparan en los nombres de los autores de los manuales, que les resultan totalmente desconocidos: el garante es, indefectiblemente, la editorial. Sólo algunos profesores, vinculados al ámbito académico, pueden reconocer el nombre de algún autor, aunque esa circunstancia, de todos modos, no constituye un dato de importancia o relevante. Esta dinámica imprime una diferencia fundamental con el mundo académico, donde el dato biobibliográfico resulta esencial para legitimar la exposición del propio saber. En el cruce entre las características del género manual y el *habitus* del profesor secundario, el problema de la autoría queda relegado a un lugar insignificante frente al valor práctico de la propuesta y de lo que se puede hacer con ella en clase.

21) Los distintos modos en que los enseñantes utilizan los libros de texto en sus prácticas no resultan ajenos a sus conocimientos y creencias acerca de la disciplina escolar y a las características que definen a los contextos escolares en los que se desempeñan, en general, y a cada grupo de alumnos en particular. Los criterios suelen ser personales y diversos, frecuentemente implícitos y no verbalizados, atentos a la utilidad que los materiales puedan prestar en situaciones concretas y particulares. En consecuencia, se realizan “adaptaciones funcionales”, derivadas de la necesidad de dar respuesta a la multiplicidad de demandas de la enseñanza de la disciplina (búsqueda y selección de textos breves y de distinto tipo, solidarización de contenidos provenientes de distintos campos de estudio, integración de lenguajes, ejercitación abundante y variada, entre otros) en el marco de condiciones laborales poco favorables. En cambio, si el propósito de lectura es encontrar una propuesta, el desarrollo de cierto concepto, una actividad, una lectura, el manual será concebido como un texto expositivo que presenta diferentes niveles de información, de la que se recorta la que se está buscando. Este es un recorrido incompleto, salteado, orientado por un propósito de lectura previo que llevará a detenerse en ciertos segmentos para pasar totalmente por alto otros.

Marta Graciela Negrin

2. Limitaciones de la investigación

La pregunta general que orientó el estudio realizado se concentró en el papel que los profesores principiantes de Lengua y Literatura que trabajan en escuelas de la ciudad de Bahía Blanca y su zona asignan a los libros de texto en sus prácticas de enseñanza. La perspectiva adoptada implicó una serie de decisiones teóricas y metodológicas que, si bien fueron expuestas a lo largo de la tesis, se retoman aquí, a los efectos de dejar constancia de las limitaciones de la investigación.

En primer lugar, nos propusimos franquear los límites de un enfoque que considera los manuales escolares como objetos autónomos o cuasi-independientes de las situaciones de enseñanza en que son utilizados, para pasar a examinarlos en el marco del trabajo de los docentes que enseñan una determinada disciplina escolar y que transitan por sus primeros desempeños laborales en contextos específicos. Este encuadre entrañó, además, el reconocimiento de que tanto la formación inicial recibida en la universidad como el desempeño en el nivel secundario de enseñanza resultan atravesados, necesariamente, por las regulaciones que imponen las políticas educativas vigentes y por las huellas que han dejado las legislaciones precedentes.

En segundo término, la decisión de circunscribir la indagación a los modos en que los profesores noveles utilizan los libros de texto implicó acotar el campo de trabajo y dejar fuera del estudio las instancias de emisión de estos libros, conformadas por editores, autores y colaboradores, como así también las de recepción por parte de los alumnos de las escuelas secundarias y el grado en que las mediaciones didácticas de los docentes promueven la apropiación de los contenidos curriculares. Sin dudas que las indagaciones en torno a los procesos de elaboración de los manuales, las relaciones de fuerza entre las propuestas editoriales, la política curricular y las necesidades de los docentes, y las estrategias de *marketing* puestas en juego por las empresas editoras – apenas insinuadas en esta tesis– constituyen valiosas herramientas para echar luz sobre las condiciones del trabajo docente. Al mismo tiempo, resulta necesario investigar la

Marta Graciela Negrin

incidencia del empleo de manuales escolares en los aprendizajes de los alumnos, particularmente a partir de la instauración de la obligatoriedad de la educación secundaria en todo el territorio de la República Argentina. Es de esperar que prosperen estudios que atiendan a generar conocimientos sobre el trabajo de los docentes a la luz de los nuevos contextos escolares.

Tercero: se apuntó a la fase preactiva de la enseñanza, es decir, a la etapa en que los profesores planifican sus clases y preparan sus materiales didácticos, ya sea para el ciclo lectivo completo o para períodos de tiempo más acotados. La constatación progresiva de que los libros de texto “no van a la escuela”, al menos no en su completa materialidad, contribuyó a afianzar la decisión de excluir la observación y el análisis de lo que efectivamente acontece durante la fase interactiva de la enseñanza, cuando los docentes ponen en juego, en las situaciones concretas del aula, los dispositivos diseñados.

Por otra parte, la puesta en foco de los modos de empleo de los manuales escolares por parte de los profesores noveles que enseñan Lengua y Literatura apunta a develar ciertas claves estrechamente vinculadas con el saber disciplinar y la configuración de la asignatura escolar. Resulta posible, en consecuencia, que la enseñanza de otras áreas, como las ciencias naturales, la física y las matemáticas, por citar algunas, habilite o demande patrones de prácticas que respondan, también, a las particularidades que esos campos del saber asumen en el nivel secundario del sistema educativo.

Finalmente, como se planteó en el capítulo destinado a exponer las decisiones metodológicas, se apostó por una investigación cualitativa y situada, es decir, por un estudio centrado en las decisiones que toma el profesorado principiante que trabaja en el nivel secundario en una región y una época determinada. Estos rasgos de la investigación indican la conveniencia de comprender los resultados como una producción científica que no persigue metas de generalización ni pretende, tampoco, ser extrapolada, sin más, a otras latitudes u otros períodos de tiempo. Al mismo tiempo, se torna preciso reconocer que, desarrollada en otros enclaves temporales y espaciales, una investigación con

Marta Graciela Negrin

características análogas a la presente podrá generar hallazgos diferentes, en tanto el trabajo docente no puede ser analizado con prescindencia de múltiples factores que, en la realidad, se entrelazan de maneras variables e intrincadas. Así, los avatares de los sistemas educativos y los modos en que refractan en las instituciones formadoras de docentes y en los otros niveles de enseñanza, las condiciones materiales de las instituciones, la posición de los docentes dentro de una comunidad disciplinar, y su adhesión a alguno de los principios históricos que configuran el oficio de enseñante (docencia como sacerdocio, trabajo asalariado o profesionalidad), todo esto sumado a las profundas transformaciones sociales, económicas y culturales de los últimos tiempos, que añaden nuevas dosis de complejidad al oficio de los enseñantes, resultan factores que, de diferentes maneras, van a ejercer efectos en las actitudes y el comportamiento de un grupo de profesores que transitan por sus primeras experiencias laborales.

3. Prospectiva investigadora

De acuerdo con lo afirmado en el apartado anterior, necesitamos, sin dudas, continuar investigando las prácticas concretas de los docentes en torno a los libros de texto, pero para eso es preciso, como reclama Tardif (2009:169) dejar de considerar a los profesores como “muñecos de ventrílocuos” que sólo aplican, sumisamente, unos saberes producidos por expertos. Ciertas representaciones fuertemente arraigadas en nuestra subjetividad nos hacen ver la escuela y la universidad como dos edificios separados que albergan sujetos y culturas diferentes: el mundo “de arriba”, donde habitan los investigadores-teorizadores y el mundo “de abajo”, reservado a los docentes-aplicadores.

Al mismo tiempo, se abren nuevos retos para el campo de formación de docentes en general y para la didáctica de la lengua y la literatura en particular. Ambos se definen por su doble naturaleza de ámbitos de investigación y de intervención. Sin embargo, estas dos funciones, cuando marchan sin puntos de contacto, se tornan peligrosas.

Marta Graciela Negrin

Con demasiada frecuencia, nos encontramos con bibliografía en la que la exposición de marcos teóricos suele derivar en una serie de enunciados de naturaleza deóntica: “los profesores deben o no deben...”, “corresponde a los profesores...”, “el *currículum* tiene que incluir...”. Presentados muchas veces como resultados de investigaciones, estos trabajos suponen que las actuaciones del docente que trabaja en el nivel medio suelen ser, siempre, inadecuadas. En contrapartida, los profesores que cotidianamente transitan las escuelas suelen cuestionar la irrealidad de los postulados de la academia. Los “de arriba” y los “de abajo” se escudriñan con mutua sospecha.

En el otro extremo se sitúan aquellos especialistas que, confiados en el poder transformador de la teoría, se limitan a proponer una reflexión crítica sobre los contenidos académicos, pero se resisten a discutir las propuestas para el aula, postura amparada fundamentalmente en el rechazo a “ofrecer recetas” a los docentes que, argumentan, “pretenden que se les dé todo resuelto”. Estos mismos especialistas, a menudo constructores de una didáctica que se formula desde un escritorio o solamente con bibliografía, insisten en que los profesores, aún los noveles, deberían ser capaces de derivar sus acciones de principios teóricos o a partir de su propia “reflexión sobre la práctica”.

Desarticular esas posturas dicotómicas obliga a revisar las relaciones entre la escuela y la universidad y empezar por reconocer que los libros de texto efectivamente circulan en las aulas, para no seguir viviendo, como pedía Apple, “en un mundo divorciado de la realidad”. Asumir que los docentes son sujetos de conocimiento, que poseen saberes específicos de su oficio y que su práctica no puede ser concebida como una mera instancia de aplicación de conocimientos generados por otros sino, fundamentalmente, un espacio de producción, de transformación y movilización de saberes que les son propios tiene consecuencias de índole metodológica y también política en las dos dimensiones de la formación de docentes: como campo de investigación y de intervención. Nos ocuparemos aquí de la primera dimensión y dejaremos la segunda para el siguiente apartado.

Marta Graciela Negrin

En el terreno de la investigación, implica dejar de considerar a los profesores de escuela secundaria como meros informantes, simples estadísticas u objetos de investigación, para pasar a concebirlos como colaboradores e, incluso, como “coinvestigadores”, lo que requiere, sin dudas, repensar los dispositivos de investigación y desafiar las lógicas que rigen nuestras prácticas universitarias. Pero, sobre todo, exige revisar qué se hace con el conocimiento producido, conocimiento que, en muchas ocasiones, no guarda ninguna relación con la enseñanza y, por ende, tampoco tiene ningún impacto sobre ella, dado que se produce de acuerdo con prácticas, modalidades discursivas y propósitos completamente ajenos a la realidad del trabajo docente.

Con demasiada frecuencia, las investigaciones “sobre los docentes” solo producen rédito en nuestras propias carreras universitarias: las producciones suelen adoptar las formas codificadas por la comunidad científica, estar enunciadas en un lenguaje académico y ser puestas en circulación en ámbitos alejados de la experiencia de quienes se desempeñan en las escuelas. Será preciso, entonces, un gran esfuerzo para que nuestras investigaciones, financiadas con fondos públicos, se difundan también por medio de discursos públicos que puedan ser comprendidos, discutidos y contrastados, a partir de su propio conocimiento profesional, por los actores que trabajan en los ámbitos educativos, si lo que se pretende es contribuir al fortalecimiento de una mejor educación para todos.

4. Implicaciones didácticas

Sabemos que el libro de texto constituye un artefacto que conjuga las demandas de diferentes agentes: por un lado, la comunidad científica responsable de la generación de nuevos y legítimos conocimientos que habrá que transmitir a las nuevas generaciones; por otro, el mercado en el que circula, en tanto se trata de un “objeto comercial” que aspira a ser escogido y adquirido por los consumidores y, finalmente, el Estado, con el que no puede dejar de negociar al momento de leer el *curriculum* oficial y recontextualizarlo. Parece poco probable que cualquier cosa que hagamos, en el ámbito

Marta Graciela Negrin

de nuestras investigaciones o de nuestras prácticas en las aulas universitarias, vaya a modificar las decisiones de las empresas editoras.

Lo que sí está es nuestras manos –y aquí reside uno de los desafíos centrales para la formación de docentes en general y para la Didáctica de la lengua y la literatura en particular– es cambiar la mirada sobre los manuales, que de objetos despreciados pueden pasar a fungir como oportunidades para el desarrollo profesional de nuestros egresados. Así como las herramientas de trabajo de un profesional de la química, por ejemplo, se encuentran disponibles en los laboratorios donde los estudiantes realizan distintas prácticas, porque se considera necesario que, a través de la manipulación y experimentación, los futuros químicos vayan adueñándose de los gajes del oficio, del mismo modo resulta deseable que quienes se van a desempeñar como profesores en las escuelas secundarias tengan acceso, durante el trayecto de formación, a los materiales que constituirán un recurso importante en su práctica profesional.

Los hallazgos de la presente investigación indican la conveniencia de que las instituciones formadoras destinen los espacios y los tiempos necesarios para que los futuros profesores puedan transitar por las siguientes experiencias:

- a. Tomar contacto con manuales publicados en distintas épocas y por diversas empresas editoras, de modo de propiciar el cotejo de los modos en que estos libros configuran la asignatura escolar Lengua y Literatura. Esta afirmación implica, necesariamente, que las bibliotecas de las universidades incorporen a su acervo bibliográfico una buena dotación de libros de texto.
- b. Analizar y evaluar los manuales escolares, atendiendo a diversos criterios: grado de conformidad de los contenidos curriculares con las proposiciones de los distintos marcos teóricos con los que se vinculan, consistencia epistemológica y didáctica de las unidades o secuencias de trabajo presentadas, adecuación de las consignas de oralidad, lectura y escritura a los objetivos que se desea lograr, entre otros.

Marta Graciela Negrin

- c. Realizar una práctica sistemática y sostenida de elaboración de materiales didácticos propios, que puedan tomar en consideración los libros de texto, pero que efectúen las modificaciones necesarias de acuerdo a los contextos en los que habrán de ponerse en circulación. Estos contextos podrán anticiparse a través de narrativas que los describan, diagnósticos realizados por docentes en actividad, estudios de casos, o bien podrán explorarse mediante observación directa de situaciones de enseñanza en escuelas concretas. El aula universitaria se revela, entonces, como un ámbito privilegiado para el diseño de propuestas didácticas en el marco de una discusión colectiva.
- d. Poner en práctica, durante la instancia de residencias docentes (o *prácticum*), las propuestas seleccionadas de los manuales escolares, o bien aquellas elaboradas con arreglo a las operaciones descriptas en esta tesis, y analizar luego, con el acompañamiento de los profesores tutores, el funcionamiento de esas propuestas en la dinámica de la clase.
- e. Hacer foco en los manuales escolares también desde las asignaturas que integran el campo de la denominada “formación disciplinar”. Tal como demandan los profesores noveles, la lectura y el análisis de los distintos contenidos presentes en los programas de las cátedras universitarias podrán estar acompañados de la exploración sobre los modos en que, en los manuales escolares, se ha efectuado la transposición didáctica de esos contenidos. Un profesor a cargo de la cátedra de Literatura Argentina, por ejemplo, se convertirá en el referente más idóneo para ponderar el grado de fiabilidad de la información suministrada por el manual sobre las obras clásicas de la literatura nacional, como *Martín Fierro*, de José Hernández, o *Facundo*, de Domingo Faustino Sarmiento, que forman parte del canon escolar. De este modo, la responsabilidad en la formación de docentes no quedaría reservada, únicamente, al área de las disciplinas “pedagógicas”, sino que se distribuiría entre todos los profesores de la institución universitaria.

Marta Graciela Negrin

5. Consideraciones finales: retorno a las metáforas

En el capítulo "Vocaciones separadas" de la serie televisiva Los Simpson, la pequeña Lisa esconde en un armario todos "los libros del maestro": la inesperada situación altera absolutamente la vida de la escuela, dado que los profesores se ven imposibilitados de desarrollar sus clases. Esta mirada sobre el poder de cautiverio y la limitación de la autonomía en el trabajo del docente que ejercen los manuales no parecen privativas de la afamada sátira creada por Matt Groening.

Cuando se habla o se escribe acerca de las prácticas de enseñanza en las escuelas, es habitual que una postura teórica y crítica, a menudo alejada de los avatares cotidianos, conduzca a metaforizar el libro de texto como un "caballo de Troya" (Apple, 1996), un regalo envenenado que guarda en sus entrañas un germen destructivo para el desarrollo de la profesionalidad del docente, o como un "analgésico curricular" (Área, 1999) que neutraliza, o al menos reduce, la etiología de las deficiencias profesionales de los enseñantes. Se lo equipara también con una caja de tarta de manzana en que la masa, el relleno y hasta la manzana vienen en polvo, por lo tanto sólo hace falta añadir el agua. Como recuerda Martínez Bonafé (2002: 79), estos sistemas prefabricados permiten ahorrar mucho tiempo y ello resulta coherente "con un modelo cultural dominante proclive a los restaurantes de autoservicio y comidas preparadas" por lo que "es razonable esperar que los valores que prevalecen en la cultura a la postre se manifiesten en las escuelas".

Mientras tanto, en las mesas de trabajo de una treintena de profesores principiantes que enseñan Lengua y Literatura en Bahía Blanca y en escuelas de la zona, dispuestos a un lado de una computadora encendida, los manuales se entreveran con carpetas de apuntes, libros teóricos, revistas. Pequeños papeles autoadhesivos, hojas sueltas, recortes de fotocopias y anotaciones en los márgenes dan cuenta de unos modos particulares de lectura: una lectura que busca, detecta, evalúa, relaciona, descarta,

Marta Graciela Negrin

imagina adecuaciones. Una lectura que va trazando un itinerario personal por un territorio conocido, una lectura *con ojos de profesor*.

Una temprana explicación a esta “desobediencia” podrá arriesgar que los libros de texto se presentan, para los enseñantes, como herramientas que mitigan el agobio provocado por la enmarañada y cambiante realidad de las aulas y los cobijan de las excesivas demandas que la sociedad dispara sobre el trabajo docente. Sin embargo, un acercamiento a esas prácticas permite develar algunos de los mecanismos que se ponen en juego como resultado del cruce de unas políticas educativas, los avatares de los inicios en la docencia y la enseñanza de unos saberes escolares. El libro de texto, enclavado en esa confluencia, se presenta como un dispositivo cuyo empleo responde a unos criterios de profesionalidad vinculados a las particularidades de la disciplina que se enseña y a los rasgos que definen a los contextos escolares. Parafraseando la metáfora de Deleuze, “una teoría es exactamente como una caja de herramientas”, podríamos decir que el manual se comporta, para los profesores objeto de estudio en esta investigación, como una caja de herramientas que habilita procesos de apropiación, un servirse de aquello que resulta útil en cada circunstancia concreta.

He dado comienzo a esta tesis con una serie de metáforas que han sobrevivido frescas a los trabajos teóricos en que están insertas y que circulan desasidas de ellos como síntesis y exposición más acabada y sugerente. Estas expresiones reaparecen y son citadas cada vez que se ponen en discusión los problemas con que se enfrentan los docentes noveles. Muchas otras metáforas impregnan el discurso propio y el de los profesores entrevistados. Por ello, finalizar este trabajo con un retorno a las metáforas parece atinado para establecer cierto principio de simetría que equilibre la exposición.

Un ejercicio habitual en las clases de Lengua y Literatura es la continuación de una historia, atendiendo a los datos que ya se han desarrollado en la trama, de modo de no incurrir en contradicciones que echarían por tierra los esfuerzos. Intentaré, pues, retomar en clave metafórica la historia del nadador, al que Busquet ha dejado, “en aguas bien profundas, en un día de temporal de invierno”.

Marta Graciela Negrin

Desprotegido y librado a su propia suerte, nuestro nadador pronto descubre que, al alcance de su mano, flota una pequeña pieza de madera que, en medio de las turbulencias, parece ofrecerle una salvación segura. En el momento de asirse a ella, recuerda haber escuchado comentarios peyorativos sobre este tipo de asistencias y, particularmente, sobre quienes las utilizan. Sin embargo, poco a poco comienza a descubrir que ese desprestigiado madero puede servir a sus propósitos, que la sólida formación recibida en la academia y la observación de otros nadadores expertos, finalmente, lo han dotado de estrategias que ahora le permiten domeñar a ese trozo inerte hasta tornarlo un instrumento que responde a sus necesidades de desplazamiento en aguas cambiantes, a veces quietas y otra procelosas.

Si, además, cual alumnos aplicados o interesados en obtener una mayor calificación, intentáramos expandir aún más el final de la historia, podríamos describir a este mismo nadador, años más tarde, realizando distintos movimientos rítmicos y coordinados, perfectamente acordes al estilo elegido. Algunas de sus maniobras, tal vez sin que él mismo lo perciba, repetirán, o mejor dicho, recrearán, las ensayadas en las primeras experiencias, cuando sus movimientos se apoyaban en la superficie del madero.

A modo de síntesis final, retomamos una metáfora que fue sugerida por una profesora novel que describió su modo de empleo de los manuales con la siguiente analogía: un *textum* producto de la industria moderna, las nuevas tecnologías y las eficientes máquinas que producen miles de tejidos exactamente iguales para miles de consumidores diferentes, una mercadería de la reproducción en serie puede transformarse, en manos de un docente con autonomía profesional, en un tejido artesanal, en una trama que, como la de los telares indígenas, evidencia sus marcas y sus nudos, habla de la vida del grupo y de una historia singular.

BIBLIOGRAFÍA

- AIELLO, B. y MENGHINI, R. (2015): “Los inicios laborales de los profesores para nivel secundario: construcción de un itinerario complejo”. En R. Menghini y M. Negrin [comps.] *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la docencia*. Buenos Aires, Noveduc.
- ALARCÓN, P. *et al.* (2014): “Metáforas para profesor y estudiante de Pedagogía, en un grupo de estudiantes de Pedagogía chilenos”. En *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica, vol. 14, número 2, mayo-agosto, 1-31. Disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/metaforas-profesor-estudiante-pedagogia-alarcon.pdf.
- ALEN, B. (2009): “El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo”. En *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, Universidad de Granada, vol. 13, n° 1, 78-87.
- ALLIAUD, A. (2009): “La formación de los docentes”. En C. Romero [comp.] *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires, Noveduc.

Marta Graciela Negrin

- ALLIAUD, A. y ANTELO, E. (2009): *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique.
- ALVARADO M. (1994): *Paratexto*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA.
- ALVARADO, M. et al. (1994): *El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Buenos Aires, El Hacedor.
- ALVARADO, M. [coord.] (2001): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Flacso Manantial.
- ALVARADO, M. (2000): *Estrategias de enseñanza de la Lengua y la Literatura. Carpeta de trabajo*. Universidad Nacional de Quilmes.
- ALVARADO, M. (2006): *Paratexto*. Buenos Aires, Eudeba.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1986): "Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva?". Introducción a la edición española de T. Cook, T. y Ch. Reichardt. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata.
- ALZATE, M.V. et al. (2005): *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Universidad de Pereira, Colombia.
- APPLE, M. (1986): *Ideología y Currículo*. Madrid, Akal.
- APPLE, M. W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós.
- APPLE, M. (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós. Barcelona.
- APPLE, M. (1997): *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.
- AREA, M. (1999): *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona, Sendai Ediciones.
- AREA, M. (2005): *Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología*. Documento inédito elaborado para la asignatura de Tecnología Educativa. Disponible en: <http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doc-ConceptMed.htm>.
- ARNAUS, R. (1999): "La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa". En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y F. Angulo Rasco

Marta Graciela Negrin

[eds.], *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.

- ARTIEDA, T (2005): "El 'otro más otro' o los indígenas americanos en los textos escolares. Una propuesta de análisis". En J. L. Guereña, G. Ossenbach, y M^a del M. Pozo, [dirs.]. *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid, UNED, Serie Proyecto MANES, pp. 485-496.
- ARTIEDA, T. [comp.] (2010): *Los otros en los manuales escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación*, Luján, Departamento de Publicaciones e Imprenta de la Universidad Nacional de Luján, Proyecto RELEE, Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional del Nordeste.
- ÁVALOS, B. *et al.* (2005): "La inserción laboral de los profesores nuevos en Chile". Mimeo.
- BARCO, S. (1994): "Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores". Manuscrito no publicado.
- BERNSTEIN B. (1994): *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (volumen IV)*. Madrid, Ediciones Morata.
- BERTAUX D. (1994): "Desde el abordaje de la historia de vida hacia la transformación de la práctica sociológica". En *Documentos de Trabajo* Nro. 5, IIICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- BIRGIN, A., BRASLAVSKY C. y DUSCHAVSKY, S. (1992): "La formación de profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación". En C. Braslavsky y A. Birgin [comp.], *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires, Miño y Dávila / FLACSO.
- BLANCO, N. (1994): "Materiales curriculares: los libros de texto", en J. Félix Angulo y N. Blanco [coords.], *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- BOLIVAR, A. (1997): "Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria. Bases para su desarrollo y propuestas de itinerarios de formación". Memoria final del Proyecto de Investigación Educativa, Universidad de Granada, España.
- BOLÍVAR, A., J. Domingo y M. Fernández. (2001): *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoques y metodología*. Madrid, Editorial La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2008): "Competencias básicas y ciudadanía". En *Caleidoscopio*, Revista digital del CEP de Jaén 1, pp. 1-25. Disponible en: <http://revista.cepjaen.es>

Marta Graciela Negrin

- BOMBINI, G. y KRICKBERG, G. (1995): "Divulgación, transposición y textos para la enseñanza secundaria". En G. Bombini, *Otras tramas*. Rosario, Homo Sapiens.
- BOMBINI, G., BOLAND, E. y BLAKE, C. (1999): "Volver a educar: el perfil del profesor en Letras". En *Serie Pedagógica* n° 3, Universidad Nacional de La Plata, pp. 99-108.
- BOMBINI, G. (2004): *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1969)*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- BOMBINI, G. (2006): *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- BOMBINI, G. (2011): "Sobre las relaciones lengua/literatura en la enseñanza". Ponencia leída en el VII Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura, Salta. Inédito.
- BORRÁS, L. (2011): "Las humanidades serán digitales o no serán". Disponible en: <http://www.lavanguardia.com/libros/20110331/54134758802/laura-borras-las-humanidades-seran-digitales-o-no-seran.html>
- BOURDIEU P., CHAMBOREDON, J-P. y PASSERON, J-C. (1984): *El oficio del sociólogo*. México, Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995): *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.
- BRASLAVSKY, C. (1996): "Los usos de la Historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas (1916-1930)". En H. Cucuzza [comp.], *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, pp. 54-90.
- BRONCKART J-P. y SCHNEUWLY B. (1991): «La didactique du français langue maternelle: l'emergence d'une utopie indispensable». En *Education et recherche* 13e année 1, pp. 8-25.
- BRUILLARD, E. [dir.] (2005): *Manuels scolaires, regards croisés*. CRDP de Basse Normandie, Documents, Actes, et rapports sur l'éducation, Cahen, pp. 13-36.
- BUSQUET, J. (1974): *La problemática de las reformas educativas*. Madrid, INCIE.
- CABERO ALMENARA, J. (1999): "Tecnología Educativa: diversas formas de definirla". En J. Cabero Almenara [ed.], *Tecnología educativa*. Madrid, Síntesis.
- CALDERHEAD, J. (1988): "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores". En L. Villar Angulo, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.

Marta Graciela Negrin

- CARBONE, G. y Coduras, L. (2001): *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- CARBONE, G. (2003): *Libros escolares: una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires, FCE.
- CÁRDENAS, V. (2001): "Lingüística y escritura: la zona visuográfica". En R. Dorra [ed.] *La dimensión plástica de la escritura*. Tópicos del Seminario 6, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 93-41.
- CASSANY, D. (2009): *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, Paidós.
- CASTELLÁ LIDÓN, J. (1994): "¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas". En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº2. Volumen monográfico: Gramática y enseñanza de la lengua, pp. 15-24.
- CHARTIER, R. (1993): « Du livre au lire ». En R. Chartier [Dir.] *Pratiques de la lecture*. Marsella, Payot et Rivages.
- CHERVEL, A. (1991): "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". En *Revista de Educación* nº 295, Madrid, Secretaría de Educación, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, pp. 59-111.
- CHEVALLARD, I. (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- CHOPPIN, A. (2001): "Pasado y presente de los manuales escolares". Traducido por Miriam Soto Lucas. En *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre), pp. 209-229.
- CHOPPIN, A. (2004): La rencontre du numérique et du manuel. Ponencia presentada en el Seminario Numérique et manuels scolaires et universitaires, Fontevraud, 29 al 30 de septiembre de 2004. Disponible en: <http://www.educnet.education.fr/dossier/manuel/default.htm>.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1990): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, Celeste Ediciones.
- CONDEMARÍN, M. (1983): "El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida". En *Revista Lectura y Vida*, Vol. 4, número I, pp. 10-17.

Marta Graciela Negrin

- COOK, T.D. y REICHARDT, Ch. S. (1982): *Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid, Morata.
- CORNEJO ABARCA, J. (1999): "Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina". En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 19, pp. 51-100.
- CORTÉS, M. y BOLLINI, R. (1994): *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, El Hacedor.
- CRUDER, G. (2008): *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Buenos Aires, Editorial Stella. La Crujía.
- CUESTA, C. (2011): "Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza". Tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/30863>
- CUESTA, C. y BOMBINI, G., (2006): "Lengua y Literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza". En G. Fioriti [comp.] *Didácticas Específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Ediciones Pomares – Corredor.
- DAVINI, C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- DAY, C. (2005): *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid. Narcea.
- DAY, C. y GU, Q. (2012): *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid, Narcea.
- DE CERTEAU, M. (1984): "La operación histórica". En J. Le Goff y P. Norá, [eds.] *Hacer la historia. Nuevos problemas*. Vol. 1. Barcelona. Laia, pp. 15-54.
- DÍAZ SÚNICO, M. (2005): "El concepto de placer en la lectura". En *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. III, nº 3, pp. 21-32.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- DI STÉFANO, M. [coord.] (2006): *Metáforas en uso*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Marta Graciela Negrin

- DI STÉFANO, M. (2008): "Introducción". En M. Di Stéfano [coord.], *Metáforas en uso*. Buenos Aires, Biblos, pp. 9-18.
- DI STEFANO, M., y PEREIRA, C. (2009): "Modernidad y posmodernidad en discursos sobre la lectura en el ámbito educativo (2001-2006)". En M. Pini [comp.], *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. San Martín: UNSAM EDITA, pp. 233-260.
- DUSSEL, I. (2009): "¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate". En *Revista de política educativa* Nº 1. Universidad de San Andrés/Prometeo, Buenos Aires, pp. 67-90.
- ECO, U. (1992): "De la interpretación de las metáforas". En U. Eco, *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen.
- ECO, U. (2004): "El libro escolar como maestro". Diario La Nación, 23 de julio.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz.
- EDELSTEIN, G y LITWIN, E. (1993): "Nuevos debates en las estrategias metodológicas del *curriculum* universitario". En *Revista Argentina de Educación*, Año XI nº 19 AGCE. Buenos Aires.
- EGAN, K. (1999): *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires, Amorrortu.
- ESCOLANO BENITO, A. [dir.] (1997): *Historia ilustrada del libro escolar. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ESPAÑA, A. y FORESI, M. (2009): "Las prácticas y el desarrollo profesional ante las tecnologías de la información y de la comunicación". En L. Sanjurjo [coord.], *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens, pp. 183-222.
- ESTEVE, J. M. (2006). "La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial". En *Revista de Educación*, 340, mayo- agosto 2006, Madrid, pp. 19-40.
- ESTEVE, J. M. (1993): "El choque de los principiantes con la realidad". En *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 58-63.

Marta Graciela Negrin

- EZPELETA MOYANO, J. (2004): "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril – junio, vol. IX, número 21, COMIE, México D.F., pp. 403-424.
- FALLIK, V., MATEO, R. y MUNETA, M. (2008): *Maestras y maestros. El primer trabajo en la escuela pública*. Cipolletti, Argentina. Editorial Universidad Nacional del Comahue.
- FALUS, L. y GOLDBERG, M. (2011): "Perfil de los docentes de América Latina". En *Cuaderno 09*, Buenos Aires, SITEAL.IIPE/UNESCO.
- FELDMAN, D. (1998): "El papel actual de la reforma curricular y de los expertos en la definición del contenido curricular". En *Revista Argentina de Educación*, año XVI, n° 25, pp. 33-45.
- FERNÁNDEZ REIRIS, A. (2005): *La importancia de ser llamado "libro de texto"*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- FERREIRO, E. (1997): "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura". En *Estudios Avanzados*, vol.11 no.29. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141997000100015&script=sci_arttext
- FERREIRO, E. (2001): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, FCE.
- FLICK, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- FRIGERIO, G. [comp.] (1991): *Curriculum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- FRUGONI, S. (2006): *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- GASPAR, M. y OTAÑI, L. (2001): "Sobre la gramática". En M. Alvarado [coord.], *Entre líneas*, Buenos Aires, FLACSO Manantial.
- GERARD, F.-M. (2008): "La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes: nécessités théoriques et exigences du terrain". En M. Ettayebi et al., [Éd.], *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris, L'Harmattan, pp. 167-183.

Marta Graciela Negrin

- GERBAUDO, A. (2006): *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe, Centro de Publicaciones de la Universidad del Litoral.
- GIARDINELLI, M. (2006): "El rol del Estado en la producción de textos escolares". En *Anales de la educación común*, Tercer siglo, año 2, número 3, Filosofía política de la enseñanza. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967): *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York, Aldine Publishing.
- GOODMAN, K. (1996), "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociolingüística". En K. Goodman y W. Kintsch (1996), *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Kapeluz.
- GOODSON, I. (1995): *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- GOETZ, J. y LeCOMPTE, M. (1984): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GRINBERG, S. (1997): "Texto escolar y mercado editorial en contextos de transformación educativa". En *Propuesta Educativa*, Año 8, nº 17. Buenos Aires, FLACSO.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2003): "A fabricación do consentimiento: Libros de texto e diversidade cultural". En X. Rodríguez Rodríguez [coord.] *Materiais curriculares e diversidade sociocultural*. Santiago de Compostela, pp. 59-75.
- HERRERA de BETT, G. et al. (2004): "Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de los textos". En G. Edelstein y L. Aguiar [comps.], *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*. Córdoba, Editorial Brujas, pp.185-250.
- HERRERA de BETT, G. (2010): "La producción curricular en Lengua y Literatura. Distintas perspectivas de análisis". En G. FIORITI, G. y CUESTA, C. [comps.]. *Cuadernos del CEDE 3. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. San Martín, UNSAM Edita, pp. 77-88.
- JACKSON, Ph. (1998): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.

Marta Graciela Negrin

- JICK, T. (1994): *Mezclando métodos cualitativos y cuantitativos: triangulación en acción*. En *Documentos de trabajo* nº 5, IICE, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- JOHNSEN, E. (1996): *Libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona, Pomarés-Corredor.
- JOHNSTON, J. and RYAN, K. (1983): "Research on the Beginning Teacher: Implications for Teacher Education". En K. Howey and W. Gardner [eds.], *The Education of Teachers*. New York, Longman.
- JULLIEN, D. (1990): "La préface comme auto-contemplation". En *Poétique*, nº 84, pp. 499-508.
- KAUFMANN, C. [coord.] (2012): *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia*. Buenos Aires, Prometeo.
- KUENTZ, P. (1992): "El reverso del texto". En G. Bombini G. [comp.], *Literatura y Educación*. Buenos Aires, C.E.A.L.
- LACAU, M. H. (1966): *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1995): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra.
- LESCANO, M. (2012): "Adolescentes 2.0: secuencias didácticas de Prácticas del Lenguaje con TIC (tecnologías de la información y la comunicación)". En *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de La Plata, año 3, nº 5, pp. 30-39. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/LGD.Lescano-%20nro%205.pdf>
- LIENDRO, E. (1992): *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Biología en la Argentina de hoy*. Tomo II. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- LINARES, M. C. (2005): *El control de la lectura. Las reglamentaciones sobre los libros de lectura en la Argentina (1940-1965)*. Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Educación. Universidad Nacional de Luján. Inédito.
- LOCKE, D. (1992): *La ciencia como escritura*. Madrid, Frónesis.
- LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona, Paidós, 1999. VOL. I y II.

Marta Graciela Negrin

- LÓPEZ, C. y BOMBINI, G. (1992): "Literatura 'Juvenil' o el malentendido adolescente". En *Revista Versiones*. Año 1, Nº 1, mayo de 1992. Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, pp.28-31.
- LÓPEZ GARCÍA, M. (2009): "Organismos estatales de selección y control de manuales escolares en Argentina", en *Revista Brasileira de História da Educação*. Janeiro/abril 2009, nº 19: 11-46. Disponible en: <http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE19.pdf>
- LUNDGREN, U.P. (1992): *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, Morata.
- MANACORDA de ROSETTI, M. (1961): *La gramática estructural en la escuela secundaria*. Buenos Aires, Kapelusz.
- MANACORDA de ROSETTI, M. (1996): "Amado Alonso y el programa de castellano, aplicado en la Argentina en 1936: una revolución copernicana". En *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, nº 18-19, pp. 417-433.
- MARCELO GARCÍA, C. (1992): *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Ciencia y Educación.
- MARCELO GARCÍA, C. (1999): "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa". En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 19, pp. 101-143.
- MARCELO GARCÍA, C. (2007): "Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes". En *Revista Docencia*, nº 33, pp. 27-38.
- MARCELO GARCÍA, C. (2008): "Políticas de inserción a la docencia. De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente". En C. Marcelo García [coord.], *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona, Octaedro.
- MARITANO, A. (1993): *Taller de escritura. La aventura de escribir*. Buenos Aires, Editorial Colihue.
- MARÍN, M. (1999): *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Aique.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002): *Políticas del Libro de Texto Escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- MARTÍNEZ BONAFÉ J. (2006) "¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto?" Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Textos Escolares, Santiago de Chile. Mimeo.

Marta Graciela Negrin

- MÁS, E. y ASHUR, E.: (1994): "Imágenes del nativo y el conquistador en los libros de enseñanza secundaria (Argentina)". Comunicación presentada en el Segundo Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Campinas, Universidade Estadual de Campinas.
- MAS ROCHA, S. y VIOR, S. (2009): "Nueva legislación educacional: ¿nueva política?". En S. Vior et al. [comps], *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires, Baudino Editores.
- MASCARÓ FLORIT, J. (1995). "Sobre los libros de texto: una breve defensa". En *Cuadernos de Pedagogía* nº 235, pp. 66-67.
- MATEOS, M. (1991): "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implicaciones educativas". En *Infancia y Aprendizaje*, nº 56, pp. 25-50.
- MENGHINI, R. et al. (2010): "Satisfacciones y dificultades en las primeras experiencias laborales: o como devenir docente a pesar de la formación". En *Actas del II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Buenos Aires.
- MENGHINI, R. (2012): "La 'nueva' secundaria: acerca de las regulaciones que intentan garantizar su obligatoriedad". En S. M. Más Rocha et al. [comps.], *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires, Stella/La Crujía.
- MERCADO, R. (1991): "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros". En *Infancia y Aprendizaje*, México, nº 55, pp. 59-72.
- MEYER, L. (1994): "Los libros de texto de ciencias ¿son comprensibles?". En C. Minnick Santa y . Alvermann [comp.], *Una didáctica de las ciencias. Procesos y aplicaciones*. Buenos Aires, Aique, pp. 70-87.
- MOLINA, O. (1987): *Quem engana quem? Professor x livro didático*. Campinas S, Papirus.
- MOLINA, E. (2004): "El Prácticum en la formación de profesionales universitarios." Editorial. En *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, año 8, nº2, en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev82ed.pdf>
- MONTERO, L. (2001): *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Rosario, Homo Sapiens.
- MONTERO, L. y VEZ JEREMÍAS, X. M. (2003): "A elaboración de materiais curriculares como oportunidade para o desenvolvimento profissional do

Marta Graciela Negrin

profesorado". En X. Rodríguez Rodríguez [coord.], *Materiais curriculares e diversidade sociocultural en Galicia*, Santiago de Compostela.

MONTI, C. (2003): "La incorporación de nuevas teorías lingüísticas al mercado editorial escolar: textos híbridos y textos coherentes". En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, Año 1, nº 2, Octaedro, pp. 87-101.

MONTI, C. (2001): "Academia y mercado, dos lógicas en tensión. La propuesta editorial para el área de Lengua en EGB 3". Tesis de Maestría. FLACSO. Inédito.

MOSENTHAL, J. H. 1991): "La experiencia de la comprensión lectora". En D. Muth [comp.], *El texto narrativo*. Buenos Aires, Aique.

NEGRIN, M. (1998): "Entre el saber 'sabio' y el saber 'enseñado': la textualización del conocimiento en los manuales de Lengua y Literatura para EGB". Ponencia presentada en el *VII Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Lingüística*, organizado por la Maestría en Lingüística de la Escuela Superior de Idiomas, San Martín de los Andes, Argentina.

NEGRIN, M. (1999): "La reproducción del conocimiento en la escuela: el caso de los libros de texto". En *Actas del III Coloquio Latinoamericano de Estudios del Discurso*, organizado por la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, Santiago de Chile.

NEGRIN, M. (2000): "Comunidad científica, libros de texto y docentes". En P. Vallejos Llobet [comp.] *Prácticas discursivas en la producción del conocimiento científico*, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, pp. 71-82.

NEGRIN, M. (2003): "Saberes teóricos y práctica docente: razones de un desencuentro". En *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol I, nº 1, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de La Pampa, pp. 307-312.

NEGRIN, M. (2006): "Esa bonita página. La planificación de clases durante la residencia docente". En *Actas de las Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur. Formato C.D.

NEGRIN M. (2007): "¿Quién dijo que el año está resuelto? Los usos de los libros de texto en las clases de Lengua y Literatura". En G. Fioriti y P. Moglia [comp.], *La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas*, Universidad Nacional de General San Martín, pp. 89-96.

NEGRIN, M. *et al.* (2007): "Disciplinares vs. Pedagógicas: una tensión que no cesa". En *Actas del Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación*

Marta Graciela Negrin

Educativa. Universidad Nacional del Comahue - Facultad de Ciencias de la Educación.

NEGRIN, M. (2008): "Didáctica de la lengua y la literatura y prácticas de enseñanza". En R. Menghini y M. Negrin [comps], *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?* Bahía Blanca, Editorial de la Universidad Nacional del Sur, pp. 149-157.

NEGRIN, M. (2009): "Los manuales escolares como objeto de investigación". En *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, vol. VI, n° 6, pp. 187-208.

NEGRIN, M (2010): "Evaluar en didáctica de la lengua y la literatura: más allá de las orejas de burro y del cuadro de honor". En G. Fioriti [comp.], *Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes"*. Universidad Nacional de General San Martín.

NEGRIN, M. (2011): "El lugar del conocimiento en la enseñanza de la lengua y la literatura". En R. Menghini y M. Negrin [comps.], *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones, pp. 197-204.

NEGRIN, M. (2013): "La construcción de saberes sobre la enseñanza de la lengua y la literatura durante la residencia docente". En *Actas del VI Congreso Nacional y VI Internacional de Investigación Educativa "La investigación en el contexto latinoamericano"*, Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación.

NEGRIN, M. (2014): "Las didácticas específicas como espacio de confluencia". En A. M. Malet y E. Monetti [comps.], *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires, Ediuns – Noveduc.

NEGRIN, M. y BONINO, G. (2015): "Iniciación anticipada en la docencia: entre ser estudiantes y profesores". En R. Menghini y M. Negrin [comps.], *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la docencia*. Buenos Aires, Noveduc.

NICOLETTI, M. A. (2009): "Los indígenas de la Patagonia en los libros de texto de la Congregación Salesiana: la construcción de 'otros internos' (1900-1930)". En *Revista TEFROS*, Vol. 7, n° 1-2, diciembre de 2009. Disponible en: http://www.unrc.edu.ar/publicar/tefros/revista/v7n12d09/paquetes/nicoletti_2.pdf

Marta Graciela Negrin

- ORNELAS NAVARRO, C. (1982): "La reforma universitaria y la enseñanza tubular" en Revista *STUNAM*, N° 19, México D.F., pp. 29-34.
- PAMPILLO, G. (1985): *El taller de escritura*. Buenos Aires, Plus Ultra.
- PARCERISA, A. (2003): "A atención á diversidade nos materiais produzidos nos contextos formais e non formais". En X. Rodríguez Rodríguez [coord.], *Materiais curriculares e diversidade sociocultural*, Santiago de Compostela.
- PERRENOUD, Ph. (2007): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Graó.
- PINEAU, G. y LE GRAND, J.-L. (1996): *Les histoires de vie*. París, PUF.
- PINKASZ, D. (1989): "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos". En C. Braslavsky y A. Birgin [comp.], *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires, Miño y Dávila / FLACSO, pp. 59-82.
- POPKEWITZ, T. (1994): "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas". En *Revista de Educación*, n° 305, pp. 103-137.
- PRENDES ESPINOSA, M. P. (2004): "Enseñar con materiales impresos". En *Comunicación y Pedagogía. Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, n° 200, pp. 41-45.
- PRENSKY, M. (2010): "Nativos e inmigrantes digitales". En *Cuadernos SEK 2.0*. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20>
- QUICENO, H (2001): "El manual escolar: pedagogía y formas narrativas". En *Revista Educación y Pedagogía*, n° 29/30. Universidad de Antioquía. Facultad de Educación, pp. 53-67.
- RADKAU GARCÍA, V. (1996): "Los estudios del Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional sobre Libros de Texto". En *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n° 10, pp. 3-9.
- REBOLLO, M. et. al. (2013): "Metáforas que usan las profesoras en los procesos de cambio educativo con perspectiva de género". En *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 17, n° 1, enero-abril, pp. 43-55.
- RESTREPO, B (1993): *La investigación sobre el uso del texto escolar: estado del arte y perspectivas*. Medellín, SECAB.

Marta Graciela Negrin

- RICHAUDEAU, F. (1981). *Concepción y producción de manuales escolares. Guía práctica*. Paris, SECAB/ CERLAL / Editorial de la UNESCO.
- RINAUDO, M. y GALVALISI, C. (2002): *Para leer mejor...cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Buenos Aires, La Colmena.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (s/f): "El estatus de la didáctica de la lengua y la literatura". Disponible en:
[www//abc.gov.ar/LaInstitucion/SistemaEducativo/Superior](http://www.abc.gov.ar/LaInstitucion/SistemaEducativo/Superior).
- ROCKWELL, E. y MERCADO, R. (1986): "La práctica docente y la formación de maestros". En E. Rockwell y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios avanzados del IPN.
- ROCKWELL, E. (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, X. (2002): "Los materiales curriculares impresos en Honduras", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol XXXII, n°3, pp. 65-89.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, X. [coord.] (2006): *A elaboración e adaptación dos materiais curriculares*. Concello de Santiago de Compostela.
- ROJAS SORIANO, R. (1990): *Guía para realizar investigaciones sociales*. México, UNAM.
- ROJAS SORIANO, R (1990): *Métodos para la investigación social*. México, Ed. Plaza y Valdés.
- ROSENBLATT, L. M. (1996): "Teoría transaccional de la lectura y la escritura". En *Textos en contexto 1*. Buenos Aires, Lectura y Vida, pp. 13-70.
- ROTTEMBERG R. (1997): "Los libros de texto para la innovación". En E. Litwin [coord.] *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires, El Ateneo, pp. 126-136.
- SARDI, V. (2006): *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- SARLO, B. (1994): *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires, Ariel.
- SERRA, J. C. (2015): "¿Todos somos principiantes. Reflexiones a partir de las transformaciones en las instituciones de educación secundaria". En R. Menghini y

Marta Graciela Negrin

M. Negrin [comps.], *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires, Noveduc.

SCHULMAN, L. S. (2005): "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma". En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>

SIRVENT, M.T. (1999): *El Proceso de Investigación, las Dimensiones de la Metodología y la Construcción del Dato Científico*. Cuadernos de Cátedra. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

SIRVENT, M.T. (1999): *Los diferentes modos de operar en Investigación social*. Cuadernos de cátedra. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

SIRVENT, M.T. (1999): *Cuadro comparativo entre lógicas según dimensiones del diseño de investigación*. Cuadernos de Cátedra. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

SIRVENT, M.T. (2004): *Material de apoyo. Módulo de Tesis*. Maestría en Educación Superior, Universidad del Comahue, sede Dpto. de Humanidades de la UNS.

SMITH, F. (1993): *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires, Aique.

SMITH, F. (1983): *Comprensión lectora*. México, Trillas.

SOLÉ, I. (1996): *Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona, Graó.

STENHOUSE, L. (1987): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

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

STRAUSS A. y CORBIN J. (1990): *Basic of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. London, Sage Publications. Trad. al español del cap. I: Cátedra Investigación y Estadística Educativa I, profesora María Teresa Sirvent.

TARDIF, M. (2009): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

TENTI FANFANI, E. (2009): "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural". En G. Tiramonti y N. Montes [comps.], *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Manantial/FLACSO, pp. 53-71.

Marta Graciela Negrin

- TERIGI, F. (2009): "La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites". En *Revista de Educación*, nº 350, Madrid, pp. 123-144.
- TIRAMONTI, G. [comp.] (2004): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- TIRAMONTI, G. (2007): "Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia". En *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4ta. Época, año 1, nº 1, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 81-107. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.686/pr.686.pdf
- TOBELEM, M. (1994): *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires, Santillana.
- TORRES SANTOMÉ J. (1995): "Sobre los libros de texto: algunas objeciones". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 235, pp. 68 - 69.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991): *El curriculum oculto*. Madrid, Morata
- TORRES SANTOMÉ, J. (1998): "La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas". Prólogo a la edición española de Ph. Jackson, *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, pp. 11-25.
- TOSI, C. (2010): El mercado de los libros de texto: Un análisis sobre el proceso de edición. Ponencia presentada en el *IX Congreso Argentino de Hispanistas*, 27 al 30 de abril de 2010, La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1180/ev.1180.pdf
- TOSI, C. (2012): El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. En *Lenguaje*, 2011, 39 (2) pp. 469-500.
- TYACK, D. y CUBAN, L. (2001): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, 2da edición en español. México, Fondo de Cultura Económica.
- VAILLANT, D. (2005): *Formación de docentes en América Latina*. Barcelona, Octaedro.
- VAN DIJK, T. A (2000): "Ideología, discurso y enseñanza". Entrevista realizada por Silvia Itkin y Cinthia Rajschmir. En *Novedades Educativas*, nº 115, Buenos Aires, pp. 28-29.

Marta Graciela Negrin

- VERÓN, E. (1999): *Esto no es un libro*. Barcelona, Gedisa.
- VEZ JEREMÍAS, X. M. (1999): "Materiales curriculares en la enseñanza de lenguas extranjeras. Estudio de caso". En *Lenguaje y Textos*, Revista de la SEDLL, nº 12, pp. 67-92.
- VEZUB, L. (2007): "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad". En *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, nº 11, 1. Universidad de Granada.
- VILLAR ANGULO, L. (1988): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Editorial Marfil.
- VIÑAO, A. (2006): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata.
- WAINERMAN, C. y SAUTU, R. [comp] (1997): *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- WAINERMAN, C. y HEREDIA, M. (1999): *¿Mamá amasa la masa?* Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- ZABALZA, M. A., (2000): "El sentido de las didácticas específicas en las ciencias de la educación", Santiago de Compostela. Inédito.
- ZACARIAS, N. (2010): "La escuela secundaria: un desafío obligado". En C. Romero [coord.] *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Buenos Aires, Noveduc.
- ZAVALA, V. (2009): "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura". En D. Cassany, *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, Paidós.

Documentos

República Argentina. Ley Federal de Educación Nº 24.195.

República Argentina. Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06.

República Argentina. Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Sitios oficiales del Ministerio de Educación de la Nación Argentina

Marta Graciela Negrin

Libros y materiales escolares consultados

AVENDAÑO, F. et al. (2015): *Conocer + Lengua y Literatura I, II, III*. Buenos Aires, Editorial Santillana.

BIANCHI, S. et al. (2014) *Lengua y Literatura III. Prácticas del Lenguaje*. Buenos Aires, Editorial Santillana.

FERRERO de ELLENA, I. et al. (2012): *Aprendamos Lengua 1, 2, 3*. Córdoba, Editorial Comunicarte.

LACAU M. H. (1996): *Didáctica de la Lectura Creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.

LESCANO M. y LOMBARDO S. (1993): *Para Comunicarnos. Lengua y Literatura III*. Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2006): *Lengua. Cuadernos de trabajo*.

RISSO DE SPERBER, E. y ZAFFARONI, L. (1972): *Cuaderno de la Lengua III. Teoría, práctica y antología para un aprendizaje integral del castellano*. Buenos Aires, Estrada.

RODRÍGUEZ M. E. et al. (1995): *La lengua y los textos 1, 2 y 3*. Buenos Aires, Santillana.

ANEXOS

ENTREVISTAS

Protocolo básico de entrevistas

1. Relaciones entre la formación académica universitaria y el ejercicio de la docencia

Preguntas: ¿En qué sentido te resultó útil lo estudiado durante tu carrera al momento de desempeñarte en la docencia? ¿Qué materias de tu formación universitaria te brindaron elementos para la preparación de clases durante tus primeros desempeños laborales? ¿Sentiste que te hubiera hecho falta otra formación? ¿En qué aspectos? ¿Qué procedimientos pusiste en juego para transformar el conocimiento académico en conocimiento escolar?

2. Valoración de los libros de texto. Modos de empleo en las fases de planificación de las prácticas de enseñanza

Preguntas: ¿A qué material recurriste para preparar el tema? ¿Consultaste libros de texto? ¿Cómo tuviste acceso a ellos? ¿Alguna vez solicitaste a tus alumnos la compra de manuales? ¿Qué tipo de aportaciones tomaste de estos materiales: información teórica, modos de presentar el tema, ideas de actividades, otras? ¿Creés que resultan útiles para el profesor que recién se inicia? ¿Por qué motivos?

Entrevista 1: María Agustina A.

1. Empecé a dar clases en mi pueblo, a unos 180 kilómetros de Bahía. Viajaba los miércoles a la noche, daba clases jueves y viernes y me quedaba en casa de mis padres el fin de semana. El lunes volvía a cursar. Así estuve todo el año pasado. Cuando empecé, la profesora titular ya había planificado una unidad de género narrativo (cuento y novela). Si bien tenía algunos conceptos sobre esos temas, me costó reorganizarlos y pensar en la forma de transmitirlos (por ejemplo con secuencia narrativa: ¿Qué modelos tomar? ¿Qué clasificación? ¿Hasta dónde profundizarlos?) La novela que seleccioné toca la temática de los vampiros sin mencionarlos explícitamente, lo que también me llevó a profundizar en la novela gótica y en los textos de vampiros. No específicamente.

Me sirvieron a modo de “modelos”. Se leen muchos cuentos y muchas novelas que sirven a la hora de pensar en la narratología. Didáctica de la lengua y la literatura, Análisis del discurso, y las literaturas en general. Pero tuve que aprender muchas cosas que no sabía: a planificar unidades (y clases individuales), trabajar con un texto desde cero y hacerle preguntas para transformarlas en actividades, concebir la consigna como un contrato entre el profesor y los alumnos, pensar en los nuevos modos de leer de los adolescentes, reflexionar acerca de los motivos del “fracaso escolar” o las “motivaciones”, pensar en la sociolingüística y su papel en las escuelas, hacer y rehacer las actividades que proponemos.

Intenté partir desde sus conocimientos previos para formalizar los conceptos a través de una exposición mínima. Lo que más aprendí en estos primeros años como profesora se relaciona con cuestiones de índole interpersonal. Por mi experiencia me da cuenta que todas las decisiones que tomamos debemos fundamentarlas frente a los chicos. Explicarles el porqué de tal contenido, el porqué de tal lectura... Darles a entender la importancia de lo que enseñamos y por qué ellos deben saberlo. Debemos compartir nuestras fundamentaciones con ellos y no sólo en torno al contenido sino con todas las decisiones que se tomen dentro del aula (convivencia, disciplina, acuerdos, etc)

2. Sigo consultando algunos manuales. Los encuentro en las bibliotecas escolares y en bibliotecas públicas, algunos fui comprando. Tomo formas de presentar el tema y algunas

actividades para realizar en forma oral. Ayudan siempre y cuando se tenga en cuenta que es un material más y no el único. Pueden aportar lecturas recomendadas, conexiones con otros lenguajes o ideas de actividades integradoras pero siempre es bueno considerarlas como “sugerencias” y no como libro único a seguir.

Hasta que logramos adquirir cierta estabilidad, nuestra tarea consiste en circular vertiginosamente de suplencia en suplencia, de escuela en escuela, de curso en curso. Muchas veces tomás una suplencia en una escuela desconocida y, obviamente “empezás mañana”, te dicen. No conocés al grupo, no sabés qué han trabajado ni qué tenés que dar...El manual te tiende una mano en esas circunstancias.

Entrevista 2: Lucía C.

1. *Me acuerdo que la primera vez que trabajé, el tema era “La épica” y los textos a abordar eran el Mío Cid y el Rey Arturo (también podía trabajar con los Nibelungos, pero lo descarté rápidamente porque me parecía que no aportaba material nuevo al tema). Desde el comienzo viré el enfoque inicial de la profesora titular a una apuesta más interdisciplinaria, donde se conjugara la literatura con aspectos historiográficos. Es así como el tema inicial que había planteado la docente (que tomó licencia), tratado principalmente en Literatura Española I, se vio atravesado por mi formación como agente cultural en espacios no formales. En mi caso particular, las lógicas propias de cada disciplina quedaron supeditadas a un intento de formación más allá de lo estrictamente curricular, por lo que lo aprendido en la materia específica fue aprovechado pero no únicamente como contenido.*

Es imposible negar que todas las materias contribuyeron, con sus aportes, a mi formación desde diferentes aspectos, por lo tanto, ante un tema que permitía múltiples líneas de lectura, debería juzgar que la carrera en su totalidad me fue útil para organizar el contenido. No estoy de acuerdo con que la universidad tenga que enseñar ‘todo’, sino que cada uno debe ser un poco responsable sobre qué quiere saber y aprovechar todas las instancias posibles de formación más allá de la formación universitaria. Si bien aproveché más “fotocopias” de aquellas materias donde se estudian literaturas contemporáneas a la Edad Media, también utilicé materiales dispersos de áreas más metodológicas y, por

supuesto, aspectos trabajados en las “pedagógicas” (especialmente, sobre la planificación y las consignas).

Quizás el momento más difícil de los primeros años de docencia sea, justamente, la transposición didáctica: adecuar el contenido a alumnos de nivel secundario me generó mucha incertidumbre. Sin embargo, el haber trabajado con versiones de los textos adaptadas para el nivel y material teórico propio del nivel escolar, facilitó que me adecuara al nivel de los alumnos.

Por último, más que reconocer una falta de formación, creo que la falencia que señalaría es la falta de material. Como futuros docentes, debemos recurrir a bibliotecas escolares o públicas para tener textos escolares para los alumnos y, en la mayoría de los casos, es muy difícil salir del canon escolar más petrificado.

2. *Una colega me recomendó el libro “Héroes medievales” de Cántaro, y trabajé con esas versiones para los textos literarios. Además, utilicé el manual de Santillana como referencia para algunos conceptos teóricos, aunque no les fotocopié ningún fragmento específico sino que elaboré nuevamente algunos cuadros y se los dicté a los chicos. El libro de Cántaro me lo compré y el manual me lo prestó una compañera. Después fui comprando otros libros. Creo que cualquier docente debe tener una pequeña biblioteca con material específico para la preparación de clases, si bien no debe ser únicamente una copia sin filtro de lo que los manuales ofrecen.*

Entrevista 3: Natalia F.

1. *Recuerdo que la primera vez que di clases me tocó trabajar con literatura gauchesca. Algo habíamos trabajado en Literatura Argentina I y parte de ese material me sirvió para profundizar lo que pensaba trabajar con los chicos. De este modo, pude enriquecer el material tanto teórico como literario.*

Las materias que me sirvieron fueron las pedagógicas y Lit. Argentina I. Los procedimientos puestos en juego fueron: analizar críticamente y adaptar el material seleccionado para trabajar con los chicos, tratando de que sea algo claro y sencillo, que sirviera como herramienta para lograr un estudio intertextual.

Al comienzo, me resultó difícil realizar las planificaciones y creo que este ejercicio deberíamos desarrollarlo con más frecuencia durante la carrera, para que se vuelva una práctica posible de lograr. El manejo de grupo es uno de los grandes desafíos, en particular no tuve grandes dificultades al respecto pero no tenemos muchas instancias de inserción en instituciones educativas hasta la práctica docente y uno se encuentra “crudo” para cautivarlos, para guiarlos. Me parece que tendríamos que entrar antes a las escuelas.

Creo que debemos dejar de lado el tema de la inserción de un docente principiante y debemos preocuparnos por las políticas que promuevan la permanencia de los docentes con ganas de trabajar en educación y ni hablar, de la permanencia de los chicos en la escuela. Creo que la distinción de principiante no tiene mucho sentido (y más en el modelo de educación que se está impulsando). Es parte de nuestra tarea mantenernos informados, preguntar si no sabemos, averiguar cómo funciona la institución...

2. En mi primera suplencia trabajé con audios, proyección de videos y textos teóricos y literarios. Los textos consultados los conseguí en la biblioteca de Humanidades o los bajé de internet. De ellos, tomé información teórica y análisis literarios de investigadores sobre la obra del Martín Fierro. También consulté manuales: realmente me resultaron útiles, porque enriquecieron mi planificación y me servirán para trabajar en otra oportunidad, otro año, con otro curso de alumnos. También tomé ejemplos orientativos para el correcto desarrollo de la actividad o bien ideas sobre cómo podría presentar un tema nuevo. También me orientaron para saber qué tema dar en cada año de la escuela, porque los diseños curriculares no dicen mucho sobre eso. Ahora estoy trabajando en tres escuelas, también suplencias cortas, y uso bastante los manuales de esa manera.

Entrevista 4: Analía B.

1. Yo empecé a trabajar bastante antes de recibirme, y eso hizo que se me alargara mucho la carrera. La inserción ‘prematura’ en la docencia se debió a una cuestión básicamente económica: la realidad es que la carrera universitaria conlleva varios años de estudio y dedicación, lo que de alguna manera, implica tiempo (muchos años) y

simultáneamente, la vida transcurre: llega la pareja, la convivencia, entre otras cosas y eso tiene implicancias económicas que deben afrontarse.

Una de las primeras veces en que di clases llegué a la escuela y los chicos habían empezado a trabajar con una unidad didáctica de literatura fantástica latinoamericana. Conocía algunos de los cuentos seleccionados por la docente titular, pero desconocía la nouvelle "El grito" de Sandra Siemens, que los chicos ya habían comprado. Realicé mi análisis teniendo en cuenta conceptos vistos en la universidad como vampirización, el doble, romanticismo, inclusión de diversos discursos en el relato y otros. Los conocimientos adquiridos mediante las materias Literatura argentina 1 y 2 y Literatura latinoamericana 2 fueron fundamentales en mi desempeño, así como la metodología de trabajo puesta en práctica por la docente a cargo de Teoría y Crítica 2, es decir, su forma de acercarse a los textos.

Teniendo en cuenta la complejidad del conocimiento académico, realicé recortes del material teórico (sigo haciendo eso también ahora, en unas horas que tengo). Por ejemplo: cuando revisamos las teorías del relato fantástico de Todorov y Jackson, quise que los alumnos tomaran contacto con los textos de dichos autores y no con una reelaboración hallada en un libro de Literatura de 5to año de Santillana que tuve la oportunidad de consultar, pero debido a que son muy extensos y algunos segmentos resultan de difícil lectura, llevé a cabo una selección de párrafos. Procuré iniciar a los alumnos en el análisis crítico, algo que nunca habían experimentado, pues sus análisis eran formalistas y argumentales. Mi intención fue que percibieran la riqueza de este tipo de análisis y que pudieran establecer vínculos con sus conocimientos generales de música o cine, por ejemplo. A la hora de consultar textos críticos, suelo efectuar una selección de segmentos que les permitan a los alumnos ver la diversidad de aspectos que pueden ser analizados, pero tengo cuidado de que no sean muy extensos para no confundirlos ni agobiarlos.

Hasta el momento no sentí carencias en mi formación, tal vez debido a que siempre pude trabajar con temas ampliamente estudiados en la universidad. Además, las experiencias que he tenido hasta ahora han sido tan buenas que me animo a creer que puedo seguir amando este trabajo más allá del paso del tiempo y los obstáculos que aparezcan en el camino. No es el contenido lo que voy a buscar a los manuales, sino cómo

se le ocurrió al que hizo el libro, a determinado profesor, ese tema: modos de presentarlo, tipos de ejercitación...

2. La primera vez que trabajé, recuerdo que consulté el libro de texto de Santillana de la biblioteca escolar y, a los pocos días me lo compré, porque había notado que algunas ideas de las actividades de ese manual resultaban interesantes para los alumnos, por ejemplo, las que tienen que ver con obras pictóricas. Por esto, al ver las características del romanticismo y realismo utilicé un cuadro de Goya que allí se analiza.

Creo que los libros de texto pueden resultar útiles a todos los profesores, más allá de la experiencia laboral, siempre que sean tenidos en cuenta para consulta como fuente de ideas y no una presentación exacta del material. Consultarlos es para mí parecido a consultar con un colega qué textos está usando y cómo. Es enriquecedor tener en cuenta "otras voces".

Entrevista 5: Antonela P.

1. La unidad didáctica con la que tuve de trabajar la primera vez que hice una suplencia era, además de extensa, heterogénea: abarcaba el teatro clásico argentino, La gringa de Florencio Sánchez, cuento realista, pronombres y cohesión y coherencia. Para aunar los materiales, busqué un hilo que permitiera dar identidad a la unidad, y el elegido fue el realismo y la construcción de la figura del inmigrante.

No conocía la obra de Florencio Sánchez y consulté algunos materiales que se hallaban en los programas de Literatura Argentina I y II para ubicar el marco sociohistórico y cultural. Leí la obra con la finalidad de esbozar una lectura que pudiera relacionarse con el eje planteado en la unidad didáctica y con el propuesto por la profesora titular en la materia: la construcción de la nacionalidad argentina. Fuimos leyendo con los chicos en las clases y llevamos adelante un trayecto que permitió ubicar diversos elementos que contribuyeron a fundar una idea de construcción realista de los principales actores de comienzos de siglo XX. Los conocimientos de Gramática, de Análisis del Discurso y de Didáctica de la Lengua permitieron seleccionar un enfoque al momento de diagramar las actividades de cohesión, coherencia y pronombres. De la misma manera,

Historia del Arte me dio seguridad al exponer las imágenes que tenían como objetivo la creación progresiva y multidisciplinar del concepto de realismo.

Los procedimientos que salieron a escena al momento de transformar el conocimiento académico en escolar repararon en las particularidades del grupo, sus distintas edades y las diferentes instancias de aprendizaje que manifestaron. En verdad, sigo trabajando de esta manera (ahora estoy en tres escuelas), no concibo otro modo de hacer las cosas que no sea reparar en esos datos.

Para transitar las clases y co-construir activamente lecturas, suelo buscar posibles trayectos en las materias pedagógicas y libros de texto. El azar también tiene un papel importante en el desarrollo de mis planificaciones: por ejemplo, en algunas oportunidades encontré, casi por casualidad, en un manual, un texto que justo era lo que estaba necesitando.

El camino realizado en la carrera proporcionó un panorama general, sin embargo, a veces me sentí abstracta evocando lenguajes otros de los que me ha costado dimitir. La academia academiza. No sé si hubiera necesitado otra formación. No puedo decirlo. Tal vez me gustaría haber transitado por talleres de teatro, de manejo de la voz y, por qué no, de animación.

En la universidad, además de otras muchas y tantas cosas, se aprende a organizar lo real, a hallar una cierta manera de disponer los materiales. Pero hay que aprender a leer de nuevo en la escuela y cada vez que el grupo se vuelva otro. La lectura y la escritura cambian radicalmente. Y todos cambiamos con ellas, vamos creando maneras de leer y de escribir comunitarias y relacionadas con aquello a lo que queremos llegar: la expresión en sus múltiples sentidos.

Las primeras inserciones laborales me permitieron aprender que la planificación es de una sustancia mutable. En el aula de la escuela hay momentos que pasan por la experiencia: el antes, el durante y el después. La vivencia es intransferible e irreplicable. Podremos ensayar respuestas, diagramar estrategias, acomodar conceptos pero lo real supera a la ficción previa y deja fuera instantes silenciosos y vitales la ficción posterior, la del recuerdo. La escena se desarrolla en un presente inmediato e inexorable. El momento del pizarrón requiere de responsabilidad, creatividad y calma. Aprendí que no es necesario

tener todas las respuestas. Sí lo es no cesar de buscar ni de estudiar, ni de compartir responsabilidades en el proceso. Todos aprendemos.

2. No había leído la obra de Florencio Sánchez, y con material buscado en la universidad y en libros de texto encontré algunos caminos posibles. Para los demás temas recurrí a libros de texto enteramente, salvo en el caso de los pronombres que suscitó algunas cuestiones de ambigüedad con relación a concepciones referidas a los adverbios. La complejidad fue resuelta al momento de exponer el tema: tuve que aclarar la existencia de libros de texto en los que podrían encontrar una clasificación diferente o a veces equivocada. Viste que eso suele pasar ¿no?

Sin dudas, los libros de texto permiten ingresar en el mundo escolar desde adentro. Sin embargo, a veces hay que sospechar de las simplificaciones tanto como de las complejizaciones. Consultar libros de texto es necesario pero siempre desde una mirada crítica y sin perder de vista el marco, la cultura, el clima del grupo a quien está destinada la clase. Considero que resulta interesante no quedarse con un solo punto de vista y se torna más realizable elegir de cada texto diferentes materiales y construir el camino propio sin permanecer con un solo libro comprado anual. Al respecto, las bibliotecas escolares deberían permitir la apertura de un espacio más consultado y habitado tanto por alumnos como por docentes. Apropiarse de ese lugar escolar es uno de los desafíos de esta escuela secundaria que ha quedado compartiendo textos con la primaria sin un “cuarto propio”.

Para quienes nos iniciamos los libros de texto resultan de gran ayuda porque permiten conectarnos con culturas escolares y con una manera de organizar materiales que quizás luego se vuelva más natural y personal, con el pasar de los días y de las clases.

Entrevista 6: Romina T.

1. Cuando entré a un curso, la primera vez (no me había recibido), tuve que dar una unidad “híbrida” que había sido planificada por la profesora del curso: me vi en la necesidad de recurrir a varias de las materias de la universidad (la mayoría de ellas

“literaturas” europea, contemporánea, introducción a la literatura...) que tocaron estos temas: cuento policial, fantástico y realista.

En realidad, lo que ocurrió fue que conocía los temas, pero estos habían sido estudiados desde otra óptica. Por ello, opté por recurrir a manuales que me habían recomendado. Al recorrer sus páginas logré darme cuenta que aquí ya estaba realizada la transposición didáctica de la que habla Chevallard. Es decir, lo mismo que yo había trabajado durante mi formación en un sentido más abstracto, lo hallé en estos manuales de manera accesible y atrapante. Intenté entonces, armar mis clases conjugando ambos aportes.

Lo primero que pensé al enfrentarme a esta circunstancia-problema fue: qué bueno hubiera sido ver estos tipos de cuentos de manera más orientada a cómo se da en la secundaria. Es decir, aparte de su estudio teórico, hubiera resultado productivo trabajarlo en perspectiva, esto es, pensando cómo enseñar esto a adolescentes y adultos. Porque, claro está: el conocimiento lo tenemos... pero en la práctica docente descubrí la difícil tarea que implica “hacer algo con todo esto que me enseñaron y conozco”. Me vi inmersa en una gran disputa: cómo enseñar estos contenidos a este grupo de personas (todos ellos adultos) y en esta circunstancia (horario de clase posterior a sus salidas laborales, lo que implica cansancio, desgano y muchas veces apatía). De a poco aprendí que ser profesor implica mucho más que estar frente al curso. Implica reflexionar profundamente sobre eso que voy a enseñar, su pertinencia, cuál será el modo más adecuado de presentarlo a ese grupo particular... Descubrí además que es una profesión que, será más amena y productiva, cuanto más ameno sea nuestro trato con los alumnos. Involucrarse con sus problemas, escucharlos, atender a sus inquietudes, no subestimarlos... todo eso es SER PROFESOR

2. Tal como he mencionado, recurrí a manuales y a apuntes de clases de otras materias. Además, a textos teóricos, sobre todo aquellos relacionado con el “realismo”. De los manuales suelo aprovechar la información teórica. En escasas ocasiones utilizo las actividades presentadas allí, ya que, en general, no me parecen pertinentes para mis grupos. Por ello, las actividades suelen ser producto de mi imaginación [No puedo dejar de mencionar el papel de la inmediatez en la creación e innovación de actividades. Que

también podría denominarse “momento de iluminación”] y de los aportes hechos por compañeros que están, como yo, empezando a dar clases. Muchas veces nos consultamos y nos orientamos entre nosotros.

Creo, sobre todo, en la importancia de elegir buenos manuales, leerlos y analizar su pertinencia de un modo crítico, para que permitan al alumno conocer las líneas principales sobre el tema y que sirvan como base para luego poder decir “algo más” acerca del texto que se esté trabajando/analizando. En este sentido, que sirvan como “trampolines”.

Hasta ahora nunca pedí un manual, me gusta aprovechar la instancia de planificación para poder realizar propuestas innovadoras, pero tal vez en un futuro no muy lejano el tiempo no me lo permita.

Entrevista 7: Pamela N.

1. *La mayoría de las veces me pasó que los conocimientos que tenía del contenido escolar eran bastante básicos. Sin embargo puedo decir que, reflexionando y buscando en mis lecturas hechas y en mi biblioteca, encuentro mucho material que me puede servir en la preparación de las clases. Por ejemplo, en la universidad no se estudian los géneros literarios con detenimiento, quizás una caracterización de algunos géneros pero nunca se le dio entidad al género ciencia ficción, tampoco vemos teatro como representación, ni publicidad, y ni hablar de los nuevos géneros (el e-mail, el chat, todo eso...)*

De todos modos, yo nunca reniego de mi formación universitaria, creo que la carrera me permitió ser más tolerante pero a la vez más crítica en cuanto a mis lecturas. Por otra parte, hace ya tres o cuatro años, desde antes de empezar a trabajar, vengo haciendo una selección de las lecturas que pueden llegar a servirme en mi trabajo como docente. Me gusta encontrar material adecuado en los lugares o autores pocos conocidos. Siempre que leo algo pienso si podrá servirme en mis clases. Por darte un ejemplo: para una de mis clases trabajé, el año pasado, con un texto de Paul Virilio que habla de la contaminación dromosférica (del tiempo y del espacio). Este texto lo habíamos leído en la universidad en Literatura Contemporánea I. Para poder trabajar con este concepto tuve que realizar la trasposición didáctica apropiada... debo reconocer que al principio los

chicos se sentían un poco perdidos, pero luego pudieron relacionarlo con el cuento 2020 América Latina.

Me parece que recién ahora le estoy “agarrando la mano” a la exposición de explicaciones... es cuestión de relajarse, cosa que me costó muchísimo al principio.

Después fui aprendiendo que hay que tener las clases preparadas y bien pensadas. Aprendí que hay que tener siempre un plan B, “por si las moscas”; que tenemos que seleccionar material apropiado; que hay que leer gesticulando mucho, que hay que ser muy específicos en las consignas de escritura; que hay que tomarse un buen tiempo en las devoluciones a los alumnos porque si no, no tienen sentido o quedan archivadas en la carpeta para no significar nada.

2. Recurrí a material trabajado en algunas materias de la universidad, pregunté a compañeros que recién se iniciaban, como yo, si me podían facilitar algún texto, charlé mucho con un compañero de sus lecturas y mis lecturas. Consulté manuales para ver cómo se estudia el género en la escuela (el diseño curricular me sirvió muy poco) y además yo tengo algunas colecciones de cuentos que me fueron muy útiles (colección Azulejos de Estrada, una colección de cuentos breves de diferentes géneros). Creo que los manuales son útiles para los profesores que recién empezamos, porque generalmente muchas cosas que hay que dar no las estudiamos en nuestras carreras.

Entrevista 8: Andrea T.

1. Me acuerdo que una vez, creo que era la segunda suplencia que hacía, me tocaba terminar con la parte de La Odisea y los mitos y después venía género fantástico. En la universidad sólo había visto algo referido a La Odisea, en la materia Cultura Clásica. Sobre género fantástico no vimos nada en la carrera y a veces la brecha entre género maravilloso / género fantástico / ciencia ficción suele ser muy angosta en algunos textos. Creo que se debería trabajar más en la universidad.

Lo estudiado en la carrera sólo abre algunas puertas de inquietud y crítica. Los contenidos que vemos en casi un 80 % de las materias no son “aplicables” a los contenidos que enseñamos en la escuela. Las materias que más me brindaron elementos fueron:

Introducción a la literatura, Cultura Clásica, Didáctica General, Didáctica de la Lengua y la Literatura, y algunas psicologías. Las materias que ayudan como soporte varían según el contenido a enseñar.

Creo que una de las dificultades en este “juego” se plantea a la hora de la transposición didáctica, porque de lúdico la universidad tiene muy poco. Son restringidos los espacios creativos. Parece que la creatividad está cortada por la tijera del clasicismo. La tradición pesa toneladas y no hay aire a ideas nuevas. Exceptuando algunas pocas materias, el resto no tiene mucho espacio de creatividad. No hay talleres de escritura ni de lectura en la carrera de Letras, donde se hace imperioso escribir bien las monografías y los parciales para aprobar, durante la carrera, pero hay que escribir buenas consignas de escritura cuando estamos en papel de “docentes” en las escuelas medias. Ni hablar de la lectura oral...

Como la herramienta que más sobresale es la crítica, y esto sí se lo agradezco a la universidad, pensé de qué modo hacerles llegar a los chicos el tema del héroe...Por vías críticas entonces, ya que es el campo en el que estamos inmersos “los de letras”.

Siento que la formación que falta es más pedagógica, pese a que muchos se quejen de este bloque de materias. Sobre todo con la práctica docente, debe estar antes de 5to año.

Se deberían armar algunas observaciones o mini-prácticas en segundo o tercer año para que los alumnos pierdan un poco ese miedo y sepan de qué se trata cuando se planifica o cuando hay que organizar cierto material vinculado al quehacer docente.

2. Para las actividades con respecto a La Odisea, me interesé mucho por buscar distintos materiales. No quería darles la explicación típica del manual. Por un lado les presenté un video de History Channel sobre el mito de Odiseo, para que vieran en imágenes todo lo que habían leído y pudieran diferenciar los soportes (libro escrito, fijo/ imagen: oral, visual, interactiva) Además es interesante la versión del history porque está acompañada por distintas voces, algunos hablan de historia, otros de literatura, hasta científicos arqueológicos sobre la ciudad de Troya.

Por otro lado busqué artículos periodísticos como “el pollo justiciero” de Bahía para hablar de las características del héroe local, luego se vinculó con los antihéroes y

superhéroes. Son todas categorías que los chicos confunden mucho, sobre todo no pueden diferenciar si un héroe tiene o no súper poderes. Por eso, luego de hablar de la categoría “héroe” desde un ensayo teórico, hablamos de la noticia periodística, de la historia de Batman, del héroe según Galeano, de la historia de Aquiles, de un fragmento de la carta de Favalaro, como héroe fragmentado, y volvimos a compararlo con Odiseo.

La idea del fragmento de Favalaro fue lo que más me conmovió porque los chicos decían luego de leer el fragmento que ya no hay héroes en la actualidad. Pudimos proyectar “el camino del héroe” en la carta de Favalaro. Además pudimos establecer relaciones con el sistema económico y social, me acuerdo de que esa clase fue un lujo.

Los chicos concluían en que los héroes estaban ausentes o fragmentados por el sistema.

Luego les pedí que hicieran una actividad de escritura en primera persona, ellos como héroes. Automáticamente tenían poderes, entonces volvimos a la teoría.... “Los héroes son mortales... porque son hijos de dioses y mortales... si tuvieran súper poderes no estarían en la tierra...estarían en el Olimpo...”

Me di cuenta que en las escrituras todos quieren salvar el mundo, desterrar el hambre, salvar a las ancianas de los robos, dar trabajo y dinero a los pobres. Ellos, por un día, eran héroes justicieros, con todo el peso de la solidaridad y la adolescencia encima.

Creo que lo interesante es la múltiple perspectiva, no encarar el contenido con una sola actividad, porque a veces los chicos se interesan o no comprenden con un solo ejercicio. Al presentar las actividades como perspectiva, como abanico, les damos las posibilidades a ellos de resolver problemas o establecer conexiones desde distintas perspectivas también. Y los manuales ayudan a buscar este abanico: a veces puedo tomar la actividad tal cual aparece, otras veces combino ¿no?: una partecita de un libro y otra de otro y armo como una especie de collage, pero la mayoría de las veces los manuales me dan “ideas” sobre cómo armar mis propias actividades.

Cuando tuve que dar el contenido de género fantástico, vimos “El laberinto del fauno” y también volvimos al tema del héroe, hablando de la protagonista Ofelia, como heroína de su propia historia. Los contenidos no son estáticos, pueden relacionarse y eso llevará a una apertura en los chicos. En todas las clases demostraron mucho interés por el contenido y dijeron “después de todo La Odisea no es tan aburrida” pero para llegar a

esto se necesitaron por lo menos diez clases relacionando el héroe y todo lo que implica con una búsqueda intensiva de material y planificación de actividades.

Entrevista 9: Magalí M.

1. En la primera suplencia que hice, me acuerdo, trabajé con cuento realista. Tenía algunos conocimientos sobre el tema: había visto algunos aspectos en la universidad, otros los traía de lecturas individuales fuera de la misma, por interés propio. De las materias universitarias, tomé elementos de la didáctica específica, la didáctica general, la didáctica de nivel superior, algo de literatura contemporánea, argentina y teoría y crítica literaria. Tomé no sólo aspectos en cuanto a cómo realizar consignas, actividades, trabajar con el grupo del mejor modo posible, sino también tuve en cuenta textos críticos sobre autores, análisis de textos poéticos realizados en las materias curriculares.

El mayor riesgo de ser principiante, creo que es encontrarse con temas que uno no ve en la carrera y ponerse a estudiar de cero, ya que muchos de los contenidos no los vemos en la universidad: el género de ciencia ficción, por ejemplo, que luego se trabaja en las escuelas, y ni hablar de los nuevos géneros que tienen que ver con las nuevas tecnologías...

Cuando empecé a dar clases, me di cuenta realmente de que me gustaba mucho la docencia, me gustaba enseñar, compartir saberes con los chicos, pertenecer simbólicamente a una determinada escuela.

2. Recurrí a material que tenía de las materias citadas, sobre todo en cuanto a textos poéticos, a libros propios y a libros que saqué de la biblioteca del Departamento. Tomé textos literarios, información teórica acerca de algunos conceptos como el de soneto y también ideas de actividades de un texto de Maite Alvarado que trabajamos en una de las materias.

Las adaptaciones que hice se dieron en relación a la confección de actividades dinámicas en base a conceptos complejos, traté de que las actividades permitan que se entiendan fácilmente los contenidos para realizarlas del mejor modo posible. ¿Los manuales? Sí, creo que son útiles sobre todo si el docente no tiene demasiado

conocimiento acerca de cómo llevar adelante un determinado tema, muchos manuales traen textos literarios interesantes y explicaciones accesibles, simplemente hay que saber seleccionar y no encerrarse en eso solamente. Otra función importante que cumplen, al menos en mi caso, es que ayudan a planificar, a secuenciar los temas, a jerarquizar los contenidos. En estos años aprendí que una buena búsqueda es el comienzo de una buena transposición.

Algo que tengo que agregar sobre los materiales es que utilicé las netbooks para que los alumnos traigan imágenes, como así también estaba en un grupo de facebook donde les recordaba a los alumnos algunas cosas que debían llevar a las clases. El obstáculo fue que muchos no las llevaban, algunas estaban rotas y la red en la escuela no funcionaba para todas las computadoras. Sin embargo, fue útil para que puedan observar las imágenes mientras yo comentaba un tema. En futuras clases me gustaría utilizarlas para que lleven textos, tomen apuntes, hagan trabajos, diagramen imágenes con poemas, entre otras posibilidades. Pero son cosas que todavía no sé bien cómo hacer...

Entrevista 10: Valeria G.

1. *Una vez, cuando empecé a dar clases, en una escuela los chicos estaban viendo la novela "Crímenes imperceptibles". Yo no la había leído, así que tuve que investigar y analizar todos los aspectos vinculados a ella (desde el autor hasta los teoremas matemáticos y filosóficos presentes en el texto). En la universidad sólo había visto la teoría sobre el género policial y algunos contenidos que me sirvieron para trabajar en relación a la novela (como por ejemplo, argumentación, descripción, modalizadores, narrador). Casi siempre me serví de cosas muy puntuales para elaborar las clases (mencionados en la respuesta anterior). Algunas de las pedagógicas me brindaron elementos para elaborar mis planificaciones (cómo dar el texto, qué actividades proponer para hacer las clases más "atractivas", por ejemplo). Otras materias que me sirvieron fueron Teoría y crítica Literaria I y II, para ver la cuestión de los límites de los géneros literarios. Pero no mucho más. Los procedimientos que uso consisten en relacionar los textos literarios, y más si son complejos, con cosas cotidianas, familiares para los chicos.*

En la carrera se hace más hincapié en la formación teórica, pero no tenemos formación práctica, por lo que no resulta tan fácil dar clases y estar frente a un grupo de

chicos “de un día para el otro”. Frecuentemente conversábamos con compañeros sobre lo alejados que estaban de la realidad de las aulas algunos textos teóricos que nos daban en la universidad. De a poco aprendí que los chicos se “enganchan” más con las cosas que son más próximas a ellos. Sobre los modos de leer, me di cuenta que a veces es necesario tomar toda la clase para leer grupalmente e ir deteniéndose en la lectura para indagar sobre determinados aspectos (sobre todo tratándose de un texto extenso como el que tuve que dar). En cuanto a las devoluciones, aprendí que a los chicos les gusta que les hagan devoluciones personalizadas de su trabajo (porque es una manera de valorizar lo que han hecho). Otra cosa que aprendí en estos primeros años es que, a la hora de planificar la enseñanza, es muy difícil seleccionar el material. Hoy los medios nos acercan miles de posibilidades, todas muy “copadas” (hablando poco académicamente), pero es difícil el momento de elegir y articular todas las elecciones para dar forma a un todo coherente, sea la unidad didáctica o sea la misma clase. Con respecto a las consignas de escritura, por ejemplo, descubrí que es una de las actividades más placenteras, tanto para los chicos como para el docente, al menos en mi caso y en el caso de las que presenté en las clases. Aprendí, también, que cuanto más “concreta” es la enseñanza, más motivadora es para los chicos (objetos e imágenes, por ejemplo, ayudan a cambiar la dinámica tradicional de la clase), mucho más en contextos difíciles como las escuelas marginales: ahí sí tenés que crear tus propias propuestas de trabajo sí o sí.

Haber empezado a dar clases antes de recibirme terminó de decidirme, creo. Este es el trabajo que quiero hacer. En cuanto al placer que me produjo el trabajo en el aula, con los chicos. Desde el ruido, hasta las risas, pasando por el entusiasmo frente a algunas actividades, las preguntas, las dudas, las propuestas... el imprevisto, de ser un “problema” puede transformarse en un componente que llena de magia la profesión.

2. Suelo usar los manuales de Lengua y Literatura que hay en la biblioteca de las escuelas donde trabajo. De allí tomo algunos aspectos teóricos y algunas actividades, pero suelo combinar eso con series televisivas, artículos periodísticos y de revistas, por ejemplo.

Particularmente me resulta útil trabajar con diversidad de materiales para hacer más amena la lectura de los textos y para que los chicos puedan aprehender los contenidos a partir de lo que les resulta familiar. Por eso, en general “adapto” lo que viene

en los manuales: a veces tomo algo de uno, algo de otro, y así preparo un material que me gusta. Muchas veces, también, elimino algo que no me convence: ya sea porque resulta poco interesante (preguntas de respuesta literal, por ejemplo, abundan en los manuales) o bien porque añaden una complicación innecesaria. Sí los uso mucho para buscar textitos cortos, esos que “te salvan la vida” cuando tomás una suplencia de un día para el otro. Ahí sí, a ese texto le agrego yo mis propias consignas de lectura o de escritura. Sí, creo que los manuales son útiles porque –al consultar varios– podemos puntualizar algunos aspectos: el libro de texto nos ayuda a seleccionar contenidos, por ejemplo, siempre y cuando seamos conscientes que en cada caso nos encontramos con una posibilidad. Considero que pueden ser, además, una base sobre la cual podemos agregar ideas y contenidos, es decir, no podemos aferrarnos dogmáticamente a un Santillana, pero sí utilizarlo como una herramienta de trabajo.

Entrevista 11: Constanza F.

1. Tuve mucha suerte con el tema que me tocó la primera vez que di clases. Como el tema que venían viendo los chicos de cuarto era “comedia latina”, para preparar las clases no sólo me fue útil la materia en la que había estudiado esos temas, sino que también utilicé textos vistos en Cultura Clásica y Literatura Griega, puesto que éstas me habían brindado conocimientos culturales pertinentes. Es más, a mis alumnos les dejé la edición de Pseudolo con la que habíamos trabajado en Literatura Latina. En una clase (dedicada a reflexionar sobre las adaptaciones y el contexto) utilicé una escena de la versión adaptada por esta Cátedra al español bonaerense. Además del texto literario, utilicé textos teóricos. No les daba artículos enteros para leer sino que recortaba el fragmento que me interesaba que los estudiantes leyeran. También hice uso de videos de YouTube e imágenes bajadas de internet.

Mi expectativa es no cansarme de amar esta profesión. Para no ser infeliz. Para no hacer infelices a los estudiantes. Para no ser “la vieja de lengua”. Para que la literatura siga viva en las aulas. Desde el momento en que empecé a dar clases, a desempeñarme como docente, aprendí que me encanta ser profesora de Lengua y Literatura, o de Prácticas del Lenguaje. Una vez que tuve receptores reales (y ya no imaginarios) que tenían nombres, caras,

historias, que indagaban, que cuestionaban, que tenían conocimientos para compartir, fui reafirmando mi elección de ser docente. Y lo que más me asombra, y más me gusta, es aprender con ellos, y de ellos.

2. Creo que los manuales pueden ser útiles en la medida en que el profesor los use críticamente, para ver qué tipos de actividades se pueden hacer, para tomar “ideas”, sobre todo cuando uno no sabe mucho cómo es el conocimiento escolar. Pero no me parece la mejor opción y menos si el manual es utilizado como instrucción para dar la clase pero sí creo que puede servir de consulta en estas primeras instancias. Yo, hasta ahora, no “adopté” ningún manual, quiero preparar mis propios materiales, aunque, como te dije, pueda tomar algunas cosas de ahí: una consigna que me gusta tal vez la aplico a otro texto que no es del manual.

No uso mucho las netbooks de Conectar Igualdad. Creo que así es mejor, ya que los chicos se concentran en las actividades propuestas y sólo usan la tecnología en los momentos dedicados a eso. Las usamos para ver imágenes o escuchar alguna canción. Usamos la sala de cine, el TV y el auditorio, si la escuela los tiene, para ver videos. Espero seguir con esta modalidad en el futuro, porque creo que no podemos dejar de lado lo que para los chicos es parte esencial de la vida. ¿Cómo? Todavía me falta saber qué otros usos darles a las netbooks en relación con el conocimiento disciplinar.

Entrevista 12: Carolina T.

1. Los conocimientos que tenía sobre los contenidos escolares, cuando empecé a trabajar, eran los básicos, y en su mayoría se remitían a lo visto en la universidad y conocimientos previos acumulados durante mi etapa escolar.

A la hora de plantear la utilidad de la carrera, creo que el resultado es positivo, sobre todo por los recursos obtenidos en la universidad. Lo que quiero decir es que si bien ninguna materia de la carrera me dio el contenido puntual para trabajar, sin embargo, he podido recuperar, en varias ocasiones, bibliografía usada o recomendada en distintas materias, como por ejemplo Introducción a la literatura (carpeta más que olvidada hasta que empecé a dar clases), literatura griega, cultura clásica y en menor medida otras. Sin

embargo, no fueron estas dos materias las únicas que me sirvieron, ya que durante la carrera hubo materias que, por la forma en que son planteadas me fueron de mucha utilidad ya que me brindaron herramientas para trabajar con la materialidad del lenguaje, la creación de sentido: literatura contemporánea, Didáctica de la lengua y la literatura, Didáctica y práctica de la educación superior es una materia que me sirvió no por la cátedra en sí sino por la posibilidad de interacción con microprácticas propias y ajenas.. Seguramente me ha faltado formación puntual, pero estas faltas no fueron perturbadoras.

Y de pasada te cuento que me resultó “cómico” que las materias que menos me han servido a la hora de las prácticas hayan sido las “pedagógicas”. Realmente la mayoría (excepto las mencionadas antes) no me han aportado nada más que contenido teórico evaluado tradicionalmente y por lo mismo olvidado rápidamente y en general nunca aportaron material para mis inquietudes (Esto es personal, no quiere decir que a otros compañeros no les haya servido).

Tengo que decir que empecé a dar clases mientras estudiaba, por razones económicas ¿no? En esas primeras experiencias aprendí, por mi cuenta, a buscar y descartar material literario y también teórico, también aprendí a trabajar con grupos complejos y la importancia del conocimiento de las problemáticas de cada alumno, aprendí a trabajar con, o a pesar de, ciertas costumbres escolares, como el tema de las bibliotecas que no les prestan material al chico que no paga cooperadora, lo que complica muchísimo la tarea del profesor de Lengua y Literatura: nosotros trabajamos, fundamentalmente con textos. En esos casos, que cada chico tenga un manual facilita bastante las cosas.

2. Los materiales a los que recurrí cuando empecé y sigo consultando hasta el momento: bibliografía recomendada en distintas materias y diccionarios específicos, a modo de estudio para acrecentar y ordenar mis conocimientos.

Los textos teóricos dados por las cátedras de la universidad los adapté para que sean accesibles para los chicos. Los textos me ofrecían un marco teórico para leer las obras y ponerlas en discusión con los chicos. De todas formas nunca les dejé el material: lo adapté y lo compartí con ellos.

En lo que respecta a los cuentos, trabajé con relatos que había trabajado en la escuela secundaria cuando tenía la edad de los chicos. Recurrí a mi experiencia y biografía escolar. También recurrí a estrategias didácticas que giraban en torno a la invención y a la imaginación, ya que este tipo de actividades no son frecuentes para ellos.

También utilicé y utilizo libros de texto, algunos propios y otros obtenidos en la biblioteca de la escuela en las que trabajo; material ofrecido por colegas y amigos.

Con respecto a los textos escolares, pienso que son sumamente importantes para el profesor que recién se inicia porque permiten enmarcar los contenidos “que se dan” (la primera vez que hice una suplencia fueron mi único material de base). Creo ayudan a comprender cómo realizar la transposición didáctica de ciertos contenidos que resultan difíciles de conectar con la realidad. No obstante, recalco la importancia de que la consulta de libros de texto sea variada para poder, luego, criteriosamente, discernir los contenidos que uno va a trabajar. Pero reconozco la utilidad que tienen ya que nos pueden sacar de apuro al momento de planificar, cuando no contamos con tiempo de plantear actividades de nuestra autoría.

Además de estos elementos he recurrido asiduamente a Internet ya sea para buscar conceptos o dudas de último momento, bibliografía de autores, recursos (fotos, imágenes, documentales), anécdotas.

Las netbooks en el aula para mí son un problema, porque no se me ocurre bien qué uso darles. Como los chicos tienen las netbooks siempre prendidas, les pido que busquen palabras en el diccionario de la RAE o les dicto para que, al menos, las usen para algo relacionado con la materia.

Entrevista 13: Denise V.

1. *Cuando hice la primera suplencia, todavía estaba en la universidad: ya quería tener mis propios ingresos, así que fui a un acto público y tomé unas horas en mi pueblo: viajaba dos veces por semana. Creo que no tuve problemas para preparar mis clases, porque tenía los conocimientos básicos sobre el tema a desarrollar en mis clases (si mal no recuerdo eran: novela, novela policial, cuento, coherencia y cohesión, argumentación, reseña, reseña crítica...). Muchos de estos temas los había visto en la universidad. De todos modos*

tuve que volver a las fuentes, repasar, reforzar. Si no había visto algún tema, tenía las herramientas para ir a buscarlos...eso es importante. Lo que noté es que, más allá de las adaptaciones que tuve que hacer, pude acceder a distintos materiales porque sabía dónde ir a buscar (contenidos procedimentales). Creo que es lo más significativo que te deja la universidad (no siempre, claro está).

Para la preparación de las clases volví a las carpetas de Introducción de la Literatura, Análisis del Discurso, Didáctica de la Lengua y Práctica Integradora. Me sirvieron mucho para conocer a fondo ciertos temas y tener herramientas suficientes, en caso de que surgieran dudas, preguntas, etc., en la clase. Recurrí a textos teóricos dados por las cátedras de la universidad que luego adapté para que fueran accesibles para los chicos. Los textos me ofrecían un marco teórico para leer las obras y ponerlas en discusión con los chicos. De todas formas, nunca les dejé el material: lo adapté y lo compartí con ellos.

En general, creo que egresamos con las herramientas básicas para dar clases. Al menos yo sentí que, sobre la base de los contenidos conceptuales y procedimentales que adquirimos en la institución, podía acceder por mis propios medios a aquellos saberes que no vemos en la universidad.

En lo que respecta a los cuentos y algunas novelas, en mis primeras experiencias trabajé con relatos que había trabajado en la escuela secundaria cuando tenía la edad de los chicos. Recurrí a mi experiencia y biografía escolar.

2. *Reconozco la utilidad de los manuales ya que nos pueden sacar de apuro al momento de planificar, cuando no contamos con tiempo de plantear actividades de nuestra autoría. Muchas veces elaboro mis materiales a partir de lo que encuentro ahí, aunque casi nunca tal cual: por ejemplo saco algo de un manual y le agrego un cuento que ya tenía, o quito una actividad, porque me parece demasiado extensa. Algunas veces tomo algunas breves definiciones, explicaciones que están bien, maneras de introducir un tema, ¿qué más?, consignas de discusión, de escritura... Por el momento armo los materiales y pago las fotocopias que les doy a los chicos, pero sé que en un futuro no muy lejano ya no voy a poder hacerlo y tendré que optar por un libro de texto para que ellos puedan estudiar de ahí y para que todos tengan los textos con los que vamos a ir trabajando. Veo que muchos profesores*

toman esa decisión porque al menos se aseguran de contar con lo mínimo, porque los alumnos no pueden pagar ni siquiera una fotocopia.

Entrevista 14: Eliana I.

1. Cuando empecé a dar clases todavía estaba estudiando, así que repartía mi tiempo entre cursar y la escuela. Era raro estar por la mañana de un lado, atrás del escritorio dando clases, y por la tarde del otro, en un pupitre tomando nota. Tuve la suerte de que en mi pueblo hacían falta profesores, así que pude tomar una suplencia de todo un año, lo que significa que me tocó hacer la planificación anual. ¿Si me sirvió lo que vi en la universidad? Algunas cosas puntuales, no mucho, porque cuando empecé a dar clases me inserté en un campo real, con problemáticas reales. La escuela me aportó una cuota de realidad que difícilmente se adquiere leyendo bibliografía.

2. Para preparar mi planificación anual recurrí a libros de texto (varios); bibliografía recomendada en los programas de las materias arriba citadas y también información y textos publicados en la Web (definiciones, ejemplos). Consulté varios libros de texto para ver, primero, cómo se distribuyen los contenidos en distintas unidades didácticas a lo largo del año, cómo se adecuan determinados temas para ser presentados a un curso, para ver qué seleccionaban, que ejercitaciones me gustaban más, sacar ideas, etc. Al principio estaba muy perdida, no sabía qué dar en 1°, en 2° o en 3°. Me orientaba por el libro para seleccionar los contenidos para cada nivel.

Realmente me resultaron útiles y son muy necesarios para un docente que recién se inicia porque en la universidad estamos acostumbrados a trabajar con un vocabulario que tiende a la abstracción; además, no tenemos mucha idea de la clase de textos que se podrían utilizar (es decir, nuestras lecturas tanto en literatura como en crítica, gramática y análisis del discurso son académicas y abstractas, muchas veces no sabemos cómo plasmar/ adecuar nuestros conocimientos para dar una clase en el secundario), tipos de ejercitaciones para no ser rutinarios, ejemplos, qué recortar o seleccionar de un tema y la comparación de varios textos nos aporta un panorama más o menos amplio de los contenidos que se presentan – y cómo– en los distintos cursos de la escuela secundaria.

Todas las cuestiones arriba planteadas me parecen sumamente importantes y complejas, fueron pocas las veces que tuvimos un panorama de cómo podríamos plantear una clase. El tema es: cómo presentar los temas sin simplificarlos, esencialmente hablando; cómo dar una explicación adecuada al contexto y a los conocimientos previos de los alumnos; qué textos seleccionar para los fines que nos proponemos, etc. Más allá de que los libros de textos no nos dan todas las respuestas a estos interrogantes, sí nos ayudan a contextualizarnos.

Entrevista 15: Jimena G.

1. Sinceramente, el conocimiento que tenía del tema con el que me tocó trabajar la primera vez que hice una suplencia era casi nulo. En “introducción a la literatura” vimos algo de policial pero cuando estábamos finalizando la cursada y, creo que por ese motivo, no se le dio mayor importancia al tema. De más está decir que jamás trabajamos en la carrera cómo dar determinados temas en las escuelas a excepción de las denominadas “Pedagógicas”. Yo empecé en Sierra, en mi pueblo, mientras todavía estaba estudiando. La verdad es que necesitaba trabajar y la carrera se me estaba haciendo laaarga.... En la escuela te enfrentás con la realidad y entonces aprendés. Ser profesor de lengua y literatura es una ardua tarea aunque no por ello deja de ser inmensamente gratificante.

Dando clases aprendí a aprender; los chicos tienen ideas, ocurrencias, hacen relaciones y manifiestan opiniones que nosotros los profesores (o proyectos de profesores) somos incapaces de realizar, tal vez porque nos vamos cerrando en burbujas que por suerte los chicos revientan de golpe y sin previo aviso. Creo que los profesores de lengua somos los que menos “defensas” poseemos ante ciertos “ataques” y esto es un aspecto, al menos para mí, más que positivo. Nunca vamos a estar preparados para responder a todas las preguntas e interpretaciones porque los chicos tienen un punto de vista muy diferente. Todo esto se aprende únicamente en el aula, no en la universidad. Aprendí que la mayoría de los chicos no están allí porque lo desean y que hay que conquistar clase a clase su atención; es importante que tengan los textos cuando se van a leer en clase porque si no los siguen nuestra conquista es imposible, que las actividades deben ser variadas, que al final de la clase no se puede pedir que mantengan demasiado la atención

sino que hay que dejar para este momento tareas como: puesta en común, debate, confrontación de ideas, lectura de producciones propias, etc.

No quiero dar cátedra de esto porque tampoco esto capacitada así que resumo lo dicho: en mis primeras experiencias aprendí mucho y considero que nunca dejaremos de aprender (salvo que nos neguemos y en lugar de burbujas tengamos murallas a nuestro alrededor) porque si existen personas capacitadas para enseñarnos y perfeccionarnos con total franqueza, esos son los alumnos.

Otro tema es la institución: la tarea no es menos ardua. Hay rutinas que respetar pero es importante tener presente que estas rutinas no deben filtrarse en nuestra clase para que no termine siendo una rutina más. Creo que esto es natural que se diga cuando recién se comienza pero que es muy difícil de mantener con los años, espero (por el bien de los alumnos) recordarlo siempre. La institución no tiene vida fuera de las personas que la habitan, es importante el clima de trabajo que se genera en la misma (en esto no creo que difiera de otros trabajos).

2. *Recurrí a libros de textos (Estrada 1, Estrada 2, Tinta Fresca y otros que no recuerdo en este momento). Tuve acceso a los mismos en la escuela en la que trabajo. También me asesoré acerca de los libros que había en la escuela para saber con qué material podía contar. Esto me ayudó muchísimo en la práctica sobre todo en una clase en la que tuve que recurrir a los mismos debido al incumplimiento de los alumnos con la tarea acordada. Cuando no se cuenta con otro material, los manuales son una tabla de salvación.*

Considero que este tipo de material puede llegar a ser muy útil tanto para el profesor que recién se inicia como para el experimentado siempre y cuando se tomen ciertos recaudos como: realizar una selección crítica, no presentarles a los alumnos siempre el material de un mismo libro sino confrontar fuentes, etc. ¿Por qué son útiles? Porque algunas veces presentan actividades interesantes, aportan textos cercanos a los alumnos y, hay una realidad que no permite dejar a un lado este aspecto, facilitan muchas veces la tarea docente. Es preciso que aclare que no porque resulte fácil sacar una fotocopia y llevarla sea ésta la mejor opción sino que siempre que el docente considere interesante una determinada propuesta es mucho más práctico que tener que elaborarla por completo.

Entrevista 16: Leticia S.

1. *Los conocimientos que tenía sobre literatura fantástica, el tema que me tocó la primera vez que di clases, no fueron porque en la universidad hubiera estudiado específicamente este tema, sin embargo la universidad me dio las herramientas para investigar este género, por ejemplo, por las cursadas universitarias sabía que Borges es clasificado dentro de la literatura fantástica, ese fue un punto de partida aunque en ningún momento consideré dar a Borges en mis clases.*

Las materias que me sirvieron fueron, en especial las materias pedagógicas. En realidad, no sentí que me faltara formación porque siempre me sentí con la capacidad de investigar y aprender aquello que me sentía que me faltaba, como fue el caso del género microficción, con el que también trabajé en una de mis primeras suplencias.

2. *En principio consulté antologías y luego manuales de textos de la Biblioteca Rivadavia y de las Escuelas Medias. Me resultaron útiles, en principio para tener una aproximación al vocabulario para realizar la transposición didáctica, y poder comunicarme con los chicos. A veces cuesta “separarse” del vocabulario académico que manejamos entre compañeros de la misma carrera o afines. Además, creo que sirven para inspirarse, sacar ideas, ver cómo está presentado determinado tema, como te decía antes, siempre haciendo las adaptaciones que requieran los contextos adonde estás trabajando. A mí me sirven para sacar textos literarios y no literarios: tardaría años en buscarlos en mi biblioteca. Por otra parte, me resisto a la idea de hacerles comprar un manual a los chicos, para tener que usarlo de punta a punta porque los padres presionan. Confío en mis conocimientos y capacidades para tomar decisiones sobre mis planificaciones y sobre el desarrollo de mis clases, que voy a estar resignificando continuamente.*

Entrevista 17: María R.

1. *La verdad es que, al momento de empezar a trabajar, no fue mucho lo que me aportó la universidad en cuanto a los contenidos o los temas que se dan en las escuelas, si bien es cierto que yo todavía no había terminado la carrera. No sé si me hubiese servido otra formación, creo que lo que más destaco de la universidad es el haberme dado algunas*

herramientas para defenderme sin problemas frente a lo desconocido. Por ejemplo, puedo estar atenta a las propuestas abiertas que yo misma doy, porque los intereses suelen dispararse para “lugares” tan interesantes como complejos, y hay que saber cómo manejar la situación de clase para que no se convierta en un caos. También soy capaz de buscar material, para acercarlos cosas que surgen de sus propias inquietudes y preocupaciones. Lo que espero es no tener que “tirar la toalla”: a veces veo a algunos docentes de más edad y noto el desgaste de los años de profesión.

Lo que tal vez cuestiono es la profunda escisión entre la teoría y la práctica. En mis primeras inserciones laborales tuve la sensación de no saber nada, de tener que investigar y aprender todo de cero. Sin embargo, esta desconfianza en cuanto a la formación académica desapareció al sentirme capacitada para investigar, acercarme a un tema, analizarlo, reflexionar, tener una mirada crítica, etc. Todas estas competencias que he recibido y desarrollado a lo largo de la carrera, acompañadas de los contenidos específicos de cada materia, son, al momento de dar clases, la base sólida con la que cuento para partir en busca de nuevos saberes.

2. *Por recomendación de colegas o por mi propia cuenta, fui revisando algunos libros de texto, pero para mí, para preparar mis clases. Todavía no tuve la suerte de tomar un curso por todo el año, pero jamás se me ocurriría adoptar un determinado manual, es mucha responsabilidad, y también está la presión que meten las familias. Además, uno de mis principales intereses a la hora de ser docente (y espero que no se me vaya nunca!) es la creatividad, para no aburrirme, y sobre todo para no aburrir a los chicos.*

Me acuerdo que la primera vez que trabajé, dediqué varias horas al rastreo de material en la biblioteca de la escuela y en la de Humanidades. Quería ver, por un lado, con qué tipo de textos contaba la institución y con cuántos ejemplares, y por el otro, ver qué novedades podía traer. No me basé en ninguna bibliografía en particular, pero sí les dejé en fotocopidora material teórico recuperado del manual de Aique de 9º, de Puerto de Palos de 9º y 1º, de Ediciones SM, de Kapelusz de 1º (antología), entre otros. Me resultaron bastante prácticos, dado que una rápida leída en clase, con una correspondiente explicación, bastaba para que los chicos tuvieran un acercamiento a los conceptos. Creo que es en ese sentido que puedo considerarlos útiles, no sólo para un

docente que recién se inicia, sino para cualquier docente. Los materiales están, pero hay que saber usarlos y dosificarlos, no atarse a ellos. Somos profesionales ¿no? Yo aprendí a confiar en mí, a saber que soy capaz de generar una “atracción” por la literatura. Lo compruebo en las devoluciones de los chicos y eso me hace muy feliz.

Entrevista 18: Matías M.

1. Al tener que responder estas preguntas, recuerdo mi reacción cuando hice una de mis primeras suplencias en una escuela: recurrí de inmediato a la carpeta de Literatura Latinoamericana II, sin embargo, a medida que la hojeaba, descubría que nada de lo visto me serviría para “transponer” a mis clases o para consultar. Los contenidos vistos trascendían aquellos que tenía que trabajar con los chicos. Considero que es necesario, durante la carrera, empezar a pensar como profesores de lengua y literatura. Empezar a descubrir que hay un acercamiento al desempeño que llevaremos a cabo en las escuelas, porque la misma vorágine de la cursada y el sólo afán de incorporar los conocimientos académicos, cumplir con los requerimientos de la cursada, rendir los parciales, los finales, hace que por momentos estemos olvidados de los chicos, las aulas, las escuelas. Ahora bien, no cuestiono la formación que recibí en esta universidad en cuanto a la formación personal. Me hubiera gustado que tal vez, además de los contenidos vistos, hubiera tenido una formación más ligada a los conocimientos que ven los alumnos en las escuelas, en cuanto a literatura infanto juvenil, por ejemplo. Además, considero que sería muy interesante que la carrera estuviera más ligada con el campo de acción que ocuparemos como profesores.

Pero, bueno, en estos primeros años aprendí mucho: Aprendí que me encanta ser profesor de Lengua y literatura, reafirmé esta elección que una vez hice al comenzar la carrera y que tenía algo olvidada. Aprendí que la planificación que se realiza es siempre en función del grupo, cuando uno piensa qué estrategia utilizar, qué actividad proponer, qué lecturas emplear, etc., inevitablemente aparecen las caras de los chicos, con sus actitudes, sus preferencias, etc. Todo esto se conjuga con mis deseos, mis miedos y saberes. Aprendí que en el aula uno tiene que “divertirse”. Aprendí que la búsqueda de materiales es infinita, todo “se guarda por si me sirve en algún momento”: por eso los

libros de texto que tengo en casa están llenos de papelitos. Aprendí que, justamente, al repensar la práctica, al reflexionar sobre lo que se hizo bien, lo que se podría haber cambiado, lo que no fue, sobre la actividad que se planeó para que no fallara y falló, es el momento en que más se aprende.

2. *Recurrí a bibliografía vista en Didáctica de la lengua y la literatura o sugerida durante la cursada. Además visité varias bibliotecas, sobre todo las escolares, para consultar manuales en los cuales se desarrollaran los temas que quería trabajar. De estos materiales tomé sobre todo información, con la intención de conocer qué contenidos se trabajaban sobre el tema que debía enseñar. Creo que resultan útiles, pero no para tomarlos como un modelo a seguir, sino para tener una herramienta más con la cual trabajar. Así los utilicé yo, que recién me iniciaba en la docencia. Me sirvieron mucho, como ya dije, para saber de qué manera se trata un tema, o para rescatar algún texto interesante, pero siempre los adapté a mis propósitos: saqué, agregué, combiné, los usé para generar ideas de actividades.*

Para preparar mis clases de la residencia recurrí a manuales de diferentes editoriales, a libros con ejercicios de taller de escritura (por ejemplo, El Escriturón) y también a páginas de Internet con este tipo de actividades, a archivos audiovisuales (videos, historietas, fotos, entre otros) y bibliografía disciplinar específica para profundizar en los temas gramaticales a enseñar y para planificar las propuestas didácticas.

En el caso de los manuales, a algunos los tenía por haberlos usado en mi paso por la secundaria y a la mayoría los obtuve por haberlos sacado de la biblioteca de la escuela en la que me tocó dar clases. Los libros de taller, algunos los adquirí por mi cuenta y otros por las clases de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

A los manuales sobre todo los usé para inspirarme en la realización de actividades y en la organización de la secuencia didáctica, no tanto para ofrecerles a los alumnos material teórico porque, en mi opinión, la mayoría utilizaba un lenguaje demasiado específico en las explicaciones y considero que no iba a ayudarles a los chicos como herramienta para sus aprendizajes.

Tomé algunas ideas de las actividades y las adapté al tema que estaba trabajando. En todos los casos cambiaba las consignas (agregaba ayudas o las redactaba de manera

diferente) y agregaba preguntas referidas a lo que a mí me interesaba trabajar con los chicos. En el ejemplo adjunto, el texto de la actividad en la que me inspiré se refería a Los Beatles y estaba junto a otras actividades cuyos textos no se relacionaban entre sí. Lo que hice fue tomar la idea de la actividad, armar una situación enunciativa ficticia y armar el texto sobre “Caperucita” que se relacionaba con el tema de la unidad.

Entrevista 19: Daiana S.

1. *En mis inicios, creo que la primera vez me tocó dar el Martín Fierro. Para iniciar la preparación de clases revisé mi propia carpeta de secundario de 5to año. Luego, busqué en distintas bibliotecas más libros para seguir preparando el tema. Puedo decir que la mayor parte del conocimiento que me sirvió para construir mis clases provino de mi investigación personal más que de los apuntes o bibliografía de la materia de la universidad.*

Las materias que me brindaron elementos para la preparación de clases, hasta ahora, son: Literatura Latinoamericana II, Literatura Contemporánea I y II, Literatura Argentina I y las Teorías Literarias. Considero que a partir de ellas construí una manera de leer literatura que es la que propongo a mis estudiantes. Del área pedagógica puedo destacar fundamentalmente Didáctica de Nivel Superior y Didáctica Especial, aunque considero que construí a lo largo de mi recorrido por las “pedagógicas” mis concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación con esto, quiero destacar que tomé prácticas puntuales de algunos profesores de la UNS que en mi experiencia como alumna las consideré muy valiosas y significativas. Por ejemplo, leer a la clase las producciones escritas de los compañeros para volver a pensarlas, discutir las o simplemente aprender de ellas. Lo cual, también fue destacado como positivo por algunos de mis estudiantes. Porque los estudiantes aprendemos no sólo de lo que nos enseñan sino de cómo nos enseñan eso que tenemos que aprender.

La formación que me falta es la de acompañar a los estudiantes en sus trabajo de escritura. Porque aunque tengo muy presentes las cuestiones teóricas, no me siento preparada para llevar adelante una propuesta práctica de escritura en proceso. Esta

falencia, la noto mucho más en mi experiencia de trabajo en 2do año de ESB, más que con alumnos de secundaria superior.

2. Consulté y suelo consultar libros de crítica literaria (Martínez Estrada, Borges, Martín Prieto, etc), y algunos textos de historia argentina general. Los libros de texto me sirvieron como panorama para ver qué aspectos habían tenido en cuenta otras personas para abordar el texto. Además, porque dan datos puntuales que luego yo me dedico a ampliar y repensar. Creo que los libros de textos resultan útiles porque conforman un mínimo “estado de la cuestión”, si vale la comparación, que dan puntos de partida para empezar a investigar y profundizar para elaborar las clases. Esto es aún más evidente cuando el profesor se encuentra en la situación en que debe dar un contenido escolar que no formó parte de su formación, por lo tanto puede recurrir al libro de texto para interiorizarse y para ver cómo fue abordado por otros, para luego hacer su propio recorrido de investigación y producción. Pero no estoy de acuerdo con seguirlo al pie de la letra: eso quitaría autonomía, libertad para tomar decisiones y adecuar al contexto en que se trabaja. Cuando trabajo con los cursos más chicos, lo que hago a veces es esto: empiezo explicando el tema con mis palabras y con mis ejemplos; después solicito a los alumnos que proporcionen sus propios ejemplos. Para afianzar y que les quede algo en la carpeta, les doy las definiciones o los cuadros que están en el manual. En realidad, trabajo mucho con fotocopias, y ellos lo que piden es “no fotocopien” y nosotros igual fotocopiamos los textos. Si hay una necesidad en nuestra materia es la de trabajar con los textos. Resulta muy pesado el compromiso de pedir al alumno que gaste dinero... Si gastó en una fotocopia y ese cuento no le dice nada, bueno, es una fotocopia, pero un manual es algo costoso.

Entrevista 20: Letizia B.

1. La primera vez, trabajé con cuento policial, me acuerdo como si fuera ayer, porque la profesora que me dejó el curso tenía ese tema en su planificación. Si bien yo había leído cuentos y novelas del género tanto dentro como fuera de la escuela –de mi secundaria–, no tenía un conocimiento “formal” (vinculado a la teoría del policial). Por eso, tuve que

estudiar y prepararme en el tema. En la universidad lo estudiamos en dos materias (Introducción a la Literatura y Literatura Europea Moderna): leímos algunos cuentos de Borges, como “El jardín de senderos que se bifurcan”, y uno de Conan Doyle. Junto con esas lecturas, hemos visto algunas cuestiones teóricas generales, quizás no con demasiada profundidad. Pero me han resultado útiles al momento de preparar las clases, al hacer un repaso, además de consultar otra bibliografía. Para los temas de gramática (tenía que dar el modo subjuntivo), consulté la carpeta de Didáctica de la Lengua y la Literatura: me acordaba de un texto literario breve que usa el subjuntivo. Por supuesto, también recurrí a otras fuentes.

De las materias llamadas “pedagógicas” las que más consulté fueron las de las dos didácticas, la general y la específica de Letras. Creo que fueron las que me brindaron más elementos para las estrategias a utilizar durante las clases, las que me dieron más ideas para los tipos de actividades, como también para la “transposición didáctica”. Creo que esto, a veces, es una de las cosas más complejas: ni darles a los chicos conceptos muy complicados ni muy simplificados. Traté de buscar el “término medio”. Por ejemplo, cuando vimos los tipos de policial, mantuve el vocabulario propio del género, pero intercalándolo con algunas palabras más cercanas a los alumnos, e incluso con lo que ellos mismos pudieran aportar. En las definiciones de las clases de narrador, hicimos esquemas que incorporaban las principales ideas de cada narrador. En ese sentido, creo que, del conocimiento académico, tuve en cuenta las cuestiones centrales para poder transformarlas en conocimiento escolar, utilizando vocabulario preciso, pero no demasiado “elevado”. Algo similar con el subjuntivo: no me imagino lo tedioso que hubiese sido para los chicos y para mí el tener que ver las distintas conjugaciones de ese modo verbal. Seguramente, lo habrían estudiado de memoria. Espero que la manera en que lo trabajamos haya sido significativa para ellos, y que, al menos, puedan captar en qué ocasiones usamos el subjuntivo y con qué función. No sé si eso se puede llamar “transposición didáctica”, pero algo de eso debe haber...

Igualmente, estaría bueno practicar un poco más durante la carrera. Es decir, imaginar cómo trataríamos un determinado tema para chicos de cierta edad: a través de qué estrategias, recursos, actividades. Además, sería interesante tener más espacios de práctica docente a lo largo de la carrera. Si bien en algunas materias hay un enfoque más

“práctico”, en el que nosotros, como alumnos, nos ponemos en el lugar del docente, cuando llegamos al último año nos encontramos con un período de residencia intensivo, en el que aplicamos lo visto previamente. Pero sería más conveniente que, de a poco, fuéramos conociendo las situaciones de clase en distintas escuelas, para acercarnos más al mundo real.

Considero que los mayores desafíos para un egresado de Letras son, por un lado, enfrentarse a la situación de tener que explicar, quizás incluso en su primera clase, temas que nunca vio en la carrera o afrontar situaciones para las cuales no ha sido preparado (por ejemplo, en caso de alumnos con educación especial), lograr encontrar un modo de insertarse en un sistema escolar que, por muchos motivos (al menos a nivel personal), considera reprochable; así como encontrar modos de trabajo áulico que no traicionen sus propios ideales.

2. Principalmente, recurrí a libros, algunos de ellos de texto. Por ejemplo, el libro El cuento policial argentino contiene mucha información sobre el género y no sólo se refiere a autores argentinos, sino también ingleses y estadounidenses. Se trata de un libro que, sobre todo, está destinado a docentes. Tiene explicaciones claras, una antología de relatos policiales e incluye algunas propuestas de actividades. De allí tuve en cuenta la información teórica, además de haber encontrado un cuento que me pareció apropiado para leer con los chicos. Además, consulté dos libros de la editorial Cántaro, que, aunque están pensados para los alumnos, me proporcionaron contenidos teóricos acerca del género y algunas ideas de actividades. Asimismo, tuve en cuenta los prólogos de dos antologías de cuentos policiales. Para el subjuntivo, busqué en algunos libros de texto, más que nada para ver de qué manera presentan el tema, qué aspectos priorizan en su tratamiento.

Esos libros me orientaron en la elección y creación de ciertas actividades. Algunas me parecieron interesantes para llevar a cabo con los alumnos. Como ellos demostraron interés en las actividades de escritura, pensé varias consignas para favorecer su expresión.

Accedí a esos materiales bibliográficos a través de la biblioteca Rivadavia y la biblioteca de la escuela, mientras que otros los tengo en mi casa.

Considero que lo ofrecido por esos libros es valioso, útil al momento de preparar las clases, sobre todo en nuestro caso, que, como “debutantes” en la profesión, todavía no tenemos mucho material reunido. Además, son la puerta de entrada a otras fuentes bibliográficas. Los profesores de Lengua y Literatura (o de Prácticas del Lenguaje) siempre estamos buscando material, y siempre es conveniente contar con una diversidad de cuentos y todo tipo de textos, para pensar varias actividades: los manuales son de gran ayuda en ese aspecto. Por otro lado, ayudan en la organización del año escolar, cuando hay que planificar todas las unidades, porque los diseños curriculares no dan ninguna pista sobre cómo hacerlo. Otra ventaja, según me dicen los que hace ya mucho tiempo que trabajan, es que si todos tienen el manual, no se corre el riesgo de entrar en pánico cuando ningún chico lleva la fotocopia pedida para una clase. Son todos aspectos que hacen al trabajo docente que es preciso tener en cuenta, aunque yo, por el momento, no quiero caer en la dependencia de un manual, quiero ser una docente autónoma y creativa, y tener la libertad de llevar los textos que me gustan y de preparar la actividades que creo adecuadas para cada grupo de chicos, de acuerdo con el contexto escolar en que se encuentren. Más adelante, veré.

Entrevista 21: Caro M.

1. En mi caso, en uno de mis primeros trabajos me tocó dar el tema de las vanguardias literarias (Boedo y Florida) y Roberto Arlt. Tenía conocimiento del tema y es dado en la universidad, pero, sinceramente, no en profundidad. Me resultó útil lo visto en la universidad porque tenía varias herramientas que me permitieron pensar la unidad didáctica para un grupo específico de alumnos. Materias como Teoría y Crítica Literaria I, Literatura Argentina II, Didáctica General, Didáctica Especial y de Nivel Superior, y obviamente Práctica Integradora, fueron las que más elementos me brindaron al momento de preparar las clases. La noción de transposición didáctica me ayudó a pensar de qué manera podía transmitirles a los alumnos los conocimientos, por ejemplo comenzar con una contextualización de las vanguardias por medio de imágenes y música. Creo que lo pude resolver satisfactoriamente, sin embargo, sí sentí, y siento todavía, que era necesaria alguna otra formación, no solo en cuanto a los contenidos propiamente dichos, sino también sobre otras cuestiones que surgen en la realidad de las escuelas,

como, por ejemplo, el trato con los alumnos: para el que nunca lo hizo puede ser una situación difícil de enfrentar, y de todos modos siempre aparecen problemitas en el aula.

2. *Para preparar el tema recurrí a textos de teoría y crítica literaria, libros de de historia literaria, libros de historia argentina, amigos docentes, libros didácticos, Internet para buscar algún texto literario difícil de conseguir, (quizás me esté olvidando de algo).*

El acceso a los libros fue por medio de la bibliografía de alguna materia, algunos los tenía, busqué por tema en bibliotecas y otros me los recomendaron compañeros y docentes amigos. De los libros de texto tomé información teórica, imágenes, datos que podrían ser útiles y/o interesantes e ideas de actividades. Nunca copié una actividad tal cual estaba en el manual: siempre las transformé, por así decirlo. Unas veces les agregaba algo: una pregunta, una consigna de escritura; otras veces, cuando algo no me convencía, las “podaba”; la mayoría de las veces el manual me daba ideas y, a partir de ahí, se me iban ocurriendo otras cosas.

La búsqueda de material, para nosotros, es una tarea mucho más difícil de lo que creía, muchas veces las ideas están pero llevarlas a cabo resulta complicado, por ejemplo cuando busqué imágenes de Buenos Aires de 1910 y 1920-1930 para mostrar el proceso de modernización de la ciudad. Lo bueno de acumular una gran cantidad de material es que tenés recursos para cambiar lo que planificaste si no se adapta al curso, o si no “funciona”, o si ves que es mejor tal texto o tal actividad en vez de otra. En eso los manuales son de gran ayuda.

Entrevista 22: Soledad P.

1. *Lo estudiado en la universidad me sirvió como guía en la búsqueda y selección de temas y obras cuando empecé a dar clases. Tenía conocimientos de los temas del curriculum escolar, tanto por lo que había visto tanto en la universidad como por búsquedas personales. Estos conocimientos me sirvieron de base para orientarme en el desarrollo de los distintos temas. Las materias que me resultaron más útiles fueron Teoría y Crítica Literaria I y Didáctica de la Lengua. Esta formación que me brindó la universidad a través de estas materias (y de otras que me enseñaron cómo buscar material, cómo jerarquizar, cómo analizar, etc.) fue muy relevante en mis primeros desempeños. Creo que es imposible abarcar todos los conocimientos en una materia, o en una carrera y que la*

universidad debe servir de guía para que cada uno pueda hacer su búsqueda de manera atinada. La universidad me ha servido, en ese sentido, como una orientación. No sentí que hubiera necesitado otra formación más que la que me está brindando la práctica y la experiencia. Por darte un ejemplo de lo que me pasó hace poco: tenía pocos conocimientos sobre el tema particular del Rey Arturo, porque nunca lo habíamos visto en la universidad, pero sí pude conectarlo con algunos conocimientos sobre el héroe épico en general y el medieval en particular. Por lo tanto, tomé algunos elementos teóricos de materias como Literatura Europea Medieval y Literatura Española: cosmovisión del hombre medieval, características de la época y del héroe épico; análisis hermenéutico de los textos...

Felizmente corroboré que es a lo que me quiero dedicar: los aspectos problemáticos de la escuela y de sus autoridades no me influyen demasiado, ya que son los mismos que encontraba poco deseados en mi biografía escolar. Pero los aspectos positivos y los momentos gratificantes son muchos más.

2. *Recurrí a materiales brindados, sobre todo, por la materia Teoría y Crítica Literaria I, material de mi biblioteca personal, y de las bibliotecas de Humanidades y Rivadavia. Utilicé libros de textos para ver la síntesis que hacían de los distintos temas y su sistematización. Me sirvió como modelo para mirar. Además, justamente por ser sintéticos, me sirvió utilizar un libro de texto en el momento de ver temas de los “márgenes” del programa, para hacer referencias breves. Creo que los libros de textos son útiles sólo para esto pero no se puede profundizar ni basarse en ellos en el desarrollo de los temas. Además me parece que, siempre seleccionados con criterio, pueden ser útiles para el profesor que recién se inicia porque brindan un panorama general que permite una visión global de los temas a dar. En ese sentido, creo que sería conveniente introducir su análisis en varias de las materias de la carrera, para que vayamos viendo cómo aparecen los distintos temas en estos libros que, más tarde, serán una herramienta de trabajo.*

No estoy de acuerdo con hacerles comprar, a los chicos, un determinado manual, porque es fundamental mantenerlos atentos y muy difícilmente se pueda llegar a ellos si no se piensa y reflexiona sobre el contexto, el grupo, sus particularidades, los temas a ver.

Si se sigue un manual, esto no ocurre. Las respuestas de los alumnos pueden ser geniales y lo mejor es pensar bien las clases para poder aprovechar esto al máximo y que los chicos no se pierdan una oportunidad de conocimiento (ni yo como profesora). Creo que la planificación debe tener como prioridad esto. Lo mismo ocurre con el material, muchas veces es mejor ser flexible y adaptarse a lo que surge en el aula porque les ha interesado a los alumnos.

Entrevista 23: Lucía L.

1. *Cuando entré a una escuela a dar clases por primera vez, el tema que estaban viendo los chicos era mitología. Tenía conocimiento sobre la mitología clásica, porque había cursado materias en la universidad como Literatura griega, Lengua y Literatura griega y latina, además, me interesa la mitología así que también he leído textos por mi cuenta.*

Me resultaron útiles varios textos literarios que había leído y analizado durante la carrera, así como también textos críticos relacionados. Asimismo, leí, adapté y tomé como referencia actividades y textos que había leído en Didáctica de la lengua (como por ejemplo La lectura como proceso y la escritura como proceso, entre otros), también textos trabajados en didáctica general.

Considero que todas las lecturas me ayudaron a estar (casi) segura en cuanto a conocimientos teóricos, por lo tanto no considero que me hubiera hecho falta otra formación. El resto se va aprendiendo durante la práctica misma, aunque a veces aparezcan algunas situaciones difíciles de resolver: falta de interés, conflictos en el aula, algunas escenas de violencia, por ejemplo.

Desde el momento en que empecé a dar clases, a desempeñarme como docente, aprendí que me encanta ser profesora de Lengua y Literatura, o de Prácticas del Lenguaje. Una vez que tuve receptores reales (y ya no imaginarios) que tenían nombres, caras, historias, que indagaban, que cuestionaban, que tenían conocimientos para compartir, fui reafirmando mi elección de ser docente. Y lo que más me asombra, y más me gusta, es aprender con ellos, y de ellos.

Uno planifica, piensa, busca actividades, lecturas... pero es en el momento en que tenemos un grupo en el aula, que lo conocemos, cuando comenzamos a pensar (y

repensar) en nuestra práctica, si se habrá entendido alguna explicación que nos esforzamos porque fuera lo más esclarecedora posible, cuando nos preguntamos en qué habremos fallado cuando los alumnos desaprovechan una evaluación o revisamos ese trabajo práctico que tanto tiempo y dedicación nos llevó y resultó ser “muy difícil” o “muy largo”.

Cada institución tiene sus hábitos, sus costumbres, sus normas, que, poco a poco, hay que conocer y respetar, y, en el caso de que no nos convenza, proponer y transformar

2. *Los materiales que utilicé, además de los ya citados, fueron páginas de Internet, Mitos Clasificados I y II, textos que estaban en la biblioteca de la escuela, libros de textos. De estos tomé algunas actividades, propuestas de trabajo. Algunos me los compré y otros me los facilitó la profesora a cargo del curso que se tomaba licencia.*

Me parece que resultan útiles porque suelen tener textos que sirven como modelos, así como también hay lecturas y actividades que son interesantes, pero siempre haciendo una lectura crítica, ya que muchos de ellos suelen tener errores (sobre todo conceptuales). Sin embargo, no suelo utilizar un solo libro de texto en un curso, ya que hasta ahora no hay alguno que me satisfaga. Lo que hago es ir tomando, de cada uno, lo que me parece interesante: textos informativos o literarios, algunas consignas. A veces tengo varios abiertos sobre mi mesa y voy seleccionando algo de cada uno, así voy armando mi propio material, adecuado a mis grupos de alumnos. Reconozco que, ni bien empecé, fui absolutamente dependiente de los libros de texto, porque cuando se desconoce para dónde disparar, te tiran un cable a tierra. Para decidir los temas y para generar ideas, ayudan. Después uno se independiza... pero queda agradecido.

Entrevista 24: Leticia L.

1. *Cuando entré a la escuela, la primera vez, la profesora que se iba me comentó cómo había planificado el año. Cuando tuve que dar épicos advertí que manejaba lo básico: La Odisea, La Ilíada, Homero era todo lo que venía a mi cabeza. Ah, y el Cid. Los primeros estaban asociados principalmente a lo que había visto en la Universidad y el Cid a mi escuela secundaria. En ese momento me puse a buscar libros, manuales de la biblioteca, libros de*

texto...hasta que se dio el milagro: hojeando el libro que usaban en el otro cuarto vi que aparecía como sugerencia *Los Días del Venado*. Sonaba interesante e investigué un poco más. Resultaba ser que gran parte de mis amigos y conocidos lo habían leído y amaban la saga, así que no lo dudé y corrí a comprarlo.

Por otra parte, desempolvé la carpeta de Literatura. Latinoamericana para releer algunas cosas que me pudieran iluminar la lectura de la novela y hacer una mejor conexión con lo que los chicos ya habían trabajado de literatura precolombina. Para armar la unidad y las clases lo que más usé fue la carpeta de Didáctica de la Lengua y la Literatura. En segundo lugar la de Didáctica y por último la de Práctica Integradora. Esto además del material extra que fui juntando por artículos sugeridos en revistas o en la bibliografía de las materias. Recurrí a ellas sobre todo por cuestiones de cómo organizar, secuenciar lo que quería que los chicos aprendieran. Creo que uno de mis mayores desafíos era apostar a la construcción del conocimiento en conjunto, con los chicos, brindándoles herramientas para poder hacerlo autónomamente.

Esa primera experiencia reafirmó mis ganas de ser docente, no porque todo haya sido color de rosa, sino por todo lo contrario, por lo que tiene de desafiante, de necesidad de renovación constante, de buscar y buscar siempre cosas nuevas. Las suplencias que hice posteriormente me introdujeron a la otra parte de la docencia: burocracia, pago de sueldos, reclamos. Un mundo nuevo al que todavía tengo que acostumbrarme.

2. Parte de estas preguntas ya la respondí en la anterior. Consulté varios libros de texto, los que había en la escuela (¡en la universidad estos libros no existen!). Saqué fotocopias de todas las unidades de épica de todos ellos, pero finalmente no tomé ninguna actividad. Sí tomé algunas definiciones como “motivo”, o las características de juglares y aedas. Este material lo que hizo fue calmar un poco mi ansiedad de principiante. De repente tenía un tema, que no era el que más me gustaba, tenía muchas ideas pero no sabía cómo “acomodarlas”. En los libros y manuales estaba todo organizado y eso ya me hacía mirar el problema con otros ojos. En ese sentido me parece que son una herramienta más que útil para los que estamos empezando: un poco de orden en medio del caos, y mucho más si nos toca hacer una planificación anual. Pero en mi caso, la elección de *Los Días del Venado* fue posterior a todo este proceso de rastreo de libros de texto, de modo que

luego hubo otra crisis porque no encontré nada donde se trabajara con esa novela, así que lo tuve que armar “sola”, con las herramientas que venía juntando.

Planificar lleva muchísimo tiempo, muchísimas lecturas, muchísima imaginación, más horas de socialización entre pares: pasarse algunas cosas encontradas en los manuales, consejos, sugerencias, aliento. Creo que el desafío más grande es ver qué hacemos con lo que aprendimos en la Universidad. Y otro es ver qué hacemos con las netbooks en el aula. En esa escuela de la que te hablé, donde hice mi primera suplencia, los chicos tenían netbooks, pero no las usaban porque justo donde teníamos clase había problemas de conexión, así que nunca había internet. Sí teníamos un grupo en FB, donde yo les dejaba la consigna para la clase próxima en caso de que alguno haya faltado, y los chicos solían poner preguntas o comentarios de cosas que les habían llamado la atención. Una vez les dejé una versión digitalizada de la novela para que pudieran trabajar en sus casas en el armado de argumentos y les expliqué cómo usar la herramienta BUSCAR en Word, algo muy básico que ellos no sabían. Eso me llamó mucho la atención. La verdad no sé muy bien cómo podría incluir las tics al aula. Sí al trabajo en casa, como venía siendo hasta ahora, pero en el aula, los días que las llevaban eran un obstáculo porque escuchaban música o jugaban, en lugar de usarlas “para trabajar”.

Entrevista 25: Patricio C.

1. *Empecé a trabajar antes de recibirme. Por lo general, la experiencia en las escuelas fue buena, pero recuerdo en particular el primer curso que tuve. Lo que más me costó, básicamente, fue el trato con los directivos de las instituciones escolares, el trato con los alumnos creo que no. Preparar las clases nunca fue un problema. Lo que vi en la carrera me ayudó a sentirme habilitado para enseñar. Sé que lo visto en la universidad no es lo mismo que uno da en el aula, pero ayuda a plantear puntos de vista que el docente puede acondicionar, a veces, al trabajo áulico.*

¿Cómo hice para elaborar el conocimiento escolar? Con imaginación ¿Qué hace alguien sin imaginación? Supongo que dicta del libro de texto, o saca muchísimas fotocopias. No creo que me hubiera hecho falta otra formación, creo que la formación es buena. Uno aprende en todo momento y está pensando en las planificaciones de clase, en

sus modificaciones, en interesar al grupo. Así cuando uno se levanta a la mañana, cuando miramos televisión, cuando viajamos, al hablar con otras personas, en distintos lugares estamos atentos para captar los intereses de los adolescentes y cómo podemos enseñarlos. Uno busca material y estrategias en todos lados.

2. Usé y uso distintos tipos de materiales: videos, fotocopias, libros de texto. De estos, suelo tomar algunas actividades y maneras de abordar un tema. También suelo tomar información puntual para acercarlos a los chicos la teoría (elaboro algunos resúmenes recopilando datos de diferentes manuales). Generalmente hago mis propias adaptaciones. Para el profesor novato, sin una buena herramienta, porque ayudan a tener una idea sobre la materia escolar. Una vez que tenés esa idea, ahí sí podés empezar a innovar y usar tu imaginación; si no, te terminás aburriendo. Yo nunca les pediría a los chicos que compren un manual: quiero reservarme la libertad de tomar decisiones y de ser creativo.

Creo que las netbooks nos permiten trabajar con un soporte interesante para los alumnos, que nos brinda distintas herramientas. En mi caso particular, para hacer un uso más competente, yo mismo tendría que poder utilizar otros programas y no limitarme a usarla como soporte de lectura.

Entrevista 26: Emiliano V.

1. Lo que recuerdo de mis primeras experiencias fue el temor: temor, temor mío, había como un cierto pánico de enfrentar por primera vez un curso solo y no esta calidad de estudiante, sino de ser solo frente a un curso, si bien la profesora me había dejado, inclusive muy, muy detallado los momentos de la clase, en una planificación estricta, digamos, no dejaba de ser algo también que generaba cierto nervio, y el curso que me tocó, era la última promoción de mujeres, curso completo de mujeres, con lo cual había también una cuestión de género, de cierta tensión, eran como veintipico, treinta y pico, eran cursos muy grandes. De mujeres, pero me tocó un tema que era más o menos ameno, que era poesía, dentro de todo, entré bien. El otro curso, 7º era mixto y entré con un tema muy árido que era análisis sintáctico y creo que formas verbales transitivas, una cosa así, horripilante. Pero, y también, chicos chiquitos, yo no había hecho las prácticas

todavía, no había hecho las prácticas porque empecé a trabajar bastante antes de recibirme. Ya estaba en pareja, tenía una nena, había que trabajar.

Fue un salto a ciegas, así, a la pileta, esperando que esté llena, porque yo creo que tenía Teoría Educativa, y estaba cursando la siguiente, fue en la 2º mitad del año que tomé la suplencia, creo que eran 15 días, ya la podía pilotear, además no era para dejar el trabajo con el que me estaba pagando la carrera, y quería, además, ir metiéndome en el tema de la docencia, para saber cómo era, si tenía pasta.

Hubo temas que los estaba estudiando a la par, la gramática que yo tenía en la universidad, difería completamente de la gramática, o el análisis sintáctico que se trabajaba en la secundaria, desde el nombre que se le ponía a un elemento hasta la manera de enseñarla. Me di cuenta de que me faltaba, quizás, un poco más de frecuentación del mundo. Pero bueno, toda inserción es así, nadie entra sabiendo todo.

Los temas los había visto con muchísima más profundidad en la universidad, había diferencias en cuanto a la manera, a los conceptos, la idea era la misma, pero el nombre del concepto era otro, entonces había que hacer como una adaptación, tenías que hacer la adaptación, porque si no al chico le hablás en otro idioma y no lo entiende. Cuando tomé el 6º año, que era la zona de literatura latinoamericana y argentina, todavía no había hecho esas materias, que son las materias que están al final de la carrera. Entonces me orienté, hice la selección a partir de lo que me gusta leer a mí, pero tuve que leer mucho por mi cuenta, de crítica y viendo qué orientación se daba desde la ley, de los manuales, viendo eso. La universidad te da herramientas para poder sobrevivir en esa búsqueda, creo que lo más valioso de la universidad es eso, después uno hace una selección de contenidos que vio en la carrera. De todo lo teórico que vi en la carrera, es un porcentaje muy chico en realidad lo que uno usa, porque uno justamente no quiere hacer que sean Licenciados en Letras, son chicos que van a leer, a buscar otras cosas en la literatura. Pero uno aprende a ordenarlas, dando clases uno aprende a ordenar, a poner prioridades, que sirve, que no sirve, en ese sentido está bueno.

Esto de cursar, hacer las prácticas y dar clases era como tener unas personalidades múltiples. Era estudiante universitario, residente y profesor: a la mañana era profesor a cargo de un curso, a la tarde cursaba, era estudiante y un poco más tarde era estudiante avanzado de la carrera, observando a otro profesor. Era una situación muy rica, podía

alternar los puntos de vista, una se complementaba con la otra, lo que no entendía en una lo complementaba con la otra: lo que no entendía como profesor, por qué reaccionaba así, me ponía del otro lado como observador y decía: ah claro, al pibe le pasa esto.

2. En las privadas piden manuales para los cursos más chicos, quieren que haya un manual, que se trabaje con un manual, más allá de que uno pueda estar o no de acuerdo con un manual, porque es un orientador para el chico, para tener después de donde estudiar, más allá de que uno después revisa la carpeta, piden un manual. La selección de textos la hace cada profesor. El manual lo elijo yo, sí, lo elijo yo, pero tiene que haber un manual, un manual de guía, después uno puede dar bibliografía sugerida, trabajar como quiera.

La búsqueda de material siempre es complicada, y más cuando uno toma un curso para todo el año, pensar un proyecto para todo un año es complicado. Y también para preparar las clases, claro, siempre la búsqueda de material, trabajo interesante pero arduo, hay que leer, hay que elegir. Pero uno con los años ya se va haciendo como una carpeta del docente y uno tiene material ya guardado para volver a usar.

Los libros de texto ayudan, ayudan, pero hay que ser muy crítico, porque también medio que envician, y terminás sacando la fotocopia de la hoja del manual, o haciendo la actividad del manual. Algunas actividades están buenas, sí, están buenas, si sirven para lo que necesitamos, entonces hay que usarlas. Pero si te envicia el manual, hay que evitar eso, yo trato de evitar el “unidad 1, la unidad 1 del libro; unidad 2, la unidad 2 del libro”, despegar un poco, utilizar, saltar hojas, empezar por cualquier otro lado, utilizar varios manuales, porque te envicia, es cómodo, si querés hacer un poco la plancha el manual es ideal. Eso sí, si los vas a consultar, siempre es necesario hacer una lectura crítica, ya que muchos de ellos suelen tener errores, sobre todo conceptuales.

Entrevista 27: Germán L.

1. Mi primera experiencia fue una cuestión, yo no había dado clases en ningún lado, no había hecho ni siquiera las prácticas, no estaba recibido cuando empecé a dar clases. Entonces, bueno, me acuerdo que fui. Agarré por cuatro días, estuve tres años. Eso

también fue una cuestión, porque preparé la clase, preparé clases como para cuatro días, y la primera clase la preparé equivocadamente para ese grupo, con esas características, preparé una clase como para dar en la universidad, directamente. Cuando llegué, eran cuatro chicos, también me desestructuró un poco eso. Al principio me di cuenta de que tenía que olvidarme de la clase que había preparado, yo no había hecho las prácticas, tendría el 55% de la carrera hecha. ¿Viste esos listados de emergencia? Bueno, fui por una cuestión económica, por ir y tener algo de plata, no porque tuviera ganas de dar clases. Después, con el correr de los años, vas viendo que hay cosas interesantes y que está bueno cuando una clase está buena. Tampoco soy un mercenario, me das un manual y no lo quiero, prefiero ir y preparar la clase, pero por eso, si vas a dar en secundaria, en algún momento vas a tener que lidiar con otras cosas, no es un mundo fantástico, donde venís, das un texto y todos trabajamos, tenés que tener paciencia.

Con el correr de los días me fui acomodando un poco, yo vivo cerca de la escuela. Es un contexto muy difícil: abusos, padres presos, cosas que te hacen plantear algunas cuestiones a la hora de, no de preparar la clase, porque después eso se da naturalmente, sino de cómo exigirle lo que uno le exige, desde qué lugar. A veces pienso desde dónde le estoy exigiendo que haga las cosas, o incluso qué discurso adoptar, cuando tiene una historia tan complicada, bueno, no es sencillo.

Bueno, volviendo al primer día de clases, yo había preparado una clase magistral, había preparado gran parte esa clase en términos de explicar conceptos, dándole obviamente el lugar para que me pregunten. Pero cuando yo empecé a dar la clase, vi que me miraban raro, porque no estaban acostumbrados a eso, y bueno lo modifiqué ahí rápido, bueno, dije, vamos a leer los textos que traje y a otra cosa. Me faltaba una práctica. Al día siguiente fui y todavía era de noche y la directora me dijo: no hay luz. Y dije bueno, entré al aula y no había luz, no podía escribir en el pizarrón porque no se veía. Estuve media hora sin hacer nada...

Lo disciplinar lo conocía, la materia que estaba dando, pero me faltaba la práctica. En mi caso en particular, fue extraño porque yo la residencia la hice teniendo como parámetro la otra práctica, la que había empezado a hacer como profesor en esa escuela marginal, invertí el orden de los factores. Esa primera clase que tuve yo, que fue chocante, con una práctica de por medio no hubiera pasado. En ese sentido me parece que es

importante, de hecho lo que siempre, pensé yo, o hemos pensado algunos, es que la práctica debería estar antes. Se podrían hacer micro clases, pero se podrían hacer antes, que uno vaya viendo de qué se trata ese trabajo que de última instancia es el que vas a hacer.

2. Yo llevo fotocopias, las saco y se las llevo, por lo general. De los manuales saco algunas cosas que me parecen interesantes: para que veas, las tengo acá. Pero no mucho, no confío demasiado en los libros de texto, más para estos chicos. Para los que empiezan seguramente pueden ayudar, pero también te puede llevar a agarrar el libro y hacer las actividades que están ahí, sin pensar. Yo no usaría nunca un solo manual, a no ser que sea un manual que me encante. Un manual de arrancamos Unidad 1, 2, 3, 4, 5 y 6, me va marcando todo lo que tengo que hacer. No estoy de acuerdo con eso. Si hay textos que me gustan, los tomo, bienvenidas las actividades si ya están pensadas, si sé que pueden andar. Pero por lo general me gusta llevar un texto que me guste a mí, que no siempre significa que les guste a los alumnos, a todos, entonces cualquier texto que lleve, a alguno no le va a gustar. Yo trato de llevar textos que a mí me gustan y trato de explicar por qué me gustan. Si entienden eso, por ahí les gusta más, no siempre pasa. Pero aferrarme a una propuesta editorial, no, nunca hice eso. Me parecería terrible trabajar ‘todos los cuentos que te ofrece el manual’, porque el criterio de selección de literatura es complejo y bastante personal en algún punto. Me gusta pensar los materiales para los chicos que tengo, así preparo las clases.

Entrevista 28: Geraldina S.S.

1. En relación al conocimiento que tenía sobre el tema que di la primera vez que di clases, los textos/historietas que había leído tenían que ver con un interés propio, porque durante la carrera no se ve este tipo de textos o este género. Tal vez el tipo de análisis que uno realiza a partir de la lectura de los textos está en cierta forma marcado por el recorrido que uno realiza durante la carrera, en relación a los textos críticos y teóricos leídos. Creo que las materias que me han brindado muchas herramientas para trabajar con los textos son Teoría y Crítica Literaria I y II, Literatura Contemporánea, y Didáctica de la Lengua y la Literatura

(esas son las que surgen en este momento, pero estoy segura de que otras también han sido útiles en otros modos que no tengo presente ahora).

Creo que en el tema de la formación, en nuestra carrera sería necesario incluir otras materias/talleres en los que se haga hincapié o que incluyan la literatura que luego llevaremos a las escuelas. Es decir, si bien en Didáctica de la Lengua y Literatura se abren muchas puertas hacia esos textos, creo que además sería importante trabajarlos de manera particular en otro espacio, en forma exclusiva (tal como existen en otras universidades materias como Literatura infantil/juvenil, u otras de ese estilo).

2. *Utilicé muchísimas fuentes para armar el corpus con el que finalmente trabajé, especialmente textos que fui encontrando en Internet. Consulté algunos libros de texto que tenía en mi casa, pero finalmente no utilicé ninguna de esas propuestas, ni la información teórica ni las actividades que allí se planteaban. Considero que los manuales resultan muy útiles cuando uno comienza ya que muchas veces nos permiten visualizar posibles caminos de lectura o ampliar el abanico de actividades que podemos realizar en relación con ciertos temas. Pero sólo será útil en la medida en que el docente sea crítico al analizar los modelos de aprendizaje que se proponen, y logre adecuar esas actividades al contexto específico en que se propongan. En mi caso particular, hasta ahora no utilicé ninguna de las actividades propuestas por el manual, pero sí creo que me ayudaron a idear otras nuevas.*

Tal vez en el caso de otros temas podrían resultar útiles los libros de textos, o podrían dar algunas ideas sobre diferentes textos literarios para trabajar en los distintos años. La búsqueda de material es ardua y lleva mucho tiempo previo a las clases, pero es interesante porque en cada caso los recorridos pueden ser de lo más diversos y nos encontramos con textos/autores/teorías/críticas que no habíamos leído antes. En este aspecto, los manuales resultan útiles para los que estamos empezando, porque suelen tener algunos textos breves que, si no estuvieran allí, probablemente nunca encontraríamos.

Entrevista 29: Verónica S.

1. *Muchas veces pasa que o hemos visto específicamente un texto en la universidad, pero lo podemos leer en el marco de los conocimientos que integran algunas materias. Por*

ejemplo, para trabajar mitos podemos recurrir a lo visto en Cultura Clásica y Literatura griega. En cuanto a argumentación, podemos tomar elementos vistos en Literatura griega ya que en esa materia se estudiamos cómo se construían los discursos en la Grecia antigua, y en esto la argumentación era una parte importante. Análisis del discurso y Didáctica de la lengua y la literatura también sirven para pensar cómo trabajar los textos en la escuela. Análisis desde un marco más general y Didáctica de modo más práctico, pensando qué aspectos de argumentar motivan a los chicos y viendo formas de crear actividades.

Algo que aprendí en este tiempo es que si bien el profesor se encuentra solo en el momento de la clase, puede estar acompañado en la etapa de planearla y esto es muy bueno. Aunque no es fácil si trabaja muchas horas y en muchos establecimientos, encontrar el espacio para estar con colegas, es importante no perderlo de vista e insistir en ello.

2. *Lo primero que hice cuando tomé una escuela por primera vez fue revisar mis carpetas y materiales de las materias que recordé que podrían servirme. La mayoría de ellas me ayudaron a entrar en el tema o retomar información que me sirvió de base para empezar a pensar las clases. Pero al momento de ir concretando los planes de clases, es cierto que lo estudiado en materias pedagógicas se adecua mejor a las necesidades porque están pensadas para la formación de profesores. Sería bueno que en las materias disciplinares se plantee también ese aspecto.*

En el proceso de armar las clases se me presentaban dos caminos opuestos: los materiales y las concepciones de la formación universitaria, y lo correspondiente a manuales escolares. No me pareció bien empezar por este último camino pero a la vez el primero me resultaba algo desconcertante para trabajar con los chicos. Hablé con compañeros y otros profesores de más antigüedad que estaban en la escuela y supe que, como uno, hay otros que se encuentran en esta situación, y que junto al propio trabajo de “transposición”, existen otras opciones interesantes pensadas para trabajar con adolescentes. Opciones que van más allá de las propuestas de las editoriales de tiradas masivas. Así me fui acercando a textos ficcionales, teóricos y a ideas de actividades. Por mi experiencia creo que la consulta y el dialogo con colegas es un buen modo de acercarse

a los materiales. Comprobé que otros principiantes también hacían lo mismo que yo: seleccionaban algunos elementos de los manuales y adaptaban: recortaban alguna explicación, buscaban modos sencillos de explicar temas que, en los libros teóricos, resultaban totalmente inapropiados para el aula, o iban a estudiar, porque hay muchos temas que en la carrera no vemos, como ciencia ficción. Fantástico creo que tampoco, un poco en primer año, pero apenas.

Creo que los manuales pueden ser útiles para tomar algunas ideas pero no resultaría aferrarse a ellos, ya que difícilmente se adaptan a las particularidades de cada grupo de chicos, entre otras cosas. Usarlos, para un docente que recién comienza su carrera, tiene beneficios e inconvenientes, otro de los riesgos creo que tiene que ver con cierta automatización del trabajo. Y, además, hay que mirar bien, porque a veces hay conceptos que están mal, con errores. Veo que muchos profesores que trabajan todo el día los usan: entiendo que no les queda tiempo para preparar las actividades y ahí ya tienen todo bastante organizado. Es una cuestión de tiempo, me parece.

Las netbooks son un tema. A veces recorro a ellas para la búsqueda de información y aprovechamos para aprender determinados criterios de búsqueda. También las uso para ver videos o fragmentos de películas. Creo que es interesante introducir cada vez más estos medios porque forman parte de lo cotidiano y el hecho de que estén en las prácticas escolares de manera frecuente los hace una herramienta para el aprendizaje y no únicamente se cargaría de cierto tinte “recreativo”, pero todavía no tengo muy en claro cómo hacer esto. Además, me di cuenta de que los chicos no conocen ciertas herramientas básicas para hacer un buen uso: el diccionario de Word, por ejemplo, muchos no tienen ni idea de que existe.

Entrevista 30: Laura O.

1. *Cuando entré a trabajar, los temas con los que empecé fueron: el cuento, lo fantástico y lo maravilloso. De ellos recordaba lo visto en la escuela, hace ya un tiempo, y lo que había visto en Literatura Europea Moderna. Recurrí a la carpeta de esta materia y me serví de la bibliografía, aunque era muy poca. La materia Didáctica de la Lengua fue la que más me sirvió para la preparación de las clases. También me fueron útiles algunos textos de*

Didáctica General. La primera para los aspectos específicos de Prácticas del Lenguaje, como la enseñanza de la gramática y el abordaje de la escritura en el aula (cuestiones que no solo encontré en los textos sino también en sugerencias anotadas en mi carpeta y en recuerdos de clases). La segunda para aspectos formales de evaluación en su mayoría.

2. Recurrí tanto a textos de materias universitarias como a libros (de la Biblioteca Central y de la de Humanidades y de la Alianza Francesa). De ellos tomé información teórica. También a El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura y a El nuevo escriturón, de los cuales tomé ideas para las actividades. Además, utilicé algunas actividades y algunos textos del manual (Aprendamos Lengua 1 E. S.) que ya tenían los alumnos, y ejemplares de libros de la biblioteca de la institución, para trabajar con textos ficcionales. Y como mencioné en la respuesta anterior, me serví de textos de materias universitarias, específicas del profesorado, para la presentación de los temas. En una oportunidad utilicé cuadros famosos a color como disparador para una actividad de escritura, en base a otra actividad que proponía el manual y que me sirvió de inspiración.

Respecto a la utilidad de los manuales, en mi caso la ventaja era que los chicos rara vez lo olvidaban, a diferencia del resto de los materiales. Pero por otro lado me parece que siempre es más enriquecedor trabajar con distintos materiales en lugar de seguir siempre un mismo modelo. Muchas veces los profesores se ciñen al manual porque es un gasto que las familias ya hicieron, entonces hay que usarlo sí o sí.

En mi caso, el empleo del manual para el primer año de la secundaria fue una decisión adoptada por mayoría entre los docentes de todos los primeros años. Al principio creí que el manual iba a limitarme, de hecho el material era bastante malo, pero finalmente descubrí que podía explotarlo a partir del error. Por otra parte, advertí que los chicos rara vez se lo olvidaban en su casa, a diferencia del resto de los materiales, y esto representaba una ventaja.

Pero si yo puedo decidir, no pido manual. Los consulto yo, en mi casa, para sacar ideas sobre cómo llevar adelante un determinado tema y porque muchos manuales traen textos literarios interesantes y explicaciones accesibles, simplemente hay que saber seleccionar y no encerrarse en eso solamente.

