

El libro de texto como objeto de prácticas de editores y docentes

Textbook as an object of the publishing and teaching practices

Nancy Edith Romero

e-mail: romeronancy@live.com.ar

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Argentina

Resumen: Este artículo presenta un análisis del cambio en los sentidos que maestros y editores vienen atribuyendo a los textos escolares en el marco de la historia reciente. Se trata de los resultados de una investigación que aporta al escaso conjunto de estudios referidos a los usos de los textos escolares desde una perspectiva que pone en diálogo las realizaciones concretas del oficio de enseñar y las producciones editoriales inscriptas en un escenario de transformaciones de la cultura impresa. En particular, hace foco en los sentidos asociados al uso de los textos en el segundo ciclo de escuelas primarias de gestión pública y privada de la provincia y la ciudad de Buenos Aires, en la Argentina. La estrategia metodológica involucró la realización de seis grupos focales de maestros, doce observaciones no participantes de clases, observación de textos, cuadernos y carpetas de seis cursos y veinte entrevistas en profundidad a maestros y editores. Los resultados del estudio demostraron que la selección y uso de los textos escolares que realizan los docentes se asocian con lecturas del contexto educativo: el aula, los niños, el vínculo con el conocimiento, la relación con las familias. La interpretación que los editores hacen de esos significados y prácticas dan lugar a un conjunto de sentidos que intervienen en el diseño y composición de los libros que, a su vez, tratan de conjugar con los objetivos comerciales. Con la intención de dar respuestas a requerimientos de la práctica cotidiana, los docentes llevan a cabo una variedad inmensa de articulaciones, omisiones y agregados no incluidos en la producción de origen de los editores comprobando el carácter productivo de las prácticas docentes.

Palabras clave: libro de texto; editorial; edición de textos; escuela primaria; práctica pedagógica; formación docente.

Abstract: This article presents an analysis of the change of meanings teachers and publishers attribute to textbooks in the context of recent history. These are the results of an investigation which brings the small set of studies related to the use of textbooks trying to open a connection between the art of teaching and the publishing production which enrolled in a stage of transformations of culture printed. In particular, it focuses on the meaning associated with the use of fourth, fifth and sixth grade textbooks from primary school in Buenos Aires, Argentina. The methodological strategy involved the six focus groups of teachers, twelve observations gathered in class, only as an observer; observation texts, notebooks and folders of six courses and twenty thorough interviews to teachers and publishers. The study results showed that the selection and use of textbooks that teachers perform are associated with readings in the educational context: the classroom, the children, the link with the knowledge, relationships with families. The interpretation that publishers make about these meanings and practices give rise to a set of meanings involved in the design and layout of the books, in turn, try to combine with business objectives. In order to provide answers to requirements of everyday practice, teachers hold a huge variety of joints, omissions and additions not included in the source production editors checking the productive nature of teaching practices.

Keywords: textbooks; publishers; editing; teaching practice; primary schools; teacher education.

Recibido / Received: 19/02/2015

Aceptado / Accepted: 17/05/2015

1. Introducción

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fundamental fue indagar los sentidos que maestros y editores de nivel primario asignan a la selección y el uso de los libros de texto específicamente diseñados para la enseñanza.

Los libros han estado presente en las aulas desde el inicio de los sistemas educativos modernos, sin embargo, a lo largo de la historia las escuelas han sido permeables a algunos usos y expresiones de la lengua escrita y resistentes a otras, por tanto, los libros han sido criticados, modificados y usados de diversas maneras de acuerdo con las prácticas y pedagogías de cada lugar y época.

Una vez más, en la actualidad, los libros de texto participan de un contexto cultural en permanente cambio que influye tanto en la producción editorial del texto como objeto portador de conocimiento como en las formas de uso que se inscriben en la cultura escolar.

Los nuevos escenarios ponen de relieve más que nunca dos facetas del libro, por un lado, es un material escrito, diseñado y producido específicamente para su uso en la enseñanza en el marco de la escuela. Por otro lado, se trata de un complejo producto cultural impactado por los nuevos enfoques didácticos, los cambios culturales y los flujos comunicacionales, las políticas estatales de dotación de libros a las escuelas¹, las lógicas del mercado y el consumo, entre otros. Estas dos caras del libro influyen en los sentidos, no necesariamente contradictorios, que se le asignan al producirlo y usarlo: como instrumento pedagógico y como mercancía.

Desde distintas perspectivas, investigadores que se han dedicado al estudio del currículum y los textos han planteado en las últimas décadas controvertidas discusiones. Los cuestionamientos se centran en las distorsiones ideológicas, las limitaciones didácticas y los intereses comerciales subyacentes de los textos escolares (Torres Santomé, 1996); también sobre el control técnico que ha primado en la escuela a través de los textos escolares y la consecuente descalificación de los docentes, conduciendo a una pérdida de posibilidades de desarrollo de capacidades profesionales y, en algunos casos, a una cómoda y flexible adscripción (Apple, 1997; Martínez Bonafé, 2002).

¹ La distribución estatal de textos gratuitos se llevó a cabo en nuestro país durante siete años en la década del '90 (1993- 1999) (Llinás 2005, p. 77) y en la actualidad, desde 2003, con la implementación del «Plan nacional de entrega de libros de texto y de literatura» a través del Ministerio de Educación de la Nación, cuyos destinatarios son niños de escasos recursos, de todos los niveles, que asisten a escuelas públicas primarias y secundarias de todo el país. En el siguiente link se accede a la promoción oficial del Plan en la que se define al libro como «la principal herramienta para aprender», como «herramienta irremplazable para cumplir con el mandato institucional sobre el derecho de enseñar y de aprender» y a las editoriales como el lugar «donde se produce la génesis natural del libro educativo» (http://www.youtube.com/watch?v=Q4aUtFXvmEE&feature=player_embedded#at=20).

En contraposición a estas líneas se han venido desarrollando investigaciones que advierten sobre la necesidad de contemplar la realidad institucional de las escuelas y del trabajo docente, que hace de los materiales de enseñanza una ayuda necesaria en la cotidianidad escolar. En esa línea se inscribe el concepto de ayudas educativas utilizado en la investigación relacionada con la escuela y la educación. Las ayudas educativas se diseñan y construyen con la finalidad de exponer, instruir y educar. Los libros de texto, los medios digitales educativos y las fotocopias son algunos de sus ejemplos (Knudsen & Aamotsbakken, 2010). Considerar a los libros de texto como ayuda implica reconocer que han sido desde siempre un dispositivo fundamental para la transmisión de saberes y la organización de las prácticas escolares, como lo demuestran los estudios históricos sobre el libro (Ossenbach Sauter, 2011) y los referidos a la cultura material de la escuela (Brailovsky, 2010).

Este artículo busca aportar al último conjunto de estudios, poniendo en diálogo las realizaciones concretas del oficio de enseñar y las producciones editoriales a la hora de significar los modos de selección y utilización de los libros de texto en un escenario de transformaciones profundas de la cultura impresa.

2. Método

La investigación se llevó a cabo en escuelas primarias argentinas de gestión estatal y privada receptoras de sectores medios, ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires y localidades cercanas pertenecientes al Conurbano bonaerense.

La estrategia metodológica involucró la realización de seis grupos focales de maestros de 4to., 5to. y 6to. grado del nivel primario, doce observaciones no participantes de clases y veinte entrevistas en profundidad a maestros y editores.

Los grupos focales comprendieron una muestra intencional de treinta y cinco docentes organizados en seis grupos, cinco en función del uso de un manual de una disciplina específica –Lengua, Matemática «tradicional», Matemática con enfoque constructivista², Ciencias Sociales y Ciencias Naturales– y uno en relación con el uso de un manual compuesto por las cuatro disciplinas. En estos grupos se indagó sobre las características del momento de la elección del libro, las apreciaciones sobre los libros que utilizaban en ese momento y los modos en que se usaba el material en el aula.

Para la muestra intencional de observación de clases se seleccionaron seis docentes a cargo de 4°, 5°, 6° grado, ya que uno de los objetivos del ciclo es enseñar

² En Argentina, el mercado editorial produce distintos tipos de libros de Matemática, en los últimos años a partir de lo que promueven las reformas curriculares se han elaborado libros cuyo sustento teórico y metodológico es el enfoque constructivista.

a estudiar y esta cuestión requiere la utilización de libros. En la muestra seleccionada todos los docentes habían pedido, a todos los alumnos del grado, el mismo manual publicado por alguna de las editoriales de mayor presencia de venta en el mercado. Por cada maestro se realizaron dos observaciones de clase con el fin de observar al docente en distintas situaciones y en interacción con variedad de materiales en el caso de que hubiere. Posteriormente a cada observación se entrevistó en profundidad a cada maestro. El guión básico incluyó preguntas sobre la experiencia de uso de texto escolar, sobre el acceso a los libros y su elección, sobre la lectura de los textos, sobre su uso en el aula.

En el marco del análisis y lectura interpretativa se recurrió tanto a los manuales usados por los propios entrevistados como a las carpetas y cuadernos de los alumnos, con el fin de dimensionar el carácter productivo asociado con las prácticas.

En el caso de los editores se realizaron ocho entrevistas, dos a cada uno de los cuatro editores de la muestra. Los editores pertenecían a algunas de las casas editoriales que produjeron los textos que los maestros de la muestra utilizaban. Todos de amplia trayectoria profesional y que habían trabajado en más de una empresa. Estaban a cargo de la dirección editorial o la coordinación de proyectos, posición desde la que accedían a información relevante sobre el proyecto editorial y sus fines, participaban de su elaboración y tenían un margen considerable de autonomía en la toma de decisiones acerca del libro.

El guión básico de entrevista incluyó las características del trabajo del editor, la producción editorial de los libros de texto, el proceso de elección docente del libro de texto, los usos docentes de los libros de texto, el vínculo editorial-escuela, la docencia.

3. El libro de texto para los editores

3.1. Las prácticas editoriales en contextos empresariales actuales

El trabajo del editor no resulta sencillamente definible. Tal vez la complejidad deriva en parte, de la labor más artesanal de tiempos pasados en la que el mismo individuo organizaba, financiaba, imprimía y vendía el libro y hasta, en algunas ocasiones, era su autor. Como se sabe, con el avance de la industrialización se estableció una organización laboral cada vez más especializada y sumamente diversificada en sus operaciones y agentes.

Actualmente, el editor asume una permanente tarea de coordinación y de evaluación. Tiene una función central en el proceso pues es el encargado de articular a todos los actores intervinientes en el mismo –autores, diseñadores,

correctores, etc.– (Johnsen, 1996). Juega un rol decisivo en la vida del texto ya que controla las operaciones por las que éstos se vuelven libros para unos usuarios particulares: los docentes y los niños.

El hacer del editor es, como toda tarea, una práctica situada. Las condiciones laborales actuales van configurando nuevas prácticas en el sector y, también, una nueva identidad laboral que afecta la producción de los textos. Entre las diversas características que están dando lugar a los cambios en las prácticas editoriales interesa destacar aquellas vinculadas con la formación del editor técnico³, con los cambios organizacionales y tecnológicos y, con las formas de contratación.

En lo que respecta a la formación, los editores expresan que su trabajo se aprende fundamentalmente en la práctica y en la socialización profesional con otros editores técnicos encargados de entrenarlos. Unos comenzaron siendo autores de textos escolares, otros copieditores⁴, correctores, asesores pedagógicos del equipo de ventas. Con formación de base en otras disciplinas (Lengua, Historia, Biología), la decisión por estudiar la carrera de edición en la Universidad de Buenos Aires⁵ fue tomada mientras se iniciaban profesionalmente en el campo.

La edición de textos escolares requiere de saberes específicos que permitan desarrollar procesos de edición habitualmente complejos, trabajosos y en escasos tiempos. Con relación a este aspecto, llama la atención la escasa profesionalización de la actividad en los países latinoamericanos de lengua española si se tiene en cuenta la facilidad para obtener libros publicados en el extranjero y el manejo considerablemente extendido del inglés entre las capas de profesionales. Según Piccolini la ausencia de conocimientos técnicos específicos en el mismo ámbito editorial sólo puede explicarse por la invisibilidad de la edición técnica en sí (2002, p. 133).

Quienes participan del «mundo culto», generalmente profesionales pertenecientes al ámbito académico y a instituciones culturales vinculadas con la lectura, entre ellas los sellos editoriales literarios, mantienen, con frecuencia, sobre los textos escolares, cierta actitud de sospecha. Así lo explica una editora entrevistada.

Hubo libros (escolares) que fueron muy aplaudidos académicamente y otros no, porque la academia siempre tiene una mirada del «deber ser» del libro de texto, siempre tiene una desconfianza terrible del libro de texto de la escuela. Porque piensa que es chabacano, que nivela para abajo, que está lleno de dibujitos, que las cosas se facilitan, que está todo dosificado... (Editora 2, directora editorial).

³ La edición técnica remite a impresos que se agrupan en la categoría de «no literarios». Dentro de este grupo se encuentra una variedad de tipos de textos: libros de texto escolar, recetarios de cocina, manuales universitarios, guías de uso de software, etcétera.

⁴ El nombre de este cargo lo introdujeron editores colombianos, tenía funciones de corrector y de asistente de edición cuando no había un departamento de correctores.

⁵ La Universidad de Buenos Aires es, por ahora, la única casa de estudios donde se estudia esta carrera.

La posición crítica del intelectual basada en la desconfianza de los textos escolares trae a consideración no sólo cierta subestimación de este tipo de libros sino también de los perfiles profesionales que se encargan de producirlos, en este caso los editores técnicos.

En relación con los cambios organizacionales y tecnológicos, se observa en los últimos años que el sector editorial participa de escenarios marcados por la vertiginosa introducción de las tecnologías y nuevos estilos de consumo. Estos cambios promovieron permanentes modificaciones en estrategias de marketing y comercialización, en la adecuación de estructuras y en el gerenciamiento editorial. Estos aspectos impactan sustantivamente en la tarea del editor y en la organización institucional que se siente conmovida en el caso de la fusión de empresas editoriales. Sobre los cambios en el sector y su implicancia en la formación explica esta editora:

Ya no es más un libro sino que los libros se convierten en proyectos editoriales. Ahora es un proyecto, y el lector es el mercado y entonces, ya esto entra en otra etapa, el editor que viene con una formación determinada y estuvo siempre en una editorial chica, se las tiene que ver con todas las editoriales que hay, que sacan una serie por año de cada ciclo. En este momento de primer ciclo hay ocho novedades, más las ocho del año pasado en el mismo mercado (Editora 3, directora editorial).

Según los editores la imposición de publicar novedades año a año impacta en la calidad de la producción editorial porque implica realizarlas en tiempos acotados, respondiendo a los objetivos institucionales –posicionarse en el mercado, marcar una innovación, desarrollar una serie determinada– sumado a la pretensión de un libro de venta masiva. En pos de un beneficio comercial que complementa las ganancias o aminora las pérdidas económicas de cada campaña editorial, las editoriales multinacionales suelen adecuar al mercado argentino los textos que resultaron exitosos en otros países. Pareciera que en esas acciones el libro de texto representa más que nunca una mercancía. Sin embargo, en el seno de cada editorial, la decisión de adaptar libros de otros países no se realiza sin conflictos. Las características que debe asumir un material de ese tipo no son generalmente valoradas por los editores, según dicen «son desideologizados, estándares, desprovistos de marcas propias, particulares,.. sencillos, con consignas breves». Conciben al libro como un bien cultural portador de significaciones y en el que quieren representar las concepciones e ideas trabajadas en los equipos locales.

Una situación aparejada a estos cambios es la tercerización de los servicios editoriales, forma de contratación que fue aumentando considerablemente en los últimos años bajo la figura del editor *free lance*⁶. Para una tarea que aún se

⁶ El editor *free lance* suele trabajar en su casa y colaborar en tareas puntuales que auxilian al equipo de planta en la editorial.

aprende fundamentalmente en la socialización laboral, los efectos de este cambio no son menores.

En el pasado un editor trabajaba para una sola casa editorial mientras que en la actualidad algunos editan simultáneamente para proyectos de editoriales diferentes. ¿Qué características asume un trabajo de esta naturaleza cuando un libro se piensa desde unos objetivos editoriales precisos, una ideología y cosmovisión de la educación y el mercado?

Como resultado de ello en la actualidad pareciera haber un desplazamiento en el estilo de trabajo del editor desde lo intelectual a un trabajo más técnico. Al respecto comenta una editora:

«Contrato a éste para que me haga cuatro páginas», «contrato a aquel para que me haga cinco páginas», entonces el libro se arma como un rompecabezas que, si no hay un buen coordinador en la editorial (por lo menos un editor senior, un flor de editor), el libro es una especie de Frankenstein, como ha pasado. Entonces salen y fracasan, salen y fracasan (Editora 2, directora editorial).

Pensar el libro como obra en sí mismo y como obra dentro de un proyecto editorial no es una tarea técnica sino profundamente conceptual. A ello se refiere la editora al insistir en la necesidad de un editor avanzado o un equipo de editores que imprima «una unidad», «una mística» para producir el libro que se busca. Las condiciones de producción en que se asume la tercerización, con pocos editores en planta muchas veces menos formados, parece impactar en esa tarea intelectual fundamental del editor, delegándole una tarea técnica desprovista de las discusiones y del espíritu que da origen a la idea del libro.

En cambio, cuando existe un equipo de editores técnicos de planta, éstos suelen intervenir en la etapa de preedición, que es cuando se definen las características del libro, la elaboración y aprobación de presupuestos, cronogramas de trabajo y la selección de autores.

... con todos los editores ejecutivos tratamos de involucrar a todos los demás editores, porque pensamos que es un trabajo de equipo. Trabajamos juntos en la definición del proyecto. Nos reunimos, y en un torbellino de ideas, van saliendo cosas y no importa quién las diga sino si son o no posibles y cómo las podemos implementar, y vamos elaborando ese proyecto a medida que van surgiendo ideas que pueden enriquecerlo... (Editora 1, editora ejecutiva).

Algunas de las editoriales más pequeñas que comercializan textos escolares también tuvieron que reducir su planta de editores hasta casi repartir el trabajo de edición entre diversos perfiles. En una de esas editoriales las tareas de edición se distribuyen entre asistentes, lectores críticos y autores, así lo explica su coordinadora editorial:

Tengo editores por proyecto, prefiero un especialista en el área aunque no tenga experiencia de edición. También por una cuestión de presupuesto... porque el editor viene con un presupuesto que no podemos llegar. Son imposibles. Así que nos vamos ajustándonos a la realidad (Editora 4, coordinadora editorial).

Las investigaciones de Chartier (1994) dan cuenta de la configuración histórica del rol del editor. Un rol que en la actualidad está siendo impactado por diversos cambios económicos, culturales y organizacionales. Las condiciones del desempeño del rol no sólo afectan las tareas específicas del editor técnico sino fundamentalmente su identidad laboral como intelectual del libro.

3.2. *El maestro y el uso del libro imaginado por los editores*

En el proceso de edición, el editor asume un papel de lector que atiende a la organización, el tratamiento adecuado y el interés de los contenidos que presentan los libros (Piccolini, 2002, pp. 121-137). Toma decisiones en torno a los aspectos físicos, el formato y el tamaño, la elección de fuentes de letras y el número de páginas, la relación entre ilustraciones y texto, el tipo de papel utilizado, los materiales complementarios que lo acompañarán, etc. La puesta en marcha de estas tareas responde a una serie de concepciones acerca de los objetivos del libro, del público al que está destinado y la forma en que se piensa que será usado. Si bien los destinatarios finales serán los estudiantes, la fuente de las demandas docentes, supuestas o relevadas, ha adquirido una importancia central para el diseño de los proyectos editoriales pues son ellos los que deciden su selección (Gimeno Sacristán, 1997, p. 79; Grinberg, 2003).

En los últimos años se plantea un incremento de instancias de consultas a maestros llevadas a cabo en distintos momentos del año y a cargo de roles diferenciales en las editoriales. Es común que los promotores, empleados encargados de vender los libros, encuesten o entrevisten a los maestros durante el año para recoger inquietudes, pedidos, objeciones sobre los libros que usan y luego las transmitan a la editorial. Los docentes suelen mantener con ellos una relación fluida y les brindan información honesta de sus necesidades y críticas sobre los libros.

Mientras transcurre el proceso de producción del libro es común, también, la consulta a los maestros con la intención de testear la adecuación del libro a sus gustos o búsquedas a través de consultorías a cargo de profesionales especializados en investigación de mercado. Las escuelas suelen ser visitadas por los editores y autores en el caso de alguna charla específica o taller en torno a un tema vinculado con las novedades editoriales o un tema disciplinar. Menos frecuente es que los editores visiten escuelas para observar clases. En cambio es una práctica habitual la observación y análisis de planificaciones, cuadernos y carpetas.

Se realizan encuestas, entrevistas, grupos focales, análisis de planificaciones y cuadernos, observación de clases, pero desde qué marcos interpretativos se procesa en la editorial lo que informan tanto docentes como objetos escolares. Al respecto explica una editora:

Todas las editoriales hacen consultas a los maestros y desean que los maestros les digan lo que ellas quieren escuchar. Yo misma lo hice escuchando en los focus o las entrevistas de la escuela y yo interpretaba lo que yo quería. Es un delicado equilibrio entre lo que uno quiere hacer, lo que uno necesita, cómo uno toma esa necesidad y la convierte en libro... (Editora 2, directora editorial).

En el intento de articular la idea que pone en marcha el proyecto editorial y que se concreta en cada texto escolar con la información que se recoge en las diferentes consultas, se deben resolver ambigüedades propias de las distintas posiciones que escuchan y, generalmente, los promotores lo hacen interpretando lo que tiene o debería tener el libro que hace funcionar la venta. Los editores, buscando ser fieles a la idea del libro que quieren publicar, a las concepciones que lo sustentan, a las actualizaciones disciplinares, didácticas y curriculares y combinar todo eso con la necesidad de la venta, advirtiendo, además, las diferencias posibles entre la realidad de las escuelas y las ideas imaginadas acerca de los modos en que se enseña o debería enseñarse.

Cuando los editores definen qué de lo escolar es necesario contemplar para producir los libros de texto refieren a cinco cuestiones que consideran fundamentales.

La primera remite a las prácticas docentes habituales de los maestros, aquellos *haceres ordinarios* (Chartier, 2000) instalados en la cultura escolar que orientan implícitamente la tarea docente. Por ejemplo, incluir en el libro el troquelado de consignas de las actividades para desprender y pegar en el cuaderno o fichas de actividades de cierre de la unidad del tamaño de una hoja de carpeta. A través de ese tipo de incorporaciones se pretende que la escuela encuentre huellas de sus mismas prácticas en los libros.

La segunda se vincula con la identificación de contenidos que tradicionalmente se enseñaron y continúan enseñándose en la escuela más allá de lo prescripto en el curriculum oficial. Así lo que explica esta editora:

...si el programa cambió y no se ve el aparato digestivo en cuarto y la maestra lo dio durante 20 años. Vos no lo podés sacar del libro, porque ella lo va a seguir dando aunque no esté en el diseño curricular (Editora 4, Coordinadora editorial).

La tradición de enseñanza de algunos temas es percibida y respetada por las editoriales realizando verdaderas invenciones para incorporar en el libro aquello que ya no está regulado en la norma curricular pero que adquiere importancia en la enseñanza.

Una tercera cuestión es definir un formato de libro con cierto orden y secuencia similar a lo largo de la obra, a la vez, que resulte atractivo para los alumnos. Según los editores, estas características brindarían al docente sensación de estabilidad y seguridad a la hora de enseñar porque facilitan que los niños se apropien de los libros fácilmente al tiempo que convoca su interés por aprender.

Yo creo que una cosa muy importante es que el chico sienta que puede manejar el libro enseguida, y eso a la docente le da tranquilidad, le facilita la tarea (Editora 3, directora editorial).

La cuarta consideración refiere a la información necesaria que debe tener un libro para enseñar un tema. Cumplir ese requisito sin dejar lagunas que tenga que reponer el maestro es una forma de colaborar con su tarea. La cuestión es hacerlo desde un registro respetuoso y cuidadoso de la sensibilidad docente.

En primaria si vos ponés temas sin explicarlos muchas veces el maestro no sabe qué hacer con eso, si vos mencionás la Revolución Francesa como un antecedente de la Revolución de Mayo, mínimamente tenés que explicar por qué. Si vos la dejás así, como una enumeración, más de un maestro se asusta, porque él no tiene cómo reponer lo que el libro no tenga... (Editora 1, editora ejecutiva).

Es frecuente entre los editores aludir a la idea de una formación docente «precarizada» o «con falencias» para explicar que el libro debe suplir información que supuestamente estaría a cargo del maestro.

La quinta cuestión considera que los docentes buscan permanentemente lo nuevo. En un delicado equilibrio que intenta tener en cuenta prácticas escolares que responden a tradiciones, se plantean también innovaciones que apunten a cambios más profundos en los modos de enseñar. Como comenta esta editora, a veces se capta en ello el gusto docente por la novedad pero sin lograr que el material sea apropiado para la enseñanza, bien porque se presenta complejo internamente o porque para trabajar con él es necesario fortalecer la formación del docente.

Me pasó con un libro apaisado...Lo que se recogió es que era súper difícil. El formato las enganchó porque era novedoso, tenía lo de las inteligencias, pero luego en la práctica era difícilísimo de usar, por los contenidos tan integrados (Editora 3, coordinadora editorial).

La intención era crear un libro que además de su formato novedoso aportara al maestro un enfoque globalizador de los contenidos. Sin embargo, en este caso la perspectiva didáctica de la integración entre saberes de áreas escolares estaba inscripta en una línea de pensamiento planteada por el editor y los autores que pareciera lejana del docente. La novedad es una clave en la búsqueda del maestro, sin embargo, no es suficiente si no tiene anclaje en el aula. Por otro lado, lo que

les «gusta» a los docentes se les presenta a los editores como algo críptico, incomprendible, cuestión no menor porque se construye en una cultura docente de la que no siempre son parte los mismos editores.

La información recogida a partir de distintas estrategias, en distintos tiempos del año lectivo, por distintos actores editoriales busca materializarse en los libros fundamentalmente a través de la incorporación de prácticas docentes, de los contenidos que se enseñan tradicionalmente, respetar cierto ritmo y rutinas de enseñanza, contener información básica para enseñar, mantener motivados a los alumnos y portar cierta novedad. Estos aspectos que funcionan como anclajes escolares a la hora de producir los textos revelan el diálogo que se establece entre escuela y editorial demostrando cómo la primera moviliza el trabajo editorial.

4. El libro de texto para los maestros

4.1. *La escuela y las preocupaciones docentes*

Los sentidos y prácticas que sustentan la elección y el uso de los textos escolares están asociados con cuatro lecturas que el docente construye sobre el contexto educativo: el aula, los niños, el vínculo con el conocimiento, la relación con las familias.

El aula es vista por los maestros en su cotidianidad como un ambiente lleno de vida y movimiento, con multiplicidad de demandas simultáneas que requieren la atención tanto del docente como de los niños. La vida del aula se entrama entre las fijas y estables rutinas escolares –tomar asistencia, hacer callar a los niños, cumplir con los horarios limitados por los timbres, trabajar en grupos con mobiliario que hay que desplazar cada vez, corregir el ejercicio que se acaba de realizar, etc.– y el ritmo incierto de aquello que acontece como imponderable y debe resolverse –el tiempo extra que demanda un tema, la oportunidad de una conversación con los chicos, la visita de un padre, el accidente de un alumno, entre otros.

En ese escenario transcurre el uso de los textos escolares, muchas veces promovido por el docente por cuestiones que no son estrictamente del orden del estudio o consulta, como se verá más adelante –reducir el ruido o movimiento del aula con un ejercicio del libro, conseguir unos instantes de calma mientras los niños resuelven una actividad, distender el ambiente luego de una exposición proponiendo un trabajo grupal en el último tramo de la clase.

La reflexión de los docentes sobre su tarea tiene a los niños como centro y está orientada a ellos. Los describen como activos, inquietos, ocupados,

conectados con lo que sucede en la vida social. Los niños traen al aula «lo nuevo» permanentemente, en sus formas de decir, de comportarse, de vestir, de pensar.

Frente a tanta energía desplegada en el aula, la disputa por la atención es una preocupación docente. En ese sentido, la relación pedagógica entre alumnos y maestros está signada por negociaciones frecuentes en relación con los contenidos, con el uso social de las tecnologías en la escuela, con la cantidad de tarea para resolver en casa.

Con los chicos hay que negociar los tiempos de atención...si bien el chico sabe usar maravillosamente la p.c., no tiene la costumbre de utilizarla como una herramienta de trabajo. Entonces, es toda una negociación, «Danos un minuto para usar el Facebook». Es una negociación hasta que se enganchan con el tema de la clase (Laura, maestra de Ciencias Sociales de 6°. Escuela de gestión privada. Ciudad de Buenos Aires).

Captar su atención desde las propuestas que planean es el objetivo que dirige las acciones de la enseñanza. Para lograrlo encuentran en el libro un aliado cuando reúne algunas condiciones: a) Contiene explicaciones que asombran a los niños, expresadas en forma de relato, con ejemplos referidos a la vida cotidiana. b) Posee propuestas lúdicas y ejercitaciones con ilustraciones a color, características que son atractivas para los niños, «eso los atrapa». c) Incluye actividades que a los niños les resulten desafiantes porque proponen un reto intelectual.

De acuerdo con estas apreciaciones pareciera que los docentes están prestando atención a las nuevas formas de ser niño hoy. El énfasis en la negociación con los alumnos como característica del vínculo pedagógico conduce a la consideración de los niños en tanto actores sociales que negocian, comparten y crean culturas con los adultos y sus pares.

Al respecto, las investigaciones derivadas de la historia y la sociología de la infancia coinciden en señalar al niño como un participante activo del proceso que define su identidad: junto con el adulto, participa de la constitución de su identidad social, aunque en diferentes posiciones de poder. Estudios recientes (Montandon, 2005, Delgado y Müller, 2005, citados en Stagno, 2011) plantean que la autonomía infantil y el reconocimiento de su agencia social no son excluyentes de los cuidados propiciados por las generaciones adultas, al contrario, se vuelven indispensables en la asimetría inherente al vínculo entre niños y adultos.

En su tarea de transmisión, los docentes parecen estar abocados a poner en diálogo la cultura escolar con las culturas infantiles y sus vínculos con la tecnología, los mass media, los saberes de todo orden. Labor que no se lleva a cabo libre de inseguridades y contradicciones. Al respecto, el libro supe, en algunos casos, las deficiencias pedagógicas y culturales de los maestros, quienes acoplan su trabajo a las directrices y contenidos del manual.

En situaciones que implican cambios muy radicales a la tarea del docente, como iniciarse en un enfoque nuevo de enseñanza o dar clases de una materia por primera vez, los libros escolares resultan una imprescindible guía y sostén ayudando en lo que se percibe desestructurante y demanda formación específica para llevar a cabo la nueva tarea.

Después de dar casi diez años Sociales en séptimo, pase a dar Matemática en séptimo. Entonces, comencé a indagar a ver qué libro tomar, porque la verdad es que estaba absolutamente desorientada...todo lo que ustedes se puedan imaginar...Yo me refugié en un libro que es *Vértices 2000*, también es de Kapelusz (Mariana, maestra de Matemática de 7°. Escuela de gestión estatal. Ciudad de Buenos Aires).

Como contracara, el uso del libro está embebido de la propia formación, las expectativas de cambio, las tensiones institucionales que reclaman variantes y dan lugar a una serie de acomodaciones necesarias para llevar a cabo la enseñanza asumiendo las propias posibilidades.

Siento que este libro (Estrada) me sirve a mí como libro de docente, como si fuera una capacitación, de consulta... y el que le pedí a los chicos (Puerto de Palos) si bien conceptualmente no es constructivista como pide el diseño curricular, es un poco más mecanicista me hace sentir más cómoda y entonces hacemos un mix. Saco del de Estrada un disparador, una motivación para empezar el tema y del otro algún ejercicio (Entrevista grupo focal de maestros de Matemática).

Luego de leer estos comentarios se podría poner en entredicho la cultura específica del maestro (Gómez García, 2006) al utilizar el libro como soporte fundamental de su tarea; sin embargo, su papel de mediador entre la cultura escrita provista por el libro y su propia cultura empírica escolar revela cómo el texto escolar sirve de estímulo para su trabajo como transmisor de conocimiento a la vez que demuestra una labor creativa en la utilización del texto.

En relación con su tarea, los docentes se sienten álgidamente interpelados por las familias. Los padres aparecen en el discurso de algunos maestros como una presencia amenazante y controladora de su tarea docente. Los docentes se sienten presionados y condicionados por su hacer ante la constante demanda de los padres convirtiendo en ocasiones la labor docente en un espacio para rendir cuentas y responder a la demanda de la eficacia.

Entrevistadora: ¿Y queda registro de lo que hacen en la clase?

Docente 1: Claro, entonces yo por ejemplo escribo «Hoy trabajamos con el libro de Matemática».

Docente 2: Sí, porque a veces el tema de los padres que dicen «no sé qué pasa que no escriben en la carpeta o no completan el libro».

Docente 3: «No encuentro nada. ¿No hicieron nada?».

Docente 1: «No hicieron nada». Un gran error, pero bueno...Pero también critican si hacemos mucho, ¿o no? También critican si llenamos la carpeta.

(Entrevista grupo focal de docentes de matemática de escuelas de gestión pública y privada de provincia y ciudad de Buenos Aires).

La relación entre la escuela y las familias, a partir de su heterogeneidad y como instituciones de socialización de la infancia, ha mantenido a lo largo del tiempo un carácter complejo. Por diversos motivos en los casos estudiados, las familias, según los maestros, no suelen estar presentes para acompañar a los niños en sus tareas del modo en que ellos esperan. Ya sea porque los padres están ocupados en sus trabajos todo el día, porque son «familias complejas» aludiendo de este modo a las diferentes configuraciones familiares, o por motivos menos claramente expresados.

Pareciera existir entre estos docentes, una expectativa en orden a cómo las familias deberían acompañar a los niños que no se cumple en ningún caso. Se trata de expectativas y valoraciones construidas en una lógica escolar a las que se espera que las familias respondan. En todos los casos, con más o menos fuerza, consideran el seguimiento familiar en las tareas como condición para el aprendizaje o el avance.

En este marco, para los docentes la elección y uso del libro se encuadra en cuatro lecturas del contexto: la consideración de la dinámica del aula caracterizada por la multiplicidad de demandas simultáneas que requieren la atención tanto del docente como de los niños; las concepciones y expectativas sobre los alumnos en orden al aprendizaje que demuestran la existencia de un vínculo pedagógico plagado de negociaciones y estrategias de motivación para captar su atención; las relaciones del docente con el conocimiento basadas en un mínimo de autoridad epistémica necesario para activar el vínculo educativo; y los lazos que se establecen entre la escuela y las familias con sus tensiones y colaboraciones mutuas.

4.2. *Las prácticas docentes que dan anclaje al libro en el aula*

Los libros de textos y las revistas⁷ son los materiales elegidos por los maestros para «dar clases» y se acumulan en los armarios de aula, listos para ser consultados. Esos textos se obtienen como material de promoción de las editoriales, de la provisión del Estado, de otros colegas y se usan a partir de las recomendaciones de un maestro a otro en función de su utilidad en el aula.

Como se sostuvo anteriormente, más allá de las propuestas ofrecidas por los libros de texto, el docente dispone de él a partir de las influencias de su biografía

⁷ Un estudio exhaustivo sobre el uso de las revistas destinadas a docentes se puede ver en Finocchio (2007).

escolar, de su formación y de su interacción personal con el contexto político, sociocultural e institucional de su labor. Esa diversidad imprime complejidad en los sentidos y modos de usos docente del libro. En las entrevistas los maestros coincidieron en no querer asimilar sus prácticas a las prescripciones del libro y en reivindicar su autonomía.

En todos los casos, subrayan el uso flexible del libro y su adaptación al grupo de alumnos así como la centralidad del rol docente en lo referido a la selección y tratamiento de contenidos que ofrece el texto. Al respecto, conviene considerar que en los últimos años han explorado y experimentado el uso de libros de distintas áreas (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales), en distintos formatos (manual, libro de área, libro biárea, cuadernillo) y pertenecientes a diferentes casas editoriales (Aique, Estrada, Kapelusz, Longseller, Santillana, SM, entre otras). En esa experiencia de uso, cada maestro resignifica su relación con los libros de texto en función de la tarea docente.

Por tanto, estamos en condiciones de afirmar que los textos escolares continúan siendo un instrumento básico en la socialización profesional del docente y en la tarea cotidiana de los maestros. Sin embargo, en la selección y uso de lo que ofrecen estos materiales curriculares se encuentran variaciones y recurrencias interesantes entre maestros.

Los maestros perciben los libros como garantía curricular que incluye aquello que debe enseñarse según la norma curricular y que facilita la selección y organización de contenidos, así como la propuesta de actividades. Sin embargo, se constata que con frecuencia cada escuela y/o cada docente enseña contenidos que fueron acordados institucionalmente y que no están presentes en los textos escolares seleccionados. Es común, también, que desestimen algunos contenidos del libro porque consideran que no son propios del año más allá de las prescripciones curriculares del diseño.

Por tanto, se reconoce la existencia de una tensión entre el carácter prescriptivo del curriculum, como documento público que enmarca lo que todos deben aprender, y su carácter abierto, como propuesta que se recrea en cada aula y que los libros recogen en modos particulares de contextualización.

Las preguntas de estos maestros reflejan las distintas culturas –administrativa, empírica, académica (Escolano Benito, 2005)– que se conjugan en la práctica docente y la tensionan.

Docente 1: Es increíble que en la memoria de los maestros más antiguos, el diseño crea un vínculo, porque está en su cabeza. Hay tantos diseños como cabezas de maestros. Hace unos años vi salir a una compañera con un diseño curricular que fue de la época del proceso (militar), y ella planificaba con eso, y después otros maestros planificaban las regiones geográficas, me leí todo un diseño y me dije: «¿Dónde está eso?»

Yo no lo vi en ninguna parte, siguen como si fuera eterno ese diseño curricular porque lo vieron una vez y conocer lo nuevo ni de casualidad, piensan que es más de lo mismo.

Docente 2: Yo pensaba cómo aprender a mechar entre lo que la escuela pide y esta cantidad de diseños que tenemos como docentes y lo que el gobierno pide y lo que tenemos medianamente que dar del contenido. (Entrevista grupo focal de docentes de Ciencias Sociales de escuelas de gestión pública y privada de Provincia y Ciudad de Buenos Aires).

¿Cómo responden los docentes a partir de las tácticas de selección y uso de los contenidos del libro a la tensión entre el currículum prescripto, el institucional y el que tiene el docente en la memoria?

«Crear a partir de», «componer una secuencia de actividades diferentes», «ejecutar tal como está definido en el texto», «preparar en base a», «arreglar para adaptar», son algunas de las operaciones que, como un abanico, aluden a las diversas prácticas que los docentes realizan con el libro. Se tratan, como explica de Certeau de «mil maneras de hacer/deshacer el juego del otro en un espacio –el libro– instituido por otro», en este caso los editores (de Certeau, 2002, p. 22). Son tácticas extendidas en los diferentes contextos escolares estudiados, cuya potencia reside en su sutileza, tenacidad y resistencia para lograr eludir las reglas de un espacio limitante como es el texto escolar.

El libro es ante todo un lugar, un espacio (en el sentido material del término) en el que se puede entrar y del cual se puede salir... Se trata de un espacio de reenvíos y trayectos, de avances y retrocesos, de altos y de bajos; un espacio que como todos los espacios recorridos por el cuerpo significativo, está hecho de vectores indiciales... Su interior tiene zonas (o habitaciones; tal vez la metáfora de la casa sea conveniente para el libro); puedo recorrerlas y entrar en las que tengo ganas de entrar... y quedarme cuanto quiera (Verón, 1999, p. 18).

Los modos en que los docentes seleccionan los contenidos temáticos del libro delinean algunos recorridos al decir de Verón. Entre las tácticas utilizadas encontramos la de «relacionar temas dentro del mismo libro de texto». Si bien la intención que suelen esgrimir los docentes es la necesidad de «integrar» los temas de la materia que se dicta, pareciera que más que a una cuestión disciplinar, la integración está asociada con aprovechar mejor los tiempos frente a lo que sienten como exceso de contenidos.

Si fases de la Luna lo tomás como el concepto de eclipse o fases de la luna y los eclipses, eclipse de Sol, eclipse de Luna y te quedás ahí; y después cuando tengo que dar luz, sombra y penumbra me lo das con otra cosa que no tiene que ver con eso es como que dilato en el tiempo y no sé si voy a llegar. Si yo puedo relacionar las cosas como hice en la primera unidad que di... relacioné eclipse con luz, luz y sombra y relacioné el telescopio de Newton y el de Galileo con lentes y espejos y no me fui por las ramas, no vi el espejo como... o la lente fuera de... Traté de buscarle un ganche. Relacionás

los temas y te queda completito (Cecilia, maestra de Ciencias Naturales de 5°. Escuela de gestión privada. Martínez, Provincia de Buenos Aires).

Otra táctica se refiere a «saltar temas y/o cancelarlos». Es frecuente que los maestros mientras enseñen un tema del manual salteen partes del capítulo, actividades o incluso el capítulo completo y continúen con otro. En algunos casos aquello que saltea el maestro lo retoma parcialmente más adelante, en otros casos el salteo implicará que no se enseñará. Tanto en las carpetas de los alumnos como en las entrevistas a los docentes de todas las disciplinas se constata esta práctica de cancelar temas completos.

Lo de ambientes de transición lo marqué pero ya los taché en la planificación porque si no, no llegamos. Porque yo ahora tengo que preparar la feria. Entonces para la feria de ciencias vamos a hacer algo obviamente con el agua, y hacemos mezclas... vos tenés flotación, empuje, la luz (Andrea, maestra de Ciencias Naturales de 4°. Escuela de gestión estatal. Ciudad de Buenos Aires).

Los padres también inciden en la forma en que se usan los libros. Ya sea porque el libro funciona como una ayuda para los padres a la hora de acompañar a los niños en la realización de las tareas que da el maestro y, por tanto, requieren que sean comprensibles para ellos; o porque se convierte en una herramienta que les permite controlar lo que el maestro enseña y cómo lo hace. Una forma de escapar a ese control es usar el libro alternando capítulos o páginas en vez de realizar un uso secuencial.

La comunidad de padres exige que el libro se use. Entonces, al libro no lo uso como está, depende de la página de lectura, la página de tarea que me interese. Así voy usando saltadas distintas partes del libro. El tema es que la gente (los padres) entiende que vos empezás un capítulo y tenés que terminarlo pero el libro no está destinado a eso (Carla, maestra de Ciencias Sociales de 6°. Escuela de gestión privada. Ciudad de Buenos Aires).

Una práctica constante es «seleccionar temas siguiendo el interés de los chicos». Un esquema, una imagen, una noticia de actualidad, un relato de vida pueden ser el punto de partida del desarrollo de un nuevo tema. Se trata de contenidos que interesan particularmente a los alumnos y los maestros deciden dedicarle un tiempo no planificado. Para este propósito el libro ofrece muchos elementos.

En la misma línea pero atendiendo a las necesidades que se perciben en la dinámica de la clase, también se seleccionan temas que se usarán como «comodines». La práctica docente requiere de una permanente flexibilidad de lo planificado. En la necesidad de disponer de diversos recursos para enfrentar lo que se presenta como inesperado, los libros de texto pueden cumplir un papel importante. Utilizando la metáfora del juego, el comodín es la pieza/tema que puede tener diversas utilidades y adoptar el valor que el docente desee.

Como yo doy Naturales y Sociales doy los problemas ambientales en América pero trato de ubicar esa unidad cuando los chicos están muy cansados o cuando yo estoy muy cansada porque es algo que se ve en Naturales, entonces creo que tendría que ser más breve. Lo trato de dar cortito y rápido, lo uso como comodín. Y después en Naturales, sí, lo trabajamos más (Emilia, maestra de Ciencias Sociales de 4°. Escuela de gestión estatal. Ciudad de Buenos Aires).

En esta oportunidad la maestra identifica temas del manual que puede enseñar en el momento que considera adecuado de acuerdo con la disponibilidad de tiempo, la percepción del estado de los alumnos y del suyo propio, la extensión del contenido y evitar la reiteración del mismo.

Algo similar sucede con la selección de actividades. Para las primeras horas de clase, los maestros suelen proponer actividades que demandan mayor esfuerzo intelectual. Pero para las últimas horas seleccionan actividades de carácter lúdico. Así lo explica un maestro:

Estas actividades cortitas (señala en el libro una sopa de letras) son fabulosas. Son ejercicios para atención corta y es para cuando uno también se queda corto (Juan, maestro de todas las disciplinas de 4°. Escuela de gestión estatal. Ciudad de Buenos Aires).

Las actividades «cortitas» sirven para ayudar a que los niños hagan silencio, se aquieten luego de volver del recreo, se entretengan cuando el docente no quiere comenzar un tema nuevo.

El libro de texto define y desarrolla una serie de temas que son subvertidos y alterados por las prácticas docentes cuando lo utilizan. Si entendemos que a partir del uso, el libro se convierte en un nuevo texto, el resultado es una variedad inmensa de articulaciones, omisiones y agregados no incluidos en la producción de origen por los editores.

¿Qué revelan esas prácticas de uso y qué sentidos las sustentan? En primer lugar, estas prácticas revelan la autonomía que ejercen los docentes cuando deciden sobre los contenidos a enseñar, en lo referido tanto a su alcance como a su profundidad. Se pretende regular mejor el tiempo disponible para la enseñanza y la cantidad de contenidos y, a su vez, ayudar a los alumnos a comprender más fácilmente contenidos complejos o extensos. Al mismo tiempo, en algunos casos, el libro se convierte en un aporte teórico para el maestro que suple sus deficiencias de formación a la hora de dictar contenidos. En segundo lugar, en el uso de los libros tienen relevancia factores asociados con la gestión del ambiente de la clase y la motivación a los niños. Existe una notable preocupación de los docentes por «captar» el mundo infantil e incorporar sus intereses y gustos en las propuestas de enseñanza y los libros ofrecen recursos para ello. En tercer lugar, el uso saltado del libro se convierte en una estrategia de elusión en relación con el control de los padres que los maestros suelen percibir sobre su tarea. En síntesis, el uso de los

libros se refiere a tres cuestiones centrales: la enseñanza de contenidos, la gestión de la clase, la vinculación con las familias.

5. El libro de texto entre la escuela y el mercado

A partir de lo presentado se puede afirmar que tanto editores como maestros desarrollan prácticas en relación con el libro de texto contextualizadas en culturas profesionales distintas, las cuales responden a lógicas diferentes y que no siempre comparten sus intereses.

Existe, por un lado, una densidad en el despliegue del hacer docente y, por otro, el interés del editor por captar esa densidad en un libro condicionado por intereses comerciales.

Cuando un libro entra al salón de clases se instala en una urdimbre de interacciones escolares no sólo vinculadas con relaciones entre sujetos sino entre ellos y otros elementos inherentes a la cultura escolar: los tiempos, los espacios, los climas, las disciplinas, los objetos, la relación con las familias.

La escuela es, aún hoy, la matriz de socialización fundamental para el libro, no sólo los estudiantes aprenden su uso, sino también, los docentes aprenden a utilizarlo como instrumento de la enseñanza de la mano de los colegas. Esa transmisión que suele estar a cargo de los docentes que ya conocen el oficio, y de la cultura institucional dominante portadora de normas y valores, es clave para la construcción colectiva de saberes y para responder a la complejidad de la tarea docente. La escuela es, entonces, un lugar de significación de donde emerge una comunidad de interpretación (Fish, 1998) que legitima aprendizajes y lecturas, promueve el acercamiento del docente a la lectura, propone modos de leer y de pensar lo leído. La preocupación por los tiempos escolares, la distribución de contenidos, la facilidad de la corrección, etcétera, mueven esas lecturas. Sus disposiciones frente al uso de los textos están definidas por la posibilidad que le ofrecen como lector, de entrar en diálogo con la manipulación (las modificaciones y transformaciones imaginarias) que el mundo del texto le permite. El libro de texto se elige como una herramienta de trabajo, como una fuente de actividades, como un complemento de la tarea de enseñar, como un auxilio teórico.

En ese sentido, la cultura escolar es constructora y transmisora de sentidos encarnados en las prácticas docentes, a la vez que se comprueba la dimensión plural e inventiva de los maestros al interpretar las situaciones escolares y activar en ellas prácticas singulares utilizando los libros de texto. Dichas prácticas son formas de producir y de dar forma a aquello que está escrito en el texto en una práctica situada. En esas prácticas de aparente consumo pasivo, hay producción. Se trata de creaciones nacidas de la práctica de la desviación (de Certeau, 2002)

en el uso de los libros, los cuales, en la mayoría de las ocasiones, no fueron pensados para ser usados de esa manera. Se podría decir que es el libro de texto es un objeto intervenido por las prácticas docentes⁸.

Los editores, por su parte intentan captar esos *haceres* que orientan implícitamente la tarea docente con el fin de hacer un aporte a la labor de enseñanza desde las propuestas editoriales a su cargo. Labor que implica un sinnúmero de tensiones al querer responder al mismo tiempo a fines comerciales y escolares. Sin embargo, les resulta complejo identificar con precisión los usos y costumbres del oficio del maestro y las invenciones que realizan. De estas determinaciones, que regulan las prácticas, dependen las formas en que pueden leerse los textos, y leerse en formas diferentes por lectores que no disponen del mismo utillaje intelectual y que no mantienen la misma relación con el texto escrito (Chartier, 1992, p. 51).

El texto escolar es, para los editores, un objeto cultural que requiere prácticas de intervención diferentes a las utilizadas por los maestros. En los casos estudiados editores y maestros pertenecen a distintos campos, los primeros al campo de la edición, los segundos al campo de la enseñanza escolar. En el caso de los editores las mismas personas suelen pertenecer a varios campos a la vez (al campo artístico y al de edición, al campo literario y al de edición, al campo docente y al de edición) (Bourdieu por Lahire, 2004, p. 51). Es decir, que las posiciones y disposiciones desde las que unos y otros intervienen el objeto —diseñan, escriben, corrigen, seleccionan, etcétera— dan cuenta de diferentes relaciones con respecto al texto escrito además de producir apropiaciones⁹ plurales y móviles del mismo. Los editores crean el texto escolar, lo piensan y fabrican. Ése es también un proceso plagado de particularidades que fue alterándose en los últimos años debido a los cambios en el ámbito editorial.

Ocupados por responder a la normativa curricular y a las tradiciones docentes, los editores intentan, a la vez, crear «novedad» como signo de distinción editorial. La novedad se convierte, en la mayoría de las editoriales consultadas en el motor de la comercialización, cuestión que plantea limitaciones a la calidad debido al tiempo designado para la producción. El libro de texto se piensa como una novedad, como un aporte al maestro y a los niños y como una mercancía.

Emergen coincidencias y divergencias entre las representaciones de los editores adjudicadas a las prácticas de uso de los maestros y plasmadas en los libros y las invenciones mudas que organiza el docente con los libros.

⁸ Claramente también es un objeto intervenido por los niños, quienes son sus destinatarios principales. Sin embargo, en esta investigación, el foco estuvo centrado en las prácticas docentes.

⁹ La noción de «apropiación» es un término fundamental en la historia cultural. En nuestro caso, acentuamos el sentido otorgado a la pluralidad de usos y de interpretaciones y la libertad creadora de los sujetos, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritas en las prácticas específicas que los producen.

El «trabajo artesanal» que realizan los maestros con la propuesta cultural inscripta en los libros transformándola de acuerdo con sus intereses y reglas propias no siempre es entendida de este modo. Las críticas habituales de los editores al uso que los maestros hacen de los libros se centran, fundamentalmente, en su falta de formación académica. Sin embargo, no suelen ser reconocidas como valiosas las formas en que los maestros sacan ventaja de lo que ofrece el libro: las tácticas descriptas en relación con la selección de los contenidos del libro.

Por tanto, docentes y editores trabajan con libros de muy diversas maneras. Para los primeros su lectura y uso está orientado a resolver la enseñanza en el aula mientras que para los segundos su lectura y mejora es el sentido de su trabajo. Esa configuración del vínculo, en ambos casos, implica diferentes valoraciones del objeto en la cotidianidad.

Si el texto escolar es siempre compartido y el lector es múltiple y desconocido, dice Colom Cañellas (2006, p. 41), el texto es siempre hipertextual porque sus significados son susceptibles de extenderse en las mentes de los lectores en formas fragmentadas y diferentes; por otra parte, el propio texto, al estar conformado por palabras independientes que sólo alcanzan su funcionalidad cuando se colocan juntas, y que obedecen además a otras lecturas, a otras citas, a otros textos, o a otras vivencias, conforma por sí mismo una fenomenología hipertextual. En síntesis, el texto es siempre en relación con el lector.

Los editores buscan obtener información sobre las prácticas y gustos docentes con el fin de incorporarlas de distintas maneras en el texto escolar. Piensan que de esta forma el libro se convertirá en un objeto «usable» por parte de maestros y niños. Encuentran tres aspectos relevantes que funcionan como anclaje de la cultura escolar: las prácticas sutiles y efectivas de los maestros, los contenidos que se enseñan tradicionalmente y el gusto por la novedad. Si un libro porta una o más de estas huellas se supone será fácilmente amigable para el docente y porque éste reconocerá en él el mundo de la escuela.

Sin pretender negar estas apreciaciones de los editores es necesario advertir que la definición de esos anclajes y su traducción en los libros se enfrentan con la variedad de sentidos otorgados por los docentes en el acto de lectura. No basta que los docentes identifiquen alguno de estos elementos en los libros para que sean asumidos tal cual fueron pensados. Como se ha demostrado, los modos diversos de uso del texto escolar redefinen su lugar en el aula otorgándole un abanico de papeles posibles: desde un lugar relativo entre otros materiales hasta convertirlo en el princeps de la enseñanza.

Los libros de texto, objetos que se desarrollaron a la par de los sistemas educativos, han participado de cambios pedagógicos, de formato, de políticas educativas. Adaptándose a todos estos cambios, permanecen vigentes en las aulas y

conviven con materiales de distinto orden, impresos y digitales. La intención de este artículo ha sido aproximarse a los modos actuales en que mercado y escuela fabrican y usan los libros de texto, las formas que los ofrecen a la lectura y los usos y las interpretaciones que los dotan de sentido.

6. Bibliografía

- Apple, M. (1997). *Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Brailovsky, D. (2010). *Sentidos, disciplinas e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1994). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza Universidad.
- Chartier, A. M. (2000, Julio/Diciembre). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. En *Educação e Pesquisa*, 26(2), pp. 157-167.
- Colom Cañellas, A. (2006). Texto, multimedialidad y sociedad del conocimiento. Consecuencias para la nueva educación. En Escolano Benito, A. (Ed.), *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela* (pp. 35-56). Valencia: Márgenes/ Tirant Lo Blanch.
- De Certeau, M. (2002) [1980]. *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Escolano Benito, A. (2005, Junio/Abril). Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos. *Pro-Posições*, 16(1), pp. 41-63.
- Finocchio, S. (2007). *Del quiosco al aula. Lecturas docentes*. (Tesis de Doctorado). FLACSO, Buenos Aires.
- Fish, S. (1998). ¿Hay algún texto en esta clase? En Palti, E., *Giro lingüístico e historia intelectual* (pp. 217-236). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar*. Buenos Aires: Lugar Editorial-IDEAS.
- Gómez García Blanco, M. (2006). Los usos del manual y la cultura de los profesores. En Escolano Benito, A. (Ed.), *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela* (pp. 217-228). Valencia: Tirant Lo Blanch.

- Grinberg, S. (2003). *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- Johnsen, E. (1996). *Los libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Knudsen, S. (2013). La investigación internacional en ayudas educativas: estado del conocimiento 2000-2011 (María-Isabel Pozzo, trad.). *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6(2), pp. 1-17. Doi:10.1344/reire2013.6.2621
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Llinás, P. (2005). *Políticas de dotación de libros de texto en Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Martínez Bonafé, J. (2002) *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Ossenbach Sauter, G. (2011, Julio 11-13). Los docentes como autores y usuarios de manuales escolares. En Sociedad Española de Historia de la Educación- Universidad de Valladolid -Centro Internacional de la Cultura Escolar (Eds.), *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*. Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Volumen II. Actas XVI (pp. 281-288). El Burgo de Osma: Soria.
- Piccolini, P. (2002). La edición técnica. En Sagastizábal, L., Esteves Fros, F. (comps.), *El mundo de la edición de libros* (pp. 117-138). Buenos Aires: Paidós.
- Stagno, L. (2011). El descubrimiento de la infancia. En Finocchio, S. (comp.). *Saberes y prácticas escolares* (pp. 41-62). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Torres Santomé, J. (1996). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Verón, E. (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.

página intencionadamente en blanco