

## **Mirada crítica a los textos escolares**

*María Teresa Alvarez*

*Lucrecia Coscio\**

### **Resumen**

El presente trabajo surge como parte del desarrollo del Proyecto de Investigación del CIUNSa. N° 1792, en curso, que busca identificar aspectos sociopolíticos e ideológicos presentes en los textos escolares del área de las Ciencias Sociales, en el 2° ciclo de la educación básica. Asumir los manuales escolares como objeto de estudio a fin de identificar los supuestos subyacentes a sus contenidos y el tratamiento que se da a ellos, es todo un proceso que puede plantearse, entre otras líneas de trabajo, la siguiente: la consolidación de un marco conceptual destinado a fortalecer la perspectiva de análisis, desde lo sociológico, político, ideológico y metodológico, supone un proceso de lectura y escritura que se construye en la relación teoría práctica. De esta forma, se plantea el presente artículo como la base teórica a partir de la cual se diagramarán las líneas de análisis de los textos escolares.

**Palabras clave:** ideología, curriculum, texto escolar, prácticas escolares

### **A critical look at textbooks**

#### **Abstract**

This work is part of CIUNSa. Research Project. No. 1792, now in progress, which aims to identify socio-political and ideological aspects in textbooks of the area of Social Sciences, in the 2nd cycle of basic education. To assume textbooks as object of study in order to identify the assumptions underlying their contents and how they are dealt with is a process that may pose, among other lines of work, the following ones: consolidation of a conceptual framework to support the analytical perspective from the sociological, political, ideological and methodological point of view what involves a process of reading and writing that is built into the relationship between theory and practice.. Thus, this article is the theoretical basis from which lines for the analysis of textbooks are proposed.

**Keywords:** ideology, curriculum, textbooks, school practices

---

\* Cátedra Sociología de la Educación, Facultad de Humanidades . Universidad Nacional de Salta.

## **Introducción**

El presente trabajo surge como parte del desarrollo del Proyecto de Investigación del CIUNSA. N° 1792/09<sup>1</sup>, en curso, que busca identificar aspectos sociopolíticos e ideológicos presentes en los textos escolares del área de las Ciencias Sociales, en el 2° ciclo de la educación básica.

Para llevar adelante dicha investigación, resulta fundamental una metodología de tipo indagatoria que oriente a la búsqueda de los supuestos teóricos, políticos e ideológicos que subyacen a las prácticas educativas, incluyendo el trabajo cotidiano con el texto escolar o manual.

Se parte de la convicción de que tanto los profesionales en Ciencias de la Educación, como otros profesionales de la enseñanza, deben poseer una perspectiva abierta acerca de los procesos educativos, con capacidad para la búsqueda de formas alternativas superadoras, lo que sólo es posible a partir de la identificación de aquello que es necesario cambiar, para contribuir a una educación emancipadora.

Por ello, en primer lugar, resultan imprescindibles las precisiones relativas al marco teórico, que fundamenta el análisis crítico del texto escolar.

En segundo término, se resalta la importancia del libro escolar en la vida cotidiana de docentes y alumnos, en su relación con el conocimiento.

El tercer aspecto es el relativo al rol del docente como mediador entre el conocimiento y el alumno, y el papel que juega en esa instancia la oferta editorial.

## **Fundamentos teóricos**

A los efectos del presente trabajo, la cuestión de la ideología resulta fundamental para sustentar las interpretaciones que se realizan. Por ello, y dado su carácter polisémico, se considera necesario abordar brevemente su conceptualización.

Marx escribe entre 1845 y 1846, "La Ideología Alemana", en la que formula una crítica a la filosofía hegeliana y particularmente a los jóvenes hegelianos:

"...Puesto que según sus fantasías, las circunstancias de los seres humanos, su conducta entera, sus trabas y límites, son productos de su **conciencia** (...) " Marx, 2005:34

Para Marx la conciencia es existencia consciente y por lo tanto "es un proceso vital real y a su vez los seres humanos reales están condicionado por un determinado desarrollo de las fuerzas productivas" (Marx, 2005:36).

Antonio Gramsci (1891-1937) trabaja la relación entre conciencia individual y estructura social, al relacionar la ideología a los procesos y prácticas sociales. Este autor denominó "hegemonía ideológica" a la ideología dominante en un momento histórico determinado. Este concepto implica un replanteo de las relaciones mecánicas que configuraba la concepción marxista de ideología, considerada como parte de la superestructura, a su vez determinada económicamente por la estructura. (Gramsci 2006:276).

Así se puede derivar de su concepción de "cultura", en tanto "apropiación de la propia personalidad, conquista de la con-

---

<sup>1</sup> Proyecto CIUNSA N° 1792/09 "Análisis de texto escolares de EGB que permita identificar, desde una perspectiva crítica los aspectos socio políticos y culturales de su producción y uso - periodo 1990 a 2005". Directora: María Teresa Álvarez, Codirectora: María Estela Furió; Integrantes: Lucrecia Coscio, Elizabeth Carrizo, Alejandra Rueda, David Pistán, Cecilia Morales Perrone, Osvaldo Chorolque, Natalia Pastrana.

ciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y los propios deberes” (Brócoli 1984:41).

Se otorga, entonces un significado, no sólo económico sino también político y cultural a la ideología. Se advierte, la estrecha articulación entre ideología y hegemonía, lo que permite revisar ciertas miradas dicotómicas, superando el concepto de ideología restringido sólo a un conjunto de ideas y se plantea el carácter ideológico de los procesos y las prácticas sociales.

La hegemonía como forma de control no constituye una mera inculcación ideológica, sino que opera a través del consenso en la medida en que las clases subalternas asumen como propios los valores, concepciones e intereses de la clase dominante lo que se puede traducir en sentido común. Interesa indagar en las formas en que el sentido común, de los docentes, implica una adhesión: irreflexiva, incondicional y hasta inconsciente a las valoraciones, concepciones e intereses dominantes, pero también, descubrir en los discursos y las prácticas docentes lo que Gramsci llama el núcleo del buen sentido.

Ya a mediados del siglo XX, Louis Althusser señala que la estructura de toda sociedad está constituida por infraestructura o base económica (unidad de fuerzas productivas y relaciones de producción) y la superestructura que comprende las instancias jurídico política e ideológica. Este autor elabora el concepto de Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) que resulta fundamental como categoría de análisis.

Al respecto, para (Althusser, 2003: 26-27) tanto los aparatos ideológicos como los aparatos represivos del Estado utilizan a la vez la violencia y la ideología, pero se distinguen entre sí porque los aparatos represivos funcionan masivamente por la violencia física y secundariamente por la ideología; mientras que los aparatos ideológicos “funcionan masivamente por la ideología como forma predominante, pero utilizan secundariamente y en situaciones límite, una represión muy atenuada, disimulada, es decir simbólica”. El sistema escolar, el de información y el cultural, son algunos de los AIE que reconoce el autor, a lo que se adhiere por su pertinencia al presente trabajo.

Es necesario advertir, aquí, que si bien Althusser no profundiza los análisis de las relaciones que articulan los aparatos entre sí, deja planteada la forma en que se realiza la ideología de la clase dominante. La institución escolar tiende a actuar como reproductora del orden social a través de procesos e legitimación de determinadas relaciones sociales que, como plantea Jurjo Torres (1992), responden a la cultura oficial. La escuela no está ubicada en el vacío, sino en una sociedad de la que recibe influencias y que le demanda el cumplimiento de determinadas funciones. Desde la perspectiva de Gramsci es, entonces, necesario volverse hacia “el ambiente” para captar el sentido y los límites de la actividad escolar.

La cultura penetra por ósmosis, como dice Santos Guerra (2001), imponiéndose a las prácticas y es muy difícil sustraerse a su poder de persuasión. Parte de esos mecanismos de penetración cultural tienen lugar en la escuela y los textos escolares, con su selección y estructuración de contenidos, su lenguaje, sus imágenes, los ejemplos elegidos, los modelos sociales propuestos y su legitimación en el marco de la literatura pedagógica, que se produce bajo la “oleada de las modas imperantes” y se instalan en la escuela, impregnando sus prácticas más sustantivas.

Los discursos que circulan en las escuelas son altamente efectivos como estrategia formativa, ya que, desde la formación básica de los docentes aparecen como parte inte-

grante del quehacer cotidiano, en tanto se producen diferentes formas de interacción que los profesores tienen con ellos.

De esta manera, se estaría dando lugar a una apropiación acrítica, que los convierta en “funcionarios” de un Estado ampliado (en términos de Gramsci), cuando los discursos, tanto académicos como oficiales, refieren a intentos de que los docentes actúen como “intelectuales transformativos que deberán conjugar el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad” (Giroux, H.- 1990: 178). Habría, así, un reconocimiento de la posibilidad de introducir cambios en el campo de las prácticas escolares, a partir del desocultamiento de las formas que contribuyen a sostener situaciones de injusticia y sometimiento. Sin embargo, pareciera que los discursos que circulan en las escuelas, principalmente en los manuales escolares, pero sin descuidar reglamentos, actos, rituales, etc., están cargados de supuestos teóricos, políticos e ideológicos que responden a una sola forma de cultura: la oficial.

En el ámbito escolar es posible advertir la existencia de procesos de fragmentación del trabajo, en los cuales se acentúa la división del trabajo entre los que piensan y deciden y los que obedecen y ejecutan.

En las escuelas, es posible advertir la presencia de una profusión y compartimentación del conocimiento en asignaturas, cuyos contenidos resultan inconexos y aislados. Docentes y estudiantes, al cumplir con sus tareas, no tienen posibilidad de intervenir críticamente en los procesos en que actúan. Los sistemas piramidales y jerárquicos de autoridad y control, despojan al docente de la capacidad de decisión sobre su propio trabajo, derivando esto en la desprofesionalización de la que es objeto. Sólo algunas personas tienen una idea clara de lo que se pretende, y son quienes elaboran las directrices escolares y las normas que las expresan, y esto incluye a los documentos curriculares y a los libros de texto.

Los cambios sociales, culturales y económicos propios de los tiempos actuales, impactan también en los sistemas educativos. Se puede señalar la incorporación de propuestas y conceptos provenientes de ámbitos diferentes de los de la educación, tales como: descentralización, autonomía, flexibilidad, trabajo en equipo, elaboración de proyectos, calidad, entre otros.

Circulan discursos propios de históricos reclamos de los sectores progresistas, que propician dinámicas de participación, dirigidas a democratizar las estructuras organizativas y a revisar de manera crítica los contenidos, valores, comportamientos y destrezas que se propugnan. Sin embargo, este lenguaje corre el riesgo de quedar reducido a eslóganes vacíos de contenido, que pierdan su riqueza original, sin llegar a cumplir la función de sostener la filosofía de fondo que le dio lugar. Por el contrario, sólo llegan a defender aquellos principios económicos que fundamentan los sistemas de acumulación de poder, tanto económico como cultural.

Lo anterior lleva a advertir:

\*que las prácticas resultan contrarias a los propósitos que se dice perseguir o a las convicciones que se expresan;

\*que la discusión, la democratización y el compromiso se reducen a cuestiones metodológicas y de organización de las escuelas, dejando de lado el análisis crítico de contenidos, finalidades y funciones.

\*que el mito de la neutralidad científica y de su inevitabilidad, oculta la presencia de un modelo dirigido a mantener las estructuras sociales inequitativas vigentes.

## **El libro de texto**

El Libro de texto no solo es un continente de saberes a ser enseñados. En términos de Bourdieu, forma parte del capital cultural objetivado. Si lo analizamos desde la teoría de la educación como comunicación desde Berstein podemos interpretarlo, considerando las relaciones entre códigos restringidos y códigos elaborados.

Cabe preguntarse aquí, si la selección de los contenidos culturales del currículum, así como de las experiencias en las que se desea que participen las nuevas generaciones, respeta la diversidad de intereses, particularidades y posiciones de los diferentes grupos que conviven en la sociedad (como se dice en el discurso) o si, por el contrario, contribuye a reforzar la hegemonía.

¿Están presentes todas las voces? Si lo estuvieran, ¿resultan representativas y esclarecedoras para la comprensión de una realidad compleja y conflictiva, o se presentan parceladas, reducidas, distorsionadas o deformadas por lo que ocultan o manipulan? ¿Dónde queda, entonces, la percepción crítica de la realidad?

En la gramática de los propios libros de texto encontramos elementos que nos permiten leer la relación entre forma y contenido, la manera en que el enmarcamiento y la clasificación fuertes de los textos escolares coinciden con el currículum como texto privilegiante.

Un proyecto curricular emancipador para una sociedad democrática y progresista, debe proponer contenidos que contribuyan, en forma efectiva, a la socialización crítica y procedimientos que faciliten la reconstrucción reflexiva de la realidad con diversidad de fuentes y líneas de abordaje.

Esto lleva a reflexionar acerca de los contenidos escolares obligatorios establecidos por el Estado y la forma cómo los mismos llegan a las escuelas. Estos contenidos culturales, ya seleccionados por los organismos centrales encargados del gobierno de la educación, son provistos oportunamente a las unidades educativas; sin embargo, las empresas editoriales, a través de los libros de texto, realizan una nueva selección, o “vaciado” cultural, que circula por el mercado y se vende primero a los docentes, mostrándolos como un trabajo menos a realizar por parte de éstos.

Las editoriales interpretan, así, los contenidos oficiales y los trasladan a las aulas, convirtiéndolos en un instrumento decisivo que pretende legitimar una determinada visión de la sociedad y la cultura, valorada por las clases y grupos sociales que controlan el poder.

Jurjo Torres (1996) dice que el conocimiento académico dominante “es embalsamado en los libros de texto con una intención de ahorrar trabajo al colectivo docente al presentarse ya el contenido seleccionado y con una pretensión de neutralidad ideológica”. Así, esos contenidos resultan “cosificados”, apareciendo como los únicos posibles o los únicos pensables, aun cuando, en oportunidades lleguen a apoyar tradiciones que no concuerdan con los objetivos educativos propuestos en los planes oficiales.

La selección y organización de los textos escolares ya ha sido realizada por “personas expertas, representativas de la comunidad científica”, el sello editorial respalda el texto y las autoridades educativas le otorgan el aval gubernamental, reforzado con una adecuada difusión propagandística que involucra a docentes y padres, lo que les otorga un pasaporte incuestionable de validez y legitimidad.

## **El docente y el texto escolar**

La economía de esfuerzo del profesorado frente al texto escolar no es casual: su modelo de socialización profesional, así como su propia historia escolar, contribuyen a sacralizar el libro de texto, en tanto éste no sólo refleja la propuesta curricular, sino que desde su concepción, se han realizado las adecuaciones pertinentes. Los profesores, desde sus representaciones, no perciben que sea de su incumbencia la selección de contenidos culturales, las inclusiones, las ausencias, las líneas científicas que representan, los intereses a los que sirven, etc. En la práctica, centran su atención pedagógica en la formulación de los objetivos y el planteo de las metodologías, aspectos éstos que, por otra parte, tienden a satisfacer los requerimientos gubernamentales referidos a proyectos institucionales y curriculares.

Así, en una tendencia fuertemente descalificadora de la profesionalidad docente que se pretende desde el discurso, queda en manos de “otros” – en general las editoriales – la selección de los contenidos que llegan al aula, de los temas relevantes, de los hechos y conceptos, de las generalizaciones que se destacan, de las actividades de los alumnos, de las guías para los docentes y de otros recursos didácticos que completan el paquete llamado libro. De esta forma la profesionalidad queda reducida a la mera aplicación de fórmulas propuestas en otros ámbitos que no son lo estrictamente escolar, generando una suerte de ilusión de autonomía en la toma de decisiones, que, en la realidad, sólo se reduce a la elección del texto.

De esta manera, queda afuera el conocimiento personal, constituido por las interpretaciones elaboradas a partir de las experiencias y saberes personales; el “conocimiento popular”, propio de las interpretaciones y creencias promovidas a través de diversos medios de comunicación social masiva; y el “conocimiento académico transformador”, constituido por las explicaciones generalmente no oficiales, que influyen y logran transformar el conocimiento académico dominante. Considerar estos tipos de conocimiento y su alta interrelación dinámica, permite advertir de qué manera son tenidos en cuenta en las prácticas educativas, dado que el “conocimiento escolar” tiende a presentarse un tanto descontextualizado y estático, desfavoreciendo la comprensión del dinamismo de las distintas esferas sociales y reforzando los discursos y prácticas económicas y políticas dominantes.

Los libros de texto se dirigen más a la “reproducción” de la cultura aceptada oficialmente, que a la “reconstrucción” crítica de la realidad o al abordaje de temas controvertidos, sobre los que los estudiantes conversan fuera de las horas de clase. La escuela, así, como agencia de “circulación social” de conocimientos, permanece al margen de una realidad en la cual están inmersos sus actores y ella misma como parte de una estructura social más amplia.

El consumismo que caracteriza al modelo vigente de sociedad (y la escuela no ajena a él) tiene su equivalente en el consumismo del texto escolar. Los libros adoptan la forma de “mercancías” y, en consecuencia, se trata de aumentar su posibilidad de demanda y venta. Así se puede advertir que los mismos:

\*incluyen actividades que los tornan inservibles para otros estudiantes, por lo que tienen un corto período de uso;

\*las modas pedagógicas están presentes en las políticas editoriales: presentaciones que hacen creer que se está ante un libro actualizado, cuando en el fondo es lo mismo;

\*evitan temas conflictivos e innovadores, favoreciendo la reproducción de estereotipos y prejuicios culturales;

\*fomentan el dogmatismo, mostrando a la información, y a la ciencia que la sustenta, como algo objetivo e incuestionable, dando la idea de consenso y de saber absoluto.

Como las decisiones se basan en la ciencia, no sólo son las más adecuadas, sino las únicas posibles, en consecuencia los fracasos se imputan a quienes las ponen en práctica. “Los obreros de las máquinas y los profesores y profesoras atrapados en las redes de los libros de texto conforman un grupo de trabajadores a los que, en la práctica, ya se les ha expropiado parcialmente su saber y sus destrezas, a unos por la máquina o robot de turno y a otros por el manual escolar” (Torres, 1996: 179)

### **Una mirada sobre los textos escolares y su uso en las actividades escolares**

Si se acepta que efectivamente existen mecanismos de penetración cultural tendientes a conservar las expresiones legitimadas socialmente (“violencia simbólica”), no se puede desconocer que dichos mecanismos encuentran en la escuela y en los textos escolares, un espacio propicio para su imposición, a través de la selección y estructuración de contenidos, su lenguaje, sus imágenes, los ejemplos elegidos y los modelos sociales propuestos. La legitimación de los mismos se produce, pues, en el marco de la literatura pedagógica, más particularmente de los manuales escolares y en las prácticas que los tienen como protagonistas.

Si bien es el Estado, desde los organismos específicos de gobierno educativo, el que define y provee los documentos curriculares, orientadores de la tarea educativa, por niveles, ciclos y años, no es menos cierto que las empresas editoriales cumplen con el papel de seleccionar contenidos y materiales, que adquieren un elevado reconocimiento entre los docentes y los padres. Las indagaciones realizadas entre docentes de segundo ciclo de escuelas públicas de Salta – Capital, permiten obtener, de ellos, algunas apreciaciones para sostener tales afirmaciones.

Es necesario aclarar, a los efectos de no generar una imagen descualificadora del trabajo docente y del valor, que tienen y siempre tuvieron los libros, que no se intenta presentar generalizaciones acriticas, lo que se pretende es señalar una importante tendencia, observada en nuestro ámbito de trabajo y en los más de treinta textos analizados.

Los maestros trabajan de manera habitual y cotidiana con el texto escolar y valoran el hecho de que los mismos desarrollen contenidos que respondan a las selecciones y secuencias de contenidos de los documentos curriculares oficiales. Esto se observa de manera particular entre quienes se desempeñan en 4° Año, en el que se tratan temas de la realidad provincial.

Pese a lo expresado, los docentes, en general, no se detienen a analizar o profundizar las cuestiones que hacen a los contenidos que se están distribuyendo, las relacionadas a lo metodológico o algunas sugerencias de evaluación, por ejemplo. Esto lleva a advertir un escaso, o tal vez inexistente, proceso reflexivo de los docentes, al momento de elegir y recomendar textos.

Por el contrario, manifiestan su satisfacción por encontrar, en los libros elegidos, contenidos “integrados entre áreas” que estarían respondiendo a “criterios de regionalización”. Una lectura cuidadosa de algunos de los manuales señalados como de

uso más frecuente, permite afirmar que en realidad, la integración o regionalización son conceptos declamados que no se abordan en sentido teórico-práctico.

Algunos ejemplos pueden resultar ilustrativos. Lo que en los textos se plantea como aportes integradores de diferentes campos del conocimiento, en torno de alguna temática, en realidad refleja un alto grado de fragmentación del conocimiento. Esto se fortalece porque la organización del conocimiento en las escuelas, expresada en la compartimentación del conocimiento en asignaturas (pese a las decisiones oficiales de su agrupamiento en áreas) en general resulta sólo una yuxtaposición o una presentación sucesiva e inconexa de contenidos aislados.

Esta política posibilita un control más fuerte y efectivo por parte de unas pocas personas: las que tienen en sus manos las decisiones. Sin embargo, la posibilidad de elegir entre una oferta un tanto diversificada de propuestas editoriales, de circulación nacional y de producción local, les da la ilusión de autonomía al interior del trabajo escolar. Docentes y estudiantes, al cumplir con las tareas que los mismos textos proponen, no tienen posibilidad de intervenir críticamente en los procesos en que actúan.

Es en este punto en donde adquiere relevancia la forma cómo se realiza la presentación, difusión y venta del manual o libro de texto. Su tratamiento como mercancía, lo pone en igualdad de condiciones de publicidad que a cualquier otro producto de uso masivo. Los llamados “promotores” le acercan al docente ofertas que hacen aparecer a la propuesta de la editorial que representan, como la más actualizada y completa. Los maestros dicen ver en los libros elegidos “actualización”, “buen abordaje de contenidos”, “enfoque de la realidad local”, “integración de áreas” u “organización y jerarquización de información relevante”. Esto los lleva a recomendarlos a sus alumnos, convirtiéndose, ellos mismos en los publicitarios de sus “ventajas”.

Esta es una situación que necesita de una reflexión más amplia y diversa. El libro escolar resulta, cada vez más (por las condiciones contextuales vigentes) la única puerta de acceso que tienen los niños y niñas a la cultura impresa, pero también la única posibilidad que tienen los sectores más pobres, de disponer de libros en el hogar. Libros que, atento a las diversas expresiones culturales, pueden ser portadores de realidades totalmente ajenas a los intereses o necesidades de aquellos sectores, sin otra alternativa bibliográfica más significativa.

En otro sentido, esto último lleva a considerar la diferencia entre cultura impresa y cultura visual, planteada por Henry Giroux, (1990) al afirmar que la lectura ha creado “una audiencia de clase específica” por el tipo de habilidades técnicas y críticas que requiere, mientras que el carácter receptivo de la cultura de masas, caracterizada por la cultura visual, difundida principalmente por la televisión, reduce las posibilidades del pensamiento y favorece la manipulación, al responder a la lógica de la fragmentación en su presentación (como ya se señaló en párrafos anteriores) y de la inmediatez de la información, que mayoritariamente es, además, efímera.

La relación entre los docentes, sus alumnos y el tratamiento del conocimiento está también fuertemente mediada por los manuales. Los docentes conciben que los saberes contenidos en ellos deben ser adquiridos por los estudiantes pero no se plantean la construcción o re-construcción del mismo, en condiciones de búsqueda o indagación.

La fuerte presencia del manual escolar pareciera no dejar, al docente, espacios o tiempos para analizar esos materiales, recrear sus propuestas o buscar materiales alternati-



vos o complementarios. Más grave aun se torna la situación cuando bajo formatos “novedosos y actualizados” se observa una repetición de viejos temas, modelos sociales perimidos o lineamientos políticos e ideológicos desactualizados y sin confrontación.

En tanto los maestros no revisen estas cuestiones estarán “atrapados” en lo que Apple presenta como el “desadiestramiento y readiestramiento” frente a los materiales escolares o, como dice Torres: se les habrá “expropiado parcialmente” sus destrezas didácticas.

## **Reflexiones finales**

Las librerías, habitualmente poco concurridas se convierten, durante las primeras semanas de clases de cada año lectivo en centros de venta de concurrencia masiva, los libros de texto protagonizan la temporada, los lectores y lectoras apasionadas, que acostumbran realizar excavaciones arqueológicas en las interminables estanterías, quedan eclipsados por pasillos repletos de madres y padres dispuestos a cumplir el primer mandato escolar del año: la compra del libro de texto. También en las ferias, encontramos a padres y madres que en lugar de la tarjeta de crédito asisten con libros del año pasado dispuestos a abaratar los costos recurriendo a la venta o el milenario trueque. Y en los depósitos del ejército los paquetes de libros editados por el estado, financiados por programas externos, caracterizados por la falta de títulos, referencias bibliográficas y la muerte del autor, no como la plantea Roland Barthes sino como exterminio del autor reemplazado por la incursión a Internet, y las funciones de copiado y pegado indiscriminadas y absolutas.

En uno y otro extremo, los estudiantes se encontrarán con los libros de texto. Muchos niños de la clase media serán interpelados por productos de estridentes colores y olor a nuevo, por libros que forman parte de la propiedad privada pero tienen la vida útil del año lectivo. Están destinados a ser escritos, recortados, a la lectura del *zapping* importada de la cultura visual televisiva. Están destinados a ser descartados.

Los niños de las clases oprimidas, recibirán sus libros de manos de la docente, y entenderán rápidamente que no les pertenecen, que no deberán escribirlos ni arrugarlos porque deben mantenerlos en condiciones para sus propios hermanos y vecinos. Que a fin de año serán devueltos.

De lo planteado surge el interés de considerar al manual escolar como objeto de estudio. La oportunidad de trabajar con los manuales escolares para identificar los supuestos subyacentes a sus contenidos y el tratamiento que se da a ellos, se va plasmando en dos líneas:

- a) la consolidación de un marco conceptual destinado a fortalecer la perspectiva de análisis, desde lo sociológico, político, ideológico y metodológico, supone un proceso de lectura y escritura que se construye en la relación teoría práctica.
- b) el trabajo de indagación centrado en el contenido, forma de presentación y uso del manual escolar, ha proporcionado información que, como señal de alerta, advierte sobre la necesidad e importancia de un tratamiento cuidadoso al momento de elegir, recomendar o adoptar los textos sugeridos por los promotores o impuestos por las decisiones gubernamentales.

A partir de estas dos líneas queda abierta la posibilidad de generar un espacio para promover la reflexión crítica de los docentes (y también de las autoridades escolares)

acerca de la importancia que adquiere el libro de texto como referente de las políticas educativas y culturales, como capital cultural objetivado, como instrumento hegemónico, como parte del curriculum de colección por la predominancia de códigos restringidos que pueden leerse tanto en los componentes verbales, como en los para lingüísticos, de estos importantes materiales curriculares .

Qué el libro deje de ser una mera mercancía, que el docente supere su destino de promotor de ventas o asistente social, no son expresiones de deseo sino posicionamientos políticos.

### **Bibliografía**

- Althusser, Louis.** (2003) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Apple, M.** (1997). *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bernstein, B.** (1988). *Clases, código y control" II: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P.** (1997) *Capital Cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- Brócoli, A.** (1984). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México: Nueva Imagen.
- Da Silva, T. T.** (1994) *.Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos Críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Giroux, Henry** (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós
- Gramsci, A.** (2006) *Antología. Selección traducción y notas de Manuel Sacristán*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Marx, K.** (2005). *La Ideología alemana I y otros escritos filosóficos*. Madrid: Editorial Losada.
- Rigal, L. y Otros** (2000). *La escuela en la Periferia. Educación, Democratización y modelo neoliberal: Jujuy, 1984 – 1996*. Jujuy: UNJu.
- Santos Guerra, M. A.** (2001) *La escuela que aprende*. Madrid: Morata
- Tamarit, J.** (2002) *El sentido común del maestro*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Torres, J.** (1996) *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Morata. Madrid.
- Torres, J.** (1992). *El currículo Oculto*. Morata. Madrid