

La lógica de la Organización Escolar Docentes y manuales interpelados

María Estela Furió

Cecilia Morales Perrone¹

Resumen

Entre las formas de control social que organizan la vida de las sociedades contemporáneas, la educación aparece como un aparato decisivo en la regulación de las conductas para la construcción del orden. La escuela - institución legitimada socialmente - se organiza y funciona a partir de la incorporación y actualización de tecnologías que aseguren el cumplimiento de la función de reproducción y control social. Se utiliza el término tecnología considerando dos niveles: como saber técnico y como saber teórico, y una doble dimensión: como saber aplicado a la organización de la escuela y al funcionamiento de la misma. Se rescata la lógica que impregna los procesos de enseñanza y aprendizaje y el papel del docente en ellos, como así también los recursos de que dispone y utiliza. El texto escolar ocupa un lugar importante en el funcionamiento de la escuela porque constituye la expresión material de un arbitrario cultural que condensa el saber validado socialmente para lograr los fines ya señalados. Y el trabajo docente pone en juego un saber cuyo contenido – en términos del saber tecnológico - interesa develar, para dilucidar el papel que cumple en ese proceso: si es un vehículo de inculcación o contribuye a desarrollar pensamiento crítico.

Palabras clave: organización, tecnología, fragmentación, autonomía, desocultación

The Logic Of School Organization. Teachers and manuals questioned

Abstract

Among the forms of social control that organizes life in contemporary societies, education appears as a crucial instrument in the regulation of behavior for the construction of order. School – a socially legitimated institution - is organized and functions by incorporating and updating technologies that permit social reproduction and control. Technology is the term used considering it on two levels: as technical knowledge and as theoretical knowledge, and as regards a double dimension: as knowledge applied to school organization and school functioning. The work recovers the logic that permeates teaching

¹ El trabajo se inscribe dentro del Proyecto de Investigación. N° 1792 del CIUNSA. "Análisis de textos escolares de EGB, que permita identificar desde una perspectiva crítica, los aspectos sociopolíticos y culturales de su producción y uso. Período 1993-2008"

and learning processes and the teacher's role in them, as well as the resources available and used. Textbook has an important place in school functioning because it is the material expression of a culture that condenses a socially validated knowledge to achieve the purposes already mentioned. And teachers' work brings into play a knowledge whose content - in terms of technological knowledge - tries to elucidate the role it plays in this process: if it is a means of inculcation or if it contributes to develop critical thinking.

Keywords: organization, technology, fragmentation, autonomy, unconcealment

1. A modo de Introducción

La Sociología Crítica de la Educación plantea explícitamente la necesidad de comprender las funciones latentes que desempeña la escuela. Cuestiona la visión de un sistema escolar destinado fundamentalmente a favorecer la movilidad social, la igualdad de oportunidades y, en suma, una mayor justicia social; y la muestra como un aparato decisivo en la regulación de las conductas para la construcción de un orden social que reproduce las relaciones de dominación, manteniendo y legitimando las desigualdades originadas por ellas.

El concepto de "Aparato Ideológico del Estado", incorporado por Althusser, refiere a aquellas organizaciones estatales - como el sistema educativo - que operan como medio de imposición de la ideología de la clase dominante, con el fin de asegurar la reproducción de las desigualdades sociales que se originan en las relaciones de producción capitalistas, caracterizadas por la explotación.

Concebida la ideología como "un sistema coherente de ideas", se parte del reconocimiento del carácter ideológico de los procesos sociales y - consecuentemente - de las prácticas escolares; carácter que se mantiene oculto por la hegemonía que opera a través del consenso. Los bienes simbólicos legitimados por la sociedad - y que circulan en la escuela bajo la forma de currículo escolar - han sido elaborados bajo ciertas condiciones sociales, que suponen relaciones jerárquicas y procesos en los que subyacen visiones del mundo, que hacen que lo pedagógico muestre una realidad social, cultural y económica aceptada como sentido común de toda la comunidad, en tanto oculta otras realidades"²

La autonomía relativa de ese mundo simbólico con respecto al ámbito económico "...evita que el sistema educativo aparezca como mecanismo de reproducción de las relaciones de clase, cuando en realidad es lo que efectivamente es" (Brigido, 1994: 122). Así, el sentido común oculta que, del mismo modo en que las instituciones económicas y su lógica de funcionamiento favorecen a aquellos que ya poseen capital económico, las instituciones educativas están estructuradas para favorecer a aquellos alumnos que ya poseen el capital cultural arbitrariamente definido por los grupos dominantes y reconocido como "la cultura legítima" por el cuerpo social. De esa manera se naturalizan y ocultan las desigualdades sociales al ser transformadas en diferencias de talento o capacidades para el acceso y apropiación de la cultura.

Diferentes autores desarrollan importantes aportes dentro de esta línea teórica de la sociología de la educación. Enriquecen el campo, el concepto de habitus (Bourdieu), el de

² Tamarit, J (2002)

código (Bernstein), el de redes escolares (Baudelot y Establet) así como el de poder disciplinario (Foucault), todos concurrentes para explicar procesos que posicionan al sujeto de forma desigual en la estructura social, regulando lo que piensa y su modo de ser. Las organizaciones escolares son partícipes activas, favoreciendo a los alumnos provenientes de las clases medias y colocando en situación de desventaja a los niños provenientes de sectores populares, con lo que reafirman el concepto althusseriano al funcionar como aparatos ideológicos que reproducen las relaciones de dominación.

2. El saber tecnológico

Curiosamente, la tecnología (o arte técnica) era ya claramente conceptualizada en el siglo XVIII. Observando que en la práctica de los oficios hay importantes riquezas pedagógicas, Diderot afirmaba que la originalidad de la tecnología consiste en superar las consideraciones utilitarias... y explicar de manera completa, clara y ordenada todos los trabajos, así como sus fundamentos y consecuencias.³

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

¿Cuáles son las características del saber tecnológico? Siguiendo a Gallart⁴ la tecnología reconocería un *primer nivel* caracterizado por un conocimiento directo de las cosas y de las habilidades concretas para hacer un buen uso de ellas; para hacer “cosas útiles”. Pero la incorporación de métodos de producción, hace que el saber tecnológico se desprenda del saber técnico, y se dirija a la capacidad de pensamiento teórico – abstracto que permita la comprensión global del proceso productivo. Este *segundo nivel* estaría marcado por una fuerte intelectualización del saber, que requiere, por lo menos, una sólida formación lógico – matemática y socio – económica. Se podría decir entonces que:

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

No es casual que la versatilidad del mundo del trabajo, la desaparición de las ocupaciones fijas, la inestabilidad de los requerimientos en materia de calificaciones, la crisis y ocaso de la era del maquinismo, la irrupción de la informática, etc., coincidieran con la reaparición y reactualización de la tecnología, por la que ya se habían preocupado los

³ Cano, et. al. (1993)

⁴ Gallart, M. A. (1985)

pensadores alemanes del S. XVIII, antes de que se avizoraran tales transformaciones estructurales en la sociedad y en la economía.

Sin embargo, cabe preguntarse si este renacimiento del saber tecnológico, implica el reconocimiento de la necesidad de que todos aquellos que – de una u otra manera – lo requieren en su trabajo profesional, conozcan no sólo la técnica sino también sus fundamentos; es decir que dominen los dos niveles.

3. La tecnología en la escuela

Si esta línea de análisis teórico se aplica específicamente a las organizaciones escolares, se podrían diferenciar dos áreas o dimensiones que requieren saber tecnológico⁵:

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

Se utiliza entonces el término tecnología teniendo en cuenta sus dos niveles: como saber técnico y como saber teórico, y su doble dimensión: como saber aplicado a la organización de la escuela (aspecto estático) y al funcionamiento de la misma (aspectos dinámicos), para rescatar la lógica que impregna los procesos de enseñanza y aprendizaje y el papel del docente en ellos, como así también los soportes o recursos de que dispone y utiliza. Interesa el libro de texto – o manual - para analizar el discurso que por ellos circula y el uso que los docentes hacen de él.

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

3.1. El circuito de producción

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

⁵ Tyler, W. (1991)

posibilitando de esta manera el establecimiento de un control más fuerte por parte de los empresarios y ejecutivos. Solo pocas personas, muy especializadas, llegan a comprender los pasos y los por qué de los procesos.

En este modelo productivo, los trabajadores/as sólo acceden al primer nivel del saber tecnológico.

En el ámbito escolar este esquema se reproduce casi textualmente y se hace presente en:

- la profusión y compartimentación de la cultura en asignaturas, con contenidos inconexos y aislados,
- los programas únicos, los tiempos rígidos y los horarios mosaico
- las tareas de docentes y estudiantes que no tienen la posibilidad de intervenir críticamente en los procesos en que participan,
- los sistemas piramidales y jerárquicos de autoridad y control que despojan al docente de la capacidad de decisión sobre su propio trabajo, etc.

Todo ello acentúa una filosofía defensora de los intereses dominantes similar a la del mundo productivo: solo unas pocas personas tiene una idea clara de lo que se pretende: los que elaboran las directrices escolares y los libros de texto.

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

Sin embargo, debe advertirse que este modelo tiene el peligro de “quedar reducido a una especie de taylorismo interiorizado”⁶, o neotaylorismo como lo denominan algunos autores, porque, en un contexto en el que se oculta que lo que se somete a discusión son los medios y las formas y no los objetivos empresariales (es decir: qué producir, qué cantidad, porqué, cuándo y dónde), no es fácil ubicar la línea que separa la participación voluntaria de la auto-explotación. Las jerarquías y los controles se hacen más difusos y ocultos, pero no por ello menos reales.

El “circuito de producción de la escuela” acusa idéntico impacto. El discurso de la implicación y el participacionismo, se cuela en la vieja estructura con el imperativo de flexibilizarse para dar cabida a prácticas democratizadoras. Pero el soporte “duro” de la organización se sigue manteniendo inalterable, no sólo en la dimensión formal, sino que tiene su correlato en las prácticas:

⁶ Torres, J. (1996)

- Las jerarquías se corresponden con obligaciones y responsabilidades, porque las posiciones de los sujetos siguen ubicándose en una escala que implica algún grado de obediencia al rango superior y la aceptación de controles conducentes a alguna forma de evaluación cuyo resultado trae aparejado algún tipo de premio o castigo. Los roles están prescriptos en el diseño previo de la organización, y la asunción de los mismos implica la obligación que se asume para su realización, con la rendición de cuentas de la actuación correspondiente. Los roles abiertos (con la incorporación de nuevas actividades para dar respuesta a los nuevos requerimientos contextuales y procedimentales) así como las prácticas adhocráticas (derivadas de los trabajos por proyectos), no han modificado la sustancia de esta matriz de funcionamiento organizacional.
- El cuerpo normativo es aún más profuso y analítico, producto de una permanente actividad reglamentaria del macro sistema, con importantes niveles de desagregación según los organismos y programas especiales de que se trate, lo que deja muy poco margen a la producción interna, limitada en general a los llamados “régimenes de convivencia”. Las normas de la escuela de la post modernidad (particularmente las reglamentarias) sólo muestran como rasgo diferencial su transitoriedad, por las nuevas necesidades de adaptación a contextos diversos e inciertos.
- La especialización sigue siendo el requerimiento organizativo por excelencia. La evolución del saber y del desempeño docente, han tendido a hacer corresponder a las profesiones docentes con las disciplinas. El docente es un especialista en la enseñanza de la disciplina en cuyo campo se ha formado, lo que incluye el dominio de la ciencia y de la técnica pedagógica específica. Esta fragmentación del saber, que está presente en la formación docente (y en los libros de texto), juega un importante papel como instrumento de control escolar, porque (siguiendo a Foucault) remite a una forma de dominación que procura generar cuerpos dóciles, sometidos y ejercitados, construyendo conducta a través de la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. Estos procesos no se han revertido en la escuela de la post modernidad. La aceleración de la producción de conocimientos, que torna probable la obsolescencia del profesional, ha instalado la lógica de la capacitación y formación continua. Desde el discurso de la reforma se tornó imperativo, al punto que fueron de uso corriente términos como “reconvertirse” o “reciclarse” como requerimiento excluyente para permanecer en el sistema. Sin embargo, la solución parece residir en el despliegue de una multiplicidad de cursos y/o trayectos que reproducen la forma fragmentaria de la formación inicial, dirigidos a la incorporación incesante de conocimientos, en una carrera (asimétrica) con el desarrollo de la ciencia y de la técnica. Todo ello para ser más funcionales a las nuevas demandas y no así para la problematización y análisis, no sólo de los fundamentos de las prácticas que se sugieren (o imponen), sino del modelo al que responden.
- El acceso al cargo implica una preparación cabal y experta y un conocimiento de las normas. La carrera docente se asienta en fuertes estructuras burocráticas: la acumulación de credenciales de distinto rango (títulos, post títulos, especializaciones,

cursos de capacitación, etc.) es condición ineludible para la obtención de un puntaje que otorgue mayores posibilidades de acceso. La valoración de las credenciales sigue siendo un acto formal y casi abstracto: se supone que las mismas son indicadores de una verdadera apropiación de saberes por parte del postulante. La cantidad de credenciales y la antigüedad de desempeño también parecen indicar un cabal conocimiento de las normas que – en los casos de concursos para cargos jerárquicos – se constituyen en uno de los temas básicos, junto con las técnicas de gestión institucional y control del proceso didáctico.

3.2. El proceso de ejecución

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

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

Se prevé, dentro de los procesos que corresponde implementar, un diagnóstico de la situación de aprendizaje o saberes previos de los alumnos, diagnóstico que irremediablemente arrojará realidades diferentes por tratarse de sujetos cuya distinción excede a las variables homogeneizantes de la escuela.

No obstante, y frente al discurso que refuerza la atención de las diferencias, el docente elabora un plan de trabajo anual como propuesta única y de aplicación para todos. A partir de las prescripciones curriculares para el curso y/o asignatura de que se trate, se espera que el docente realice un análisis, selección, organización y secuenciación de los contenidos ya determinados, prevea la metodología (estrategias didácticas y actividades de los alumnos) a fin de desarrollarlos en su totalidad en el tiempo previsto, determine los recursos a utilizar (según las disponibilidades de la escuela y del grupo de alumnos) y establezca los criterios y formas de evaluación para comprobar el logro de las competencias.

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

Este proceso lógico de “producción”, propio de la organización escolar, era fácilmente perceptible en la escuela de la modernidad. En un contexto de certezas, las organizaciones escolares existían para el logro de metas específicamente establecidas, gozaban de autoridad pedagógica y de legitimidad social. El docente tenía claramente circunscripto su ámbito de actuación, y su autonomía pedagógica – fundamentalmente didáctica – se manifestaba en el aula; en la selección de métodos, estrategias y actividades de aprendizaje que – desde la visión de los padres y directivos – diferenciaban y caracterizaban al “buen maestro”.

La escuela actual se caracteriza por la ambigüedad de metas, la diversidad de demandas y la crisis de su autoridad pedagógica. Los nuevos contratos implican adecuación al entorno, altamente fragmentado e incierto por definición. Desde allí se le asigna un fuerte protagonismo a la escuela y al docente, porque se apuesta a su capacidad para identificar los problemas y resolverlos, haciendo uso de su autonomía.

¿A qué se alude al hablar de autonomía? Pareciera un término casi novedoso. Sin embargo, en el campo pedagógico – didáctico, el concepto tiene su larga historia (como se dijo previamente) y la escuela de la post modernidad no le ha agregado nada nuevo. Por el contrario; en la actualidad parece haberse devaluado. Si se observan los libros de texto, se advierte que no sólo incluyen la selección de contenidos (actualizados conforme a las prescripciones curriculares) sino también las actividades y ejercicios que los alumnos deben realizar, así como los instrumentos de evaluación. Esto pone de manifiesto que el docente debe ser un “experto en ejecución” y que la calidad de su trabajo reside en el grado de precisión con que aplica las instrucciones, guías o actividades que proponen los libros de texto. Leerlas y seguir las al pie de la letra, sin modificación, reestructuración o innovación alguna, cuidando que sean las más nuevas, lo convierten casi en “una pieza más” o “un operario” de la cadena de montaje, como se podría caracterizar al proceso de producción de la escuela.

Consecuentemente, la “capacitación docente” aborda fundamentalmente actualizaciones disciplinares, aspectos técnicos de la nueva gestión y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pareciera que al docente no le hace falta saber más.

“... el maestro ha perdido autoridad intelectual, académica y hasta disciplinar; algunos expertos se sorprenden ante esta carencia que ellos mismos han agenciado y que, sin embargo, luego reclaman y signan como malestar (...) ya sea como consejero psicológico, tutor, mediador, resolutor de conflictos, experto en didácticas especiales, en animación sociocultural, en informática educativa – aquello que algunos llegaron a denominar maestro polivalente – el maestro aparece como un sujeto incapturable por un contexto definido (...) entra en una región de sombras que lo desubica y, al mismo tiempo, lo multiplica en tantos otros que su presencia se hace superficial y por demás, casi anodina.” (Martínez Boom, 2010:129-131)

El lugar del docente en la reinventada escuela de la post modernidad, muestra una desalentadora semejanza con la del trabajador del circuito económico. Participación, implicación, compromiso con “nuestra escuela” (empresa), en la búsqueda de acuerdos y toma de decisiones sobre recursos y medios dentro del repertorio proporcionado; nunca problematizando los fines ni el modelo hegemónico de reproducción de la desigualdad.

En los términos de Gallart, el saber tecnológico del docente se circunscribe al primer nivel, porque no parece necesario (en realidad no es conveniente) que avance hacia la reflexión y el saber que toda técnica conlleva: conocer sus fundamentos teóricos, políticos e ideológicos, justificar su uso, su selección por sobre otras, identificar sus ventajas y desventajas, su utilidad y significancia para tal o cual aprendizaje, etc.

4. El libro de texto

4.1. Un recurso privilegiado en el proceso de ejecución de la tarea

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

Las editoriales cumplen un importante papel en el procesamiento, difusión y presentación de los contenidos. Consideran el currículum oficial y realizan su adaptación teniendo en cuenta la lógica del funcionamiento escolar y sus propios intereses dentro del mercado.

Los contenidos escolares a ser aprendidos, son “capturados” en los manuales que año a año se ofrecen a la venta presentándose atractivos, actualizados, novedosos y verdaderos facilitadores del trabajo en el aula, a fin de captar a la clientela docente e incrementar las ganancias empresariales. Los manuales, que legitiman una determinada visión de la sociedad, son portadores de la cultura valorada por las clases y grupos sociales dominantes y se incorporan masivamente en el proceso de ejecución de la tarea, en el que tienen un lugar casi protagónico.

En el marco del Proyecto de Investigación y a partir del análisis de una variedad de textos escolares del segundo ciclo de la EGB⁷, se pudo extraer algunas conclusiones que se sintetizan a continuación:

Desde una mirada socio-política los manuales exponen textos y actividades en los que la ciencia aparece como una verdad objetiva e incuestionable. Siempre los avances científicos contribuyen a la evolución de la sociedad y en muy pocos textos, se hace referencia a las problemáticas ocasionadas por ellos.

Se presenta una visión caracterizada por el orden y el progreso y se describe (incluso se “exhibe”) una sociedad idealizada y, aparentemente, sin conflictos.

La clásica y discriminatoria distinción entre el trabajo manual y el intelectual, se presenta subyacente en los libros de texto. La actividad intelectual es propia de elegidos, acceder a ella es difícil y no indispensable. Lo que hace falta saber es fácil y divertido, con lo que la actividad intelectual se banaliza. No debe olvidarse que los manuales están destinados a la escolaridad primaria o nivel básico de educación, cuyo propósito alfabetizador es sustancialmente diferente al de la preparación de las elites para quienes está reservado el trabajo intelectual.

En los textos no se observan temas, conceptos o definiciones que muestren intereses o posiciones divergentes. La superación del atraso o la resolución de problemas (contaminación ambiental, violencia, pobreza, etc.), se hacen depender de actitudes y esfuerzos individuales ocultándose o presentándose como naturalizado el modelo hegemónico generador de la exclusión.

⁷ La metodología del proyecto incluye análisis documental: textos escolares de 4º, 5º y 6º año de la EGB, con focalización en el área de Ciencias Sociales. Ver detalle de textos trabajados en la Bibliografía

Los pueblos originarios son considerados parte del pasado. Su identidad es una construcción de la cultura dominante que, desde una visión progresista, plantea la superación del atraso porque asocia los valores y prácticas de los pueblos originarios a la barbarie. La negación del otro se da en la negación de su existencia actual como conjunto social con identidad propia y como actor con derecho pleno a la participación en la construcción de ciudadanía.

No se observan indicios de otros credos, lo que implica –nuevamente– la negación del otro; y se refuerza la fe católica como componente de la identidad. Asimismo se refleja la capacidad para reconstruir la hegemonía, mediante la apropiación de rituales paganos que se resignifican en expresiones sincréticas con contenido católico.

Desde una perspectiva económica, se advierte la clara tendencia de las editoriales a seguir modas pedagógicas, sosteniendo y difundiendo mensajes que responden a una lógica de mercado esencialmente competitiva. Se busca atraer clientelas más que realizar un tratamiento didáctico de los contenidos, o problematizarlos, y en ese sentido aparece como herramienta infalible la constante apelación a la “cultura visual” y al estilo “zapping”. Esto es, la introducción de un formato muy similar al de los medios televisivos o informáticos, para atraer la atención del espectador o eventual cliente. Sin una línea estética definida, se superponen fotos, dibujos, historietas, reproducciones de documentos, etc., con colores vistosos que transforman por momentos a las páginas del libro en verdaderas pantallas televisivas o carteles publicitarios, distrayendo y distorsionando historias e imágenes.

Asimismo se busca reducir el tiempo de vida útil del texto para obligar a su reemplazo, no sólo introduciendo novedades en las nuevas ediciones, sino con la inclusión de cartillas de actividades, tornándolos inservibles para otros usuarios.

Desde una última mirada, ya centrada en aspectos didácticos, se advierte que el contenido y la forma de presentación, apelan a información elemental e incompleta, a veces confusa y/o errónea. En las actividades propuestas, los comentarios, citas o consignas “motivadoras”, no fomentan el uso correcto del idioma. Se inventan términos - aparentemente con una intencionalidad lúdica - y se presenta el lenguaje cotidiano como si fuera científico. Se plantean actividades caracterizadas por su fragmentación y la búsqueda de respuestas apela a lo contenido en el manual.

Se advierte en general un tratamiento infantilizado y/o banal cuyos efectos distorsivos pueden llegar a confundir al alumno.

Se presentan también contenidos y actividades con errores conceptuales que ponen de manifiesto la falta de rigor y de controles en la elaboración del texto. La existencia de errores y el descuido que su inclusión conlleva, muestra la desvalorización de la función formadora del texto, del destinatario del libro y del aprendizaje que se desea lograr.

A modo de ejemplo, se rescata la siguiente expresión:

“el aire que rodea a la tierra se humedece con el vapor que se desprende de la superficie de los océanos y forma nubes, integradas por gotitas muy chiquitas, tan chiquitas que no caen (no se llueven) (Estrada 4, 2003:338)

En síntesis: Se considera que la propuesta de trabajo de los manuales (en general) se aborda falsamente como una actividad lúdica, carente de lógica, que simplifica y distorsiona los contenidos y sus relaciones. Al no proporcionar elementos suficientes y correctos para desarrollar estrategias de indagación, búsqueda y apropiación del saber

científico, se contribuye a un reforzamiento del sentido común hegemónico. En otras palabras: se refuerza la ignorancia revestida de saber.⁸

El libro de texto así elaborado, incide en la forma de trabajo pedagógico. Y desde este tipo de propuestas, la integración resulta – paradójicamente – fragmentaria y reduccionista.

4. 2. Los docentes y los libros de texto

Los datos obtenidos de entrevistas realizadas⁹ en el marco del Proyecto de Investigación aludido, reflejan que los docentes consideran que tienen autonomía y poder de decisión al elegir el libro a utilizar, sin advertir la lógica de mercado subyacente en los procesos conducentes a su elaboración y distribución.

Los docentes eligen el texto por los contenidos que abordan, teniendo en cuenta que sean actualizados y que respondan a las prescripciones curriculares correspondientes al año escolar de que se trata. Asimismo, valoran la presencia de “criterios pedagógicos modernos”, como la integración de áreas, la regionalización, el trabajo por proyectos, los colores, fotos y dibujos muy atractivos. También señalan, como un aporte importante para su tarea, las propuestas de actividades que los niños deben realizar. En general se limitan a ejecutar estas actividades, planeadas desde otro contexto y para destinatarios abstractos, con contenidos ya seleccionados por otros, y evaluaciones que responden a estándares esperables.

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

Cuando los docentes expresan su grado de satisfacción respecto del texto que están empleando, enuncian razones que responden más a sus expectativas como docente que a las necesidades de los alumnos, la pertinencia del mismo o su relevancia cultural. En ese sentido muestran gran interés por el grado de correspondencia que presenta el texto con los lineamientos del currículo oficial. Resulta muy valorado que “todo” lo necesario se encuentre en el manual elegido.

No hay evidencias de que los docentes analicen los mensajes que contienen los textos y los intereses a los que responden. “Ejecutan”, pero no deciden; porque no elaboran, ni proponen. Adoptan el material de trabajo, sin el proceso reflexivo que implica una perspectiva crítica, y lo aceptan como válido (casi sacralizándolo) en tanto suponen y confían en los procesos previos de selección y elaboración por parte del Estado y de los especialistas contratados por las empresas editoriales.

De ello se deduce que la industria editorial, el avance de la tecnología, la producción en masa, el abaratamiento de los costos, el aval y legitimidad de que gozan las editoriales y sus respectivos materiales, han ganado protagonismo imponiéndose a la figura del docente. A riesgo de ser reiterativas, se destaca que su saber tecnológico se circunscribe al primer nivel: “las metas ya están fijadas, los procedimientos establecidos; los profesores sólo deben preocuparse de hacer mejor lo que otros han decidido que tienen que hacer” (Blanco, 1990:67)

⁸ Álvarez et. al. (2009).

⁹ Se seleccionó la muestra siguiendo un criterio intencional, y se entrevistó a docentes de 4º año de EGB de escuelas representativas de las cinco zonas de la ciudad capital (norte, sur, este, oeste y centro), para indagar sobre el uso dado a los manuales escolares.

En busca de alternativas

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

El posicionamiento del profesorado no es casual: su modelo de socialización profesional, así como su propia historia escolar, contribuyen a sacralizar al libro de texto y son ávidos buscadores de técnicas de enseñanza. Es frecuente escuchar la pregunta: “¿pero cómo se hace?” cuando participan de acciones de capacitación. Lo instrumental ocupa el centro de la escena; importan los procesos para lograr los resultados ya establecidos; rige la lógica del mercado y el imperativo de la eficiencia que proletariza el trabajo docente.

En esas condiciones: ¿cuál puede ser la alternativa?

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

El uso de cualquier técnica o instrumento requiere – en principio - un proceso reflexivo de ascenso al segundo nivel del saber tecnológico, para poder realizar análisis críticos que “desoculten” cualquier efecto manipulativo o de inculcación. No se trata de demonizar la tecnología. Se trata de comprender que el saber tecnológico supone, además del dominio de la técnica, un saber teórico acerca de la misma, a cuyos fundamentos hay que acceder para que – cuando corresponda – sean rebatidos o confrontados. Es un saber constitutivo de la profesionalidad a que se aspira.

En segundo lugar (y ello no marca un orden de prelación) se trata de recuperar el sentido profesional de la tarea de educar, y de hacerlo desde una visión crítica que concibe a la educación como lucha y resistencia a fin de mover a los sujetos en la búsqueda de una sociedad más justa. La necesidad – reconocida - de cambiar las condiciones de trabajo, no es causa limitante para cambiar las prácticas, porque lo sustantivo puede desarrollarse aún en un contexto fuertemente condicionado por la hegemonía del discurso oficial, siempre que se recupere con sentido crítico la especificidad de la función docente. Un sentido crítico cuya producción requiere el develamiento de las relaciones de dominación, la desnaturalización del sentido común y la constitución de ciudadanía en una sociedad democrática¹⁰.

¹⁰ Rigal, L (2004)

Bibliografía

- Althusser, L** (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Alvarez, M. Furió, M. y Coscio, L.** (2004, Octubre): "Textos escolares, dominación y docentes", Ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Sociología de la Educación: globalización, educación, resistencia y tecnologías. La responsabilidad social de la sociología de la educación frente a los movimientos sociales emergentes. Buenos Aires. Argentina
- Alvarez, M. Furió, M. y otros** (2009, Agosto) "Cultura oficial y textos escolares en 2do ciclo de EGB. Las propuestas editoriales y la construcción de sujetos sociales en la escuela", Ponencia presentada en Segundo Encuentro de Docentes, Estudiantes y Graduados de Ciencias de la Educación. Salta. Argentina
- Apple, M** (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Blanco, N** (1990). "La Cultura Institucional de la Enseñanza". *Cuadernos de Pedagogía N° 213*
- Cano, López y otros** (1993). *La nueva Formación Profesional*. Colección Formación Profesional y Empresa. Madrid: Escuela Española.
- Carbone, G** (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: FCE.
- Freire, P:** *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI
- Gallart, MA** (1985). *La Racionalidad Productiva y al Racionalidad Educativa". Las Escuelas Técnicas y el mundo del trabajo*. Buenos Aires: CENEP
- Gentili, P.** (2000). "Pedagogía de la democracia mínima. La concertación educativa como simulacro", en *Democracia, educación y participación en las instituciones educativas*. Revista Kikiriki N° 55/56.
- Giroux, H.** (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Traducción: Isidro Arias. Bs. As: Paidós.
- Gramsci, a.** (2006). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rigal, L** (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sander, B.** (1.990). *Educación, administración y calidad de vida*. Buenos Aires: Santillana.
- Tamarit, J.** (2002) *El sentido común del maestro*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Tyler, W** (1991). *Organización Escolar*. Madrid: Morata
- Torres, J** (1992). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata
- Torres, J** (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.

Manuales Escolares

Estrada 4, 5 y 6 – 2003 y 2005. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Manual Buenos Aires: Estrada.

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

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

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

Salta y yo. 2002 y 2005. Salta: Imprenta Crivelli (se trata de un manual de uso en 4to. año de EGB).