MARÍA BEATRIZ TABOADA
Instituto de Enseñanza Superior "Victoria Ocampo"
Facultad de Humanidades y Arte, Universidad Nacional de Rosario
Concepción del Uruguay, Argentina
E-Mail: taboada@infovia.com.ar

Algunas reflexiones sobre el libro de texto en la enseñanza de la lengua[1]

1. A manera de introducción

Antes de encarar el análisis del libro de texto y sus relaciones con la enseñanza de la Lengua, voy a necesario aclarar un par de conceptos.

En principio es indispensable marcar que se tomará como objeto de estudio un *tipo de texto* particular, considerado como una "configuración prototípica de un texto para una configuración prototípica de contexto" (Bernárdez:191). Podríamos decir entonces, intentando una caracterización, que son *libros de texto* aquellos materiales destinados a los alumnos que presentan actividades didácticas y desarrollos teóricos en relación a los contenidos de la enseñanza de un área específica, y que contienen la mención expresa del curso en el que corresponde se apliquen.

En segundo término, y posicionándonos en algunas corrientes de la Lingüística Cognitiva, enfocaremos el proceso de comunicación lingüística asociado a la idea de "relación entre sistemas abiertos", así, los procesos de producción y recepción de textos están influidos por el contexto y por el proceso de recepción del otro participante. Dichos sistemas son, según Bernárdez (1995:139), "imposibles de predecir o describir de forma totalmente precisa".

Bajo estos lineamientos, podemos afirmar, entonces, que el texto no es simplemente un producto final sino que debe ser analizado en relación a los procesos de producción que dieron lugar a esa configuración y, en el problema que nos ocupa, es indispensable no perder de vista el contexto de producción y recepción de los mismos.

2. El contexto educativo

Para la elaboración de esta ponencia, trabajé con un corpus compuesto por docentes de Lengua del Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica (EGB3), pertenecientes al establecimiento educativo que presenta la mayor matrícula en la ciudad de Concepción del Uruguay, Provincia de Entre Ríos, República Argentina.

Cabe aclarar que el establecimiento seleccionado, el Colegio Superior del Uruguay "Justo José de Urquiza", reúne una cantidad de alumnos superior a los 1700[2]. Estos alumnos provienen en su mayoría de la ciudad sede (Concepción del Uruguay), que tiene una población que ronda los 70.000 habitantes[3], y en muy baja proporción de localidades vecinas de características rurales. Algunas de estas pequeñas localidades no cuentan con establecimientos educativos de nivel medio, por lo cual se origina el desplazamiento hacia escuelas localizadas en ciudades cercanas. De la población total del establecimiento, 780 alumnos corresponden al EGB3 y se distribuyen en ocho divisiones de séptimo año, diez divisiones de octavo y la misma cantidad para el noveno[4], así, con un promedio de veintisiete alumnos por división, el número aumenta en los años superiores, en el turno mañana (llegando a rondar los cuarenta alumnos), y disminuye en las divisiones correspondientes al turno tarde.

Por otra parte, la matrícula de alumnos del Colegio se encuentra distribuida en tres turnos: mañana, tarde y noche, siendo el turno mañana el de mayor población. En los turnos mañana y tarde, desde el año 1999, se implementó el EGB3, en base a los lineamientos de la Reforma Educativa argentina.

La Reforma establecida por la Ley Federal de Educación 24.195, sancionada el 14 de abril de 1993, se ha implementado en forma gradual, y cada Provincia ha determinado su propio cronograma al respecto. Así, en la Provincia de Entre Ríos, el EGB3 aparece en marzo del año 1999 y debido a esto mismo, en algunos establecimientos aún conviven las estructuras de los dos sistemas. Este es el

---

[1]El presente trabajo forma parte del Proyecto de investigación "Enseñanza de la Lengua y libro de texto: una lectura de la congruencia", bajo la dirección de la Dra. Elisa Cohen de Chervonagura (U.N.T. – CONICET), presentado como plan de tesis para la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).
[2]Según un censo interno realizado por la Rectoría del Establecimiento, en junio del año 2000.
[3]El último censo de población, realizado en el año 1991, indicó un total de 64.412 habitantes. La estimación para el año en curso corresponde a la Secretaría de Turismo de la Municipalidad de Concepción del Uruguay.
[4]Cada turno posee 4 divisiones de séptimo año, 5 divisiones de octavo y noveno, en cada turno.

caso, por ejemplo, del turno noche del Colegio seleccionado, en el cual todavía no está en vigencia la nueva estructura.

3. Los docentes

El Colegio cubre las horas cátedra de Lengua, correspondientes al EGB3[5], con un total de catorce docentes, en base a cuyas entrevistas se organiza el presente trabajo.

De acuerdo a la Ley Federal de Educación, el séptimo año está a cargo de Maestros/as o Profesores/as para la Enseñanza Primaria, en tanto que los dos restantes años están a cargo de Profesores/as para la Enseñanza Media. Así, las ocho divisiones de séptimo año tienen como docentes del área Lengua a una Maestra Normal Nacional[6] y una Profesora para la Enseñanza Primaria, en tanto que las horas pertenecientes a los restantes años están distribuidas entre tres profesores y nueve profesoras.

3.1 Las entrevistas realizadas

Nuestro objetivo era determinar qué papel juega el libro de texto en el contexto del aula, por eso las entrevistas semi-estructurada giraron fundamentalmente en torno a cuatro puntos: la solicitud o no de libros de texto, las razones que motivan esa elección, la forma en que se realiza la selección de un texto específico y los materiales que utiliza el docente en el contexto de la clase.

Del análisis de las mismas, surge que tres de los docentes entrevistados solicitan libros de texto y diez no solicitan[7], en tanto que el total de docentes contempla la utilización de otros textos denominados de “lectura obligatoria” (novelas o cuentos). Estos textos, algunas veces acordados entre los docentes para los diferentes cursos y otras seleccionados en forma independiente por el responsable del espacio curricular, se integran al Proyecto Áulico como “bibliografía solicitada”, y suelen alcanzar un número de tres por año, a razón de un texto por cuatrimestre. La lectura se realiza tanto en el aula como en forma extraescolar.

Los docentes que solicitan libros de texto, fundamentan la elección en la practicidad de trabajar en torno a él, la facilidad que representa para los alumnos y también en que de ese modo se soluciona parcialmente la falta de material en el aula. Sólo una de las docentes manifestó que le facilita la tarea al unificar el material que se trabaja en el aula. Los docentes que no solicitan libros de texto, en tanto, apoyan su decisión principalmente en factores socioeconómicos. En ambos casos aparece una necesidad de justificar las decisiones poniendo en primer plano al alumno o grupo familiar de éste, a quien beneficiarían las elecciones metodológica del profesor. Esto es importante porque, como veremos más adelante, las mismas editoriales cargan a la elección del docente de un peso significativo: de la elección de trabajar con libros de textos que debe realizar el docente, depende, de acuerdo al contenido de las publicidades, una mejor calidad de educación.

También son significativas las construcciones de alteralidad de algunos docentes como justificación de sus actitudes. Esto eso: frente a la crítica explícita o implícita de las familias, acerca de la gran cantidad de textos que se le solicita a los alumnos, y a la decisión de gran cantidad de docentes del área de no pedir un texto específico, se plantea una necesidad de justificación en la cual yo, y no los otros, tengo razones para actuar como actúo. Se justifica la necesidad, pero siempre enfocando a los estudiantes como base de las decisiones. La misma construcción, pero en un sentido inverso, realizan algunos de los docentes que no solicitan textos.

Desde las estrategias de justificación se desprende que en algunas ocasiones aparecen cuestionamientos que apuntan a la no utilización “lineal” del libro de texto. Es posible advertir, también, que se trabajan los textos que aparecen en el libro, y se amplia en base a otros materiales, pero una vez que el texto fue seleccionado o solicitado, no es conveniente apartarse demasiado de él.

Esta especie de “presión” es sentida por los docentes cuando deben decidir si solicitan o no un libro de texto, y se pone de manifiesto también en los argumentos de los docentes que no lo han solicitado por considerar que el libro no les da la libertad que desean. Así, el libro es visto como un instrumento que limita la actuación docente para aquellos que deciden no solicitarlo, pero las fundamentaciones de estos últimos docentes apunta, por sobre todo, al aspecto económico. Más allá de la libertad o no

[5]La carga horaria del espacio de Lengua es de seis horas para cada uno de los años que conforman el ciclo.

[6]Título que se otorgaba al concluir el ciclo de enseñanza media y que habilitaba para el ejercicio de la docencia, inexistente en la actualidad.

[7]Fueron entrevistados los 14 docentes del Área Lengua. Una de las profesoras del plantel se negó a responder cuando se le solicitó su edad, y pidió suspender la entrevista argumentando que había accedido inicialmente porque pensaba que se trataba de algo “más anónimo”.

que pueden sentir frente a un texto, este factor parece actuar como determinante para quienes no solicitaron un libro específico.

Un dato para tener en cuenta: la mayoría de los docentes entrevistados manifestó que, frente a una situación socio-económica diferente, solicitaría libros de texto y, en general, estos mismos docentes manifiestan que consideran las "actividades" del texto como la parte que podrían aprovechar más. Aquí, también, hay una defensa del rol del docente frente al manejo del libro de texto y una negociación de identidades en la cual se busca separar la función de enseñar de las aplicaciones en sí. Tal vez sería posible observar una defensa del rol de "buen docente" frente a la crítica implícita (explicitada a veces por los padres de los alumnos) de que con libros de texto es "fácil enseñar".

Otra situación interesante se plantea frente a los docentes que argumentan no sentirse a gusto con ningún libro de texto, y "arman" su propio texto. Se trata, en estos casos, de docentes con varios años de ejercicio, que utilizan materiales de diferentes fuentes, mayoritariamente libros de texto, y hacen un recorte en función de los ejes temáticos contemplados en el proyecto áulico.

En este último punto, el tema subyacente es importante y discutido: la presencia de fotocopias como material educativo en el aula. Más allá de la conciencia del "delito", publicitado abiertamente y constantemente por las editoriales, y puesto de manifiesto por los mismos docentes en las entrevistas, se recurre a esta estrategia. Aquí también el factor socioeconómico juega como determinante de la actitud del docente que debe dar a fotocopiar materiales.

Frente a todo lo expuesto, y centrándonos nuevamente en el libro de texto, vale una aclaración: el porcentaje de alumnos que deben "llevar" libros de texto es bajo (20%), pero el porcentaje de alumnos que trabajan con materiales extraídos de los libros de texto es altísimo.

El libro ha sufrido un desplazamiento significativo de material del alumno a material de consulta del docente, y la poca demanda de textos a los estudiantes no determina de ningún modo un bajo consumo de estos en el contexto del aula. Entonces, frente a esta situación, las estrategias de las editoriales han sido muchas y muy variadas, algunas claras y otras no tanto, en búsqueda de un objetivo que autopostulan como "mejor educación" desde campañas de difusión de todo tipo.

4. Libros y editoriales

Así, de las entrevistas realizadas a la totalidad de los docentes del establecimiento, surge una coincidencia significativa en relación al libro que reconocen utilizar, ya sea que lo soliciten a sus alumnos o lo utilicen como material de consulta, porque para cualquiera de los años que integran el EGB3, los docentes mencionan con insistencia la línea de libros que poseen dos editoriales: Estrada y Santillana[8].

Esto no es casual: tanto Estrada como Santillana han encarado importantes campañas de difusión en esta localidad, una de ellas tiene un promotor estable en la ciudad y la restante posee uno para la zona, que realiza visitas periódicas a los colegios y docentes. Por otra parte, las estrategias de marketing son muchas y muy variadas: presentaciones formales de texto con obsequios de libros a los docentes, jornadas de capacitación, descuentos especiales, etc.[9] Una mención especial en este rubro la merecen los cursos de capacitación en "enseñanza de la lengua" o tópicos específicos, auspiciados y/u organizados por editoriales, que se convierten en importantes focos ideológicos para la difusión de un discurso constante entre estas empresas, que tiene como base fundamental la hipótesis de que una educación sin libros de texto atenta contra la formación de buenos lectores[10].

Así, las editoriales se disputan desde diferentes estrategias de marketing los potenciales clientes, articulando un discurso que enfoca al alumno y al docente como beneficiarios de la contribución que se realiza desde "los textos de la reforma"[11], respondiendo a "los planteos esenciales de la

---

[8]A pesar de que los equipos autores de estos textos están constituidos por profesionales argentinos, las dos editoriales son extranjeras: "Santillana es de los españoles de Prisa, dueños, entre otros medios, del diario **El País**. Estrada fue vendida a un fondo de inversiones estadounidenses.". Naishtat, Silvia. "El negocio de los libros de texto, en manos extranjeras", Diario *Clarín*, 25/02/98, Buenos Aires, Argentina, Sección Economía, pág. 10.

[9]"Los nuevos dueños de las editoriales, con bolsillos más holgados, introdujeron técnicas de marketing parecidas a las que utilizan los laboratorios con los médicos. En una especie de **todo vale** para convencer a los maestros para que recomienden su manual y no el de la competencia, ofrecen desde sorteos con viajes a capitales europeas, festivales artísticos con Sergio Denis en el club Ferro y hasta los más lógicos cursos de entrenamiento y sistema de evaluación para los docentes." Naishtat, Silvia. Op. cit.

[10]Observemos el siguiente texto perteneciente a una campaña publicitaria de Editorial Santillana: "En el mundo desarrollado sobran ejemplos acerca de cómo el uso de más textos incide en una mejor calidad de educación. En nuestro país, la oferta de textos escolares es cada vez mayor y de mejor calidad. La conclusión es sencilla. Usted puede hacer cada vez más por la educación de su hijo" (Diario Clarín del 8/3/98).

[11]Slogan de Editorial Santillana.

transformación educativa en el área de Lengua y a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propuestos en los Contenidos Básicos Comunes"[12], tal como ella lo expresan.

4.1 Los libros de texto seleccionados

En razón de lo explicitado anteriormente, focalizaremos ahora la atención en los libros de texto para el EGB3, pertenecientes al área Lengua y editados por Estrada y Santillana[13]. Tendremos así tres libros por editorial que respetan un cierto esquema de diagramación común, dado tanto por el aspecto gráfico como por la organización de contenidos.

En el caso de los libros de Estrada, se puede observar que la totalidad de los contenidos se organizan en cuatro secciones: "Los textos"; "Estudio del Lenguaje y la Comunicación"; "La escritura bajo control"; "Antología". Santillana, en cambio, organiza los contenidos en capítulos: cada uno de ellos toma como eje un tipo textual. Estos capítulos, a su vez, se subdivide en secciones más o menos fijas: "Lecturas", "Cuestiones textuales", "Cuestiones de Gramática", "Cuestiones de Normativa", "Otras lecturas".

Así, si comparamos las estructuración de los contenidos, notaremos que son muy similares, salvo un "aggiornamiento" en los títulos.

En cuanto a la organización general del texto, la presentación de ambos textos muestra algunas diferencias:

Editorial Estrada	Editorial Santillana
Viene acompañado por un libro de lectura para el alumno (novela)	Está integrado por el libro de texto propiamente dicho y una "Carpeta de Actividades" con "páginas troqueladas" para ser separadas y colocadas en la carpeta.
Índice tradicional dividido en cuatro secciones, indicadas con diferentes colores en los marcos de las páginas. Dentro de cada sección se nombran como títulos los ejes temáticos a abordar y los contenidos incluidos.	Índice tradicional por capítulos y secciones, indicadas con colores y subtítulos en el interior de cada capítulo.
No tiene presentación.	Bajo el título "Cómo está organizado este libro", se menciona la división en secciones y la estructuración de la información en las diferentes páginas, a través de signos gráficos, presencia de "plaquetas" y un código de colores poco claro. El discurso está dirigido a los alumnos como grupo, a pesar de la complejidad del texto y de los códigos empleados.
La denominación de los contenidos es clara y permite que *el docente* localice rápidamente temas puntuales: "Los objetos de la descripción", "El libro y la lectura del paratexto", etc.	
Las actividades están integradas al cuerpo del texto.	Hay actividades en el cuerpo del texto y en la "Carpeta de Actividades".
En la contratapa del texto se hace mención a su estructura y al material que lo acompaña, refiriéndose también a "El libro del docente"[14].	En la contratapa del texto se hace mención a los tipos textuales abordados (con mayúsculas) y a los temas fundamentales tratados en el libro (con minúsculas).

En ambos textos, resulta singular la complejidad con que son tratados ciertos temas, dado que si bien el discurso en ambos casos está dirigido a los alumnos como grupo, a través de la utilización de la segunda persona del plural, algunas de las explicaciones o citas no parecen ajustadas al nivel de los mismos.

Sin embargo, la actitud en el tratamiento de los temas puede ser uno de los motivos para la selección realizada por los docentes, más allá de la efectividad del marketing editorial. Si observamos con atención, ambos libros reúnen una serie de características comunes: lecturas, explicaciones teóricas en profundidad, ejercitación y, por sobre todas las cosas, una organización temática que permite un acceso al libro desde diferentes puntos. Esto es: los temas están tratados, en ambos, en forma absolutamente independiente. Incluso en Santillana, y a pesar de la organización alrededor de tipos textuales, la estructuración en secciones interiores permiten un acceso individual a cada una de ellas, sin necesidad del trabajo relacionado de todos los contenidos del capítulo. Esto es importante,

[12]Texto tomado de la contratapa de *El libro del Lenguaje y la comunicación 9*, Edit. Estrada.

[13]Los libros mencionados son: AVENDAÑO, Fernando et al., Lengua 7, 8 y 9, Buenos Aires, Santillana, 1997.GUIDO, María Rita et al., *El Libro del Lenguaje y la comunicación 7 y 8*, Buenos Aires, Estrada, 1997.GUIDO, María Rita et al., *El Libro del Lenguaje y la comunicación 9*, Buenos Aires, Estrada, 1998.

[14]Según el texto en la contratapa del libro del alumno, "El libro del docente constituye un aporte para la planificación de los contenidos y sus relaciones entre las distintas secciones del libro y con otras áreas".

fundamentalmente, para quien no solicita libro de texto, porque puede localizar fácilmente el tema que desea trabajar y tomar ideas o actividades de allí.

Una observación final sobre estos libros de textos: es llamativa la selección de tipos textuales realizada por dos libros destinados al mismo nivel, que pregonan su adaptación a los Contenidos Básicos Comunes[15]. Si observamos, por ejemplo, el libro de noveno año de ambas editoriales, encontraremos significativas diferencias, y aún más si lo hacemos a la luz de los textos propuestos, para ese curso, en el Diseño Curricular de la Provincia de Entre Ríos, documento en base al cual se deben elaborar los Proyectos Institucionales y los diferentes proyectos de aula.

Advertimos también que, al amparo de la amplitud del Diseño, el equipo docente del Colegio priorizó, en el Proyecto Institucional, ciertos tipos textuales para diferentes curso del EGB3. Esto se enfrenta, de algún modo, al recorte que de por sí hacen los libros de texto sobre el universo de posibles temas a tratar, de acuerdo a los lineamientos de los CBC, y ésta es otra razón por la cual el libro de texto es apartado, en algunos casos, de su lugar de material del alumno, transformándose en fuente de consulta del docente para el trabajo con su propio proyecto áulico. Pero atención, esta es también la razón por la cual algunos docentes defienden una selección de contenidos basada en un libro de texto determinado, que garantiza, frente la inseguridad propia de un período de cambios y reformas, una estructuración presumiblemente “coherente”.

5. Hacia una lectura de la congruencia

En este recorrido inicial y parcial por la realidad de las aulas, por las estrategias editoriales, por las páginas de algunos textos, podemos observar una situación compleja en la cual se negocian intereses e identidades. Estas negociaciones se plantean desde la configuración personal del ser docente, desde la construcción de una ideología de defensa del libro de texto como garantía de una mejor educación, desde la situación socio-económica de los grupos de alumnos y también desde la imagen de los mismos que se construyen desde los textos.

Pero recordemos algo dicho con anterioridad: la no solicitud de libros textos a los alumnos responde a diferentes razones y argumentos, pero de ningún modo indica que se ha desplazado al mismo de su rol preponderante en el contexto del aula. Esto no ha cambiado y, por tanto, son válidas las expresiones de Apple (1986:22) en cuanto a que, en muchos países, "el currículum se define mediante un libro de texto, estandarizado y de nivel específico". Cassany también retoma esa idea cuando expresa que "en muchos casos, la tarea de programar se reduce a seleccionar el libro de texto que más de adapta a las necesidades del profesor." (1994:73)

Las editoriales conocen esta realidad, y la búsqueda de estrategias para lograr que el libro de texto sea un elemento indispensable del aula es constante. Así, las campañas pueden ser cada vez más agresivas y complejas, al igual que los nuevos productos editoriales.

En este contexto, profundizar la mirada sobre el libro de texto y su entorno es fundamental, dado que las redes vinculares que se establecen a su alrededor generan situaciones en las cuales el poder se pone en juego y se negocia, más allá de la utilidad o no del texto, una visión de mundo en la cual el libro de texto, en sí mismo, garantiza una mejor educación.

Concluyamos entonces en que, "en la medida en que el texto domina los currículos, ignorarlo como si simplemente no mereciera una atención y una lucha serias equivale a vivir en un mundo divorciado de la realidad" (Apple:108).

6. Bibliografía

APPLE, Michael W., *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Madrid-Barcelona, Centro de Publicaciones del M. E. C. y Paidós Ibérica, 1989.

BERNÁRDEZ, Enrique, *Teoría y epistemología del texto*, Madrid, Cátedra, 1995.

CASSANY, Daniel et al., *Enseñar Lengua*, Barcelona, Graó, 1994.

Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, Consejo General de Educación, *Diseño Curricular EGB3*, Entre Ríos, 1997.

[15]Frente a diferentes textos que se presentan como "adaptados a los CBC", es necesario mencionar que los mismos sólo constituyen la primera parte de la transformación de los currículos: "Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) forman parte de los acuerdos federales para la Transformación Curricular y constituyen la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país (Ley Federal de Educación). Los CBC son la matriz básica para un proyecto cultural nacional; matriz a partir de la cual, cada jurisdicción del Sistema Educativo continuará actualizando sus propios lineamientos o diseños curriculares y dará paso, a su vez, a diversos pero compatibles proyectos curriculares institucionales. Para ello, el proceso de Transformación Curricular se organiza en tres niveles de concreción: nacional, jurisdiccional e institucional." (Introducción a los CBC para la EGB:17).

MENDOZA FILLOA, Antonio et al., *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal, 1996.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, 2.ª ed., Buenos Aires, 1995.

NEUFELD, María Rosa y THISTED, Jens Ariel (comp..), *De eso No se Habla*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

VAN DIJK, Teun, *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa, 1999.

VAN DIJK, Teun, "Análisis del discurso ideológico", *Versión 6. La palabra hablada*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1996, pp. 15-43.