

- Souto M (1989) "Hacia una didáctica de lo grupal" Miño y Dávila Bs As
- Souto, M (1982) "Encuadre y proceso de los grupos de aprendizaje" Revista Argentina de Educación año 1 N°1
- Souto, M (1987) "El grupo de aprendizaje como unidad de operación pedagógica" Revista Argentina de Educación año 5 N° 8
- Vera, R "Documentos rol del coordinador en los TED", Santiago "Metodología de la investigación docente: La investigación protagónica", Santiago "Marco global de los talleres de educación democrática" Santiago
- Watzlawick, B y Jackson P (1971) "Teoría de la comunicación humana" Tiempo Contemporáneo Bs As

## ¿CONTRIBUYE EL LIBRO DE TEXTO A LA DESPROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE?

Prof. Yanina N. Fantasía  
(Universidad Nacional de Rosario)

El tema a trabajar en este artículo abarca dos grandes problemáticas que conciernen a las prácticas de la enseñanza. Por un lado aparece la profesionalidad de la tarea docente, los aspectos, particularidades y especificidades de la misma que diferencian al profesional de la enseñanza de otros. Por otro lado, aunque en estrecha relación con el planteo anterior, subyacen las cuestiones que hacen al trabajo en el aula y que llevan a pensar con qué estrategias y recursos podría un docente impartir sus enseñanzas.

Actualmente, existen diversos materiales de los cuales el docente podría valerse para elaborar su propuesta de enseñanza. Sin embargo, es el libro de texto el recurso que continúa siendo elegido por la mayoría de los profesores.

¿Qué características posee el libro de texto para que su utilización siga primando por encima de otros recursos? ¿Puede este recurso atentar contra la profesionalidad docente?

El artículo se propone dar respuesta a estos interrogantes teniendo en cuenta, por un lado, los aportes de M. Apple (1987), J. Gimeno Sacristán (1988), J. Martínez Bonafé (2002), y por otro, tomando algunos datos relevantes que fueron extraídos de la investigación "Los criterios didácticos de los docentes de EGB1 en la selección de libros de texto".

### Palabras clave:

Libros de texto, tarea docente, profesionalidad, desprofesionalización, enseñanza.

### Summary

Does the textbook contribute to the teacher's deprofessionalisation?

The aim of this article is to develop two problems related to the teaching practices. On the one hand, we have the professionalism of the teaching task, its different aspects, peculiarities and specifications which differentiate every single teacher. On the other hand, though closely related to the previous topic, there are some questions underlying the classroom activities which make us think about the strategies and resources available for teaching.

Today, there are several teaching materials a teacher could use to draw up their teaching proposal. However, most professors still resort to the textbook.

What are the core characteristics of the textbook that makes it more relevant than other resources? Is it possible that this resource attempts on the teacher's professionalism?

This article tries to give a response to all these questions, taking into account the contributions made by M. Apple (1987), J. Gimeno Sacristán (1988), J. Martínez Bonafé (2002), and including some relevant data taken from the research work "The didactic criteria EGB1 teachers use in the selection of textbooks."(1)

#### **Keywords:**

Textbooks, teaching task, professionalism, deprofessionalisation, teaching.

#### **Introducción**

Pensar la enseñanza requiere de la utilización de recursos o materiales que contribuyan a mejorar tanto las tareas de los docentes como las de los alumnos.

Actualmente, existen diversos materiales -llamados "curriculares" o "didácticos"- a los cuales el docente podría recurrir para elaborar su propuesta de enseñanza. Sin embargo, y pese al desarrollo de las nuevas tecnologías, el libro de texto continúa siendo el recurso elegido por excelencia. Es más, podría afirmarse que, en muchos casos, es el único soporte del que se valen tanto docentes como alumnos para llevar a cabo sus tareas de enseñanza y aprendizaje, respectivamente.

Ahora bien, ¿qué motivaría a un docente a elaborar su propuesta de enseñanza en base a la estructura de un libro de texto? ¿Qué características posee dicho material que lo hace tan determinante de algunas prácticas en el aula? ¿Cómo es posible que en este contexto de cambios constantes y de surgimiento de nuevas tecnologías el libro de texto permanezca y sobreviva?

A raíz de estas cuestiones entra en juego la problemática de la profesionalidad del docente; si bien la misma puede ser abordada desde múltiples perspectivas y no puede reducirse a un solo aspecto, aquí nos centraremos en lo que concierne a la especificidad de la tarea docente (la enseñanza) y en qué medida el uso de determinados materiales didácticos (como son los libros de texto) contribuyen a desprofesionalizarla.

Dentro de la vasta bibliografía que se encuentra en torno a estos temas, quienes nos llevan a plantear la relación entre el libro de texto y la desprofesionalización docente se hallan autores como M. Apple (1989), J. Gimeno Sacristán (1988), J. Martínez Bonafé (2002).

Por otro lado, se tomarán algunos datos extraídos del trabajo de campo realizado en el marco de otra investigación (1), donde se indagan los criterios didácticos que poseen los docentes -en este caso de EGB1- para seleccionar un libro de texto; su inclusión en este trabajo pretende ampliar el análisis de la problemática desde la perspectiva de los docentes.

A lo largo de este artículo se incluyeron conceptos como el de *currículum*, propuesta de enseñanza, tarea docente, propuesta editorial; con ellos se intentarán desentrañar algunas cuestiones dentro de las que se enmarca la problemática a desarrollar, a la vez que contribuirán a profundizarla.

Cabe señalar que en este proceso han surgido nuevos interrogantes, muchos de los cuales no llegaron a ser respondidos en su totalidad, pero que intentan abrir un nuevo espacio para la reflexión en torno a la profesionalidad de la tarea docente.

#### **Sobre el libro de texto**

Es preciso plantear, previo al abordaje del **libro de texto**, algunas cuestiones en torno al concepto de *currículum*. Esto se debe, en primer lugar, porque la mayoría de las cuestiones educativas guardan alguna relación con él. Desde cómo llevar adelante una clase hasta la misma problemática de la profesionalidad son aspectos que le atañen al *currículum*; por lo tanto, en este artículo, se lo considera como un cruce de prácticas diversas, en el sentido que le otorga Gimeno Sacristán (1988). Es por ello que coincidimos cuando este autor hace referencia a que el *currículum* acaba en una práctica pedagógica, siendo el punto donde se entrecruzan prácticas diversas -políticas, pedagógicas, administrativas, de producción de medios, entre otras-, estableciéndose un juego recíproco entre éste y el docente, ya que ambos son moldeados y reconfigurados en el proceso de enseñanza. Y es a raíz del entrecruzamiento de prácticas que convergen en su configuración, que se establecen distintos momentos, niveles o fases en los que el *currículum* se construye y se concreta, según la clasificación

que realiza Gimeno Sacristán: a) *currículum* prescrito; b) *currículum* presentado a los profesores; c) *currículum* moldeado por los profesores; d) *currículum* en acción; e) *currículum* realizado; f) *currículum* evaluado.

Dichos niveles poseen particularidades y cierta autonomía y se hallan en permanente interrelación. Sin embargo, cabe aclarar que en sistemas educativos de gestión centralizada funcionan de manera vertical descendente.

En este artículo no se desarrollarán todos los niveles de concreción. Nos centraremos, en primer lugar, en el nivel del *currículum prescrito*, que es donde se establecen los saberes mínimos que deben enseñarse en un determinado sistema educativo, y que actúan como referencia tanto en la ordenación del sistema curricular como en la elaboración de materiales, entre otras cuestiones (Gimeno Sacristán, 1988). A su vez, éste nivel determinará la presentación del *currículum* a los profesores (segundo nivel de concreción) y es aquí donde entran en juego los **libros de texto**, ya que éstos aparecen como “traductores” de las prescripciones antes mencionadas, realizando una interpretación de las mismas. Tal es la significatividad que adquiere este recurso a la hora de pensar la enseñanza que su utilización pasa a ser, en muchos casos, inherente al propio ejercicio profesional del docente.

Ahora bien, hablar de **libro de texto** requiere abordarlo desde distintas perspectivas, ya que no existe una definición del mismo como tampoco una única forma de denominarlo. Y puede afirmarse que existen tantas concepciones de libro de texto como autores que se dediquen a su estudio.

Tal es el caso de Adriana Fernández Reiris (2005), quien lo concibe como el “...*tipo de material curricular que en el formato de libro es producido por las editoriales para su exclusivo consumo en las escuelas por parte de docentes y alumnos cuya principal función explícita es contribuir a la especificación del diseño y los documentos curriculares de una disciplina, área, curso o ciclo*”; mientras que R. Rivas (2003) lo plantea como un recurso a través del cual se entrometen en la escuela el Estado y el mercado. Por otro lado, Chris Stray afirma que “...*es un híbrido (...) y se encuentra en el cruce de la cultura, de la pedagogía, de la edición y de la sociedad*” (citado en Carbone, 2003). Por su parte, J. Martínez Bonafé (2002) destaca la fuerza que posee el libro de texto, ya que es un artefacto que sobrevive a políticas dispares, culturas diferentes, tiempos distantes. Además, plantea que el libro de texto, en base a las tareas que determina, refleja una teoría curricular; por lo tanto es también un *modo de hacer el currículum* y un modo de comprenderlo (pág. 24). En relación a éste último punto, y

desde una postura más crítica, M. Apple (1987) no duda en afirmar que “...*el currículum se define mediante un libro de texto, estandarizado y de nivel específico...*”, siendo, a su vez, el que determina las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas (pág. 87).

Como puede observarse, las concepciones son de lo más variadas y abarcan distintos aspectos, razón por la cual todas resultan válidas a la hora de abordar al libro de texto como objeto de estudio.

¿Pero cómo lo concibe el docente? Es preciso aclarar, en torno a esta cuestión, que se han tomado algunos de los datos hasta el momento analizados del trabajo de campo de la investigación anteriormente mencionada en la Introducción.

A continuación, se citarán dos de las concepciones que prevalecieron en una encuesta que se les realizó a los docentes donde tenían que seleccionar una o más definiciones acerca de qué es un libro de texto.

La concepción que aparece en primer lugar, con un porcentaje del 83% es la siguiente:

“*Un recurso cuya función es facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje*” (Extraída de Rinaudo, M. C. y Galvalisi, C. F. [2002]: *Para leer mejor...cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Edit. La Colmena).

La misma nos lleva a plantear nuevos interrogantes:

- ¿En qué medida el **libro de texto** facilita dichos procesos?
- ¿Puede facilitar la enseñanza y el aprendizaje un producto estandarizado, estereotipado, realizado fuera del entorno del aula?
- ¿Hasta qué punto facilita y hasta qué punto no termina “vertebrando” las prácticas pedagógicas?

Si nos remitimos a la obra de las autoras, ellas amplían, en parte, esta definición diciendo que “el libro de texto es una tecnología educativa sencilla y eficiente (...) y puede mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje”, siempre y cuando los mismos cumplan con una serie de funciones didácticas que citan de Fierro Bajardi (1993):

- a) propiciar el primer contacto con textos expositivos;
- b) servir de mediadores entre el docente y sus alumnos y entre el docente y el currículum;
- c) servir de fuente de información y consulta;
- d) favorecer la integración de conocimientos y experiencias;
- e) favorecer la formación de valores.

Sin embargo, resulta complicado encontrar libros que reúnan todas estas características, ya que no podemos olvidar que el libro de texto es, también, un producto comercial. Por lo tanto, su producción depende tanto de las exigencias del mercado como de las de los consumidores. Este punto es fundamental para comprender por qué muchas veces un libro de texto puede resultar escaso, carente de contenidos e incompleto; ya que en el afán de querer abarcar la mayor cantidad de saberes que establece el currículum prescripto, junto a la excesiva inclusión de imágenes que suelen utilizarse tanto para presentar los mismos contenidos con lenguajes diferentes como para captar la atención de los alumnos, se escatima en el desarrollo y en la profundización de los contenidos, evitando la integración de conocimientos.

Cabe aclarar que algunas editoriales, desde hace un tiempo, incluyen CDS o disquetes con la finalidad de proporcionar actividades por fuera del libro, incluyendo el uso de la computadora como otro recurso didáctico dentro del aula. Si bien no se niega la importancia que estos materiales poseen, no debería descartarse que los mismos sirven en muchos casos como una estrategia de venta. A su vez, estos "productos" son, mayoritariamente, exclusivos de algunas escuelas y no llegan a todos los sectores, fundamentalmente por el costo que tienen.

Volviendo a los interrogantes que surgieron en torno a esta concepción, podría afirmarse que el libro de texto facilitaría los procesos de enseñanza y aprendizaje si el docente actúa como mediador, en el sentido que le otorga Gimeno Sacristán (1988): "...un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos...". Es decir, se trata de un docente que toma decisiones en su contexto de trabajo, para su grupo de alumnos, y que puede aprovechar los "intersticios" (Frigerio, 1991) del currículum prescripto para abrir, crear y recrear otras alternativas, a pesar del carácter estandarizado y estereotipado que posee el libro de texto.

De esta manera, muy difícilmente podría un libro de texto vertebrar la actividad docente. Sin embargo, sabemos que en son muchos los casos – para no decir la mayoría– de los docentes que, por las condiciones laborales actuales en las que deben ejercer su profesión (baja remuneración, déficit en la formación, incremento de responsabilidades) terminan acudiendo al libro para elaborar su planificación, constituyéndose éste en una especie de "salvador". La expresión "*Este libro tiene todo lo que tengo que dar*", suele escucharse frecuentemente y esquematiza esa función salvadora. Un dato importante que puede dar cuenta de esta cuestión se halla entre los criterios que prevalecen a la hora de seleccionar un libro de

texto, aspecto que también ha sido indagado en la encuesta que se les realizó a los docentes en el marco de la investigación anteriormente citada. El criterio que predomina con un porcentaje del 71% es la "*Relación con el Diseño Curricular y los NAP*".

Respecto a la concepción de libro de texto elegida en segundo lugar, con un porcentaje del 31%, fue la siguiente:

*"Un soporte que orienta y configura la práctica docente"* (Extraída de Rodríguez, M. y Dobaño Fernández, P. [2001]: *Los libros de texto como objeto de estudio*. Editorial La Colmena).

Es preciso aclarar, en primer lugar, que no es el concepto textual que dan las autoras, sino que se modificó en función de la encuesta.

Las autoras hacen referencia a los libros de texto como aquellos materiales curriculares que poseen mayor incidencia dentro del aula. Por otro lado, plantean que es el recurso del currículum que ejerce mayor influencia en los docentes respecto a la toma de decisiones sobre la planificación, más aún en contextos de reforma educativa. Analizar las distintas propuestas editoriales posibilitaría conocer qué se está transmitiendo en el sistema educativo.

El carácter influyente que las autoras le otorgan al libro de texto deja entrever que el docente llevaría a cabo su tarea con una marcada dependencia respecto a dicho recurso, situación que se profundizaría en contextos de reforma educativa.

Actualmente estamos atravesando un período de transición con la implementación de la nueva Ley de Educación Nacional, situación que genera incertidumbre en el interior del ámbito docente, donde ya comenzaron a surgir dudas respecto a las modificaciones que pueden haber en torno a los contenidos. En este contexto las empresas editoriales juegan un papel fundamental, ya que se mueven rápidamente para ofrecerles a los profesores sus propuestas (los libros suelen llegar a las escuelas antes que los documentos ministeriales), brindándoles cierta "tranquilidad" acerca de qué es lo que tienen que enseñar, siendo éste un factor que atenta violentamente sobre la profesionalidad del docente. Por otra parte, esta situación da cuenta del "vacío" que existe entre el nivel del currículum prescripto y el nivel del currículum presentado a los profesores, siendo las propuestas editoriales quienes se encargan de "llenarlo", en lugar de ser ocupado por la capacitación.

Es preciso aclarar que no se considera a las editoriales como las responsables totales de la desprofesionalización de la tarea docente, pero sí que contribuyen (y mucho) a que esto suceda, ya que en el afán de vender

sus productos elaboran, además del libro de texto propiamente dicho, el llamado "libro del docente". Podría pensarse que este libro se le brinda al docente con la finalidad de aportar nuevas ideas para el trabajo en el aula. Aunque sería ingenuo pensar que se le otorga sólo por esa razón. Dicho libro incluye la fundamentación sobre la organización del libro, la secuenciación de los contenidos, resolución de actividades, ejercicios complementarios, entre otras cosas.

Si bien la fundamentación acerca de la organización es importante porque permite entender no sólo la lógica del libro de texto, sino también — aunque sea de forma implícita— la postura de sus autores, la gravedad que sobrevuela esta situación se evidencia cuando la planificación que los docentes presentan al inicio del ciclo lectivo coincide con el libro de texto (y por consiguiente, con el libro del docente). Un docente que "elabora" su planificación de acuerdo al libro de texto sería un agente pasivo, receptor y ejecutor de normativas; en él no existiría el lugar para la duda, como tampoco el cuestionamiento de ese saber que se le ofrece y que se encarga de impartir; haría más rígido lo prescripto, sin poder aprovechar los intersticios, esos espacios decisionales que la norma deja abiertos (Frigerio, 1991). Es decir, el libro de texto terminaría configurando la propuesta de enseñanza del docente, actuando como un auténtico vertebrador y configurador de las prácticas del aula.

Sin embargo, puede suceder que el docente no sea totalmente conciente de esta ausencia de reflexión. Esta, junto a otras cuestiones que se han venido mencionando y que refieren específicamente a la problemática de la profesionalidad, serán desarrolladas en el siguiente apartado.

### **Acerca de la profesionalidad**

Tal como se mencionó en la Introducción, la problemática acerca de la profesionalidad puede ser abordada desde múltiples perspectivas y no puede reducirse a un solo aspecto. Es por ello que en este apartado se intentarán desentrañar algunas cuestiones que refieren a la especificidad de tarea docente y, por consiguiente su profesionalidad.

Si nos remitimos a la definición que aparece en el Diccionario de la Real Academia Española, *Profesional* sería "aquella persona que ejerce su profesión con relevante capacidad y aplicación". Generalmente suelen llamarse "profesionales" a abogados, médicos, arquitectos, economistas. Sin embargo, no sucede lo mismo con los docentes, ya que en éste ámbito, es muy difícil encontrar a profesores o maestros que se autodenominen "profesionales" o que se hable del "profesional docente".

Esto podría atribuirse, en parte, a cuestiones que tienen que ver con la formación, ya que si bien es un estudio "superior" no alcanza el grado universitario. Las carreras docentes, por lo general, son de corta duración y éste sería un criterio que prevalece —en muchos casos— a la hora de elegirla. Por otro lado, en nuestro país, la formación docente siempre estuvo ligada a las escuelas normales, y es recién en la década del '70 donde se produce el traspaso al nivel terciario o "superior no universitario", según la denominación que se le dio luego de la implementación de la Ley de Educación Superior. Si bien en este artículo no se desarrollará esta línea de investigación, sabemos que es un aspecto fundamental para el análisis de la profesionalidad, y en función de ello es que se la menciona.

Ahora bien, para el abordaje del problema que se propone trabajar en este artículo, que alude a la relación entre libro de texto y desprofesionalización de la docencia, surgen nuevos interrogantes que, de alguna manera, orientarán el posterior análisis:

- ¿Qué es lo que sucede en la práctica?
- ¿Qué tareas o actividades realizan los docentes que podrían determinar, de alguna manera, su profesionalidad?

Un autor reconocido por sus investigaciones no sólo en el campo del *currículum* sino también en el de la profesionalidad docente es el ya citado José Gimeno Sacristán. En su libro *El currículum: una reflexión sobre la práctica* hace referencia a la diferencia de contextos profesionales en los que se desenvuelven los arquitectos, por ejemplo, y los profesores, ya que el docente "...puede diseñar poco y tiene que ejecutar siempre el diseño en las condiciones de trabajo reales" (1988).

Es decir, el trabajo que el docente realiza se halla enmarcado dentro de una institución educativa; esto funcionaría, de alguna manera, como un primer condicionamiento para el docente ya que tiene que elaborar su propuesta de enseñanza acorde al proyecto de la escuela en la que se desempeña. Asimismo, y dadas las características que posee el trabajo en el aula (la inmediatez, la imprevisibilidad, la multidimensionalidad, entre otras), hacen que el docente muchas veces no pueda tomarse el tiempo del que disponen otros profesionales para resolver un problema; requiere una solución inmediata en el aquí y ahora. Es decir, el docente no posee una serie de "técnicas" que puedan ser aplicadas según la situación que se presente, porque la particularidad de su trabajo reside en resolver problemas que se dan en un contexto determinado (el aula); son hechos y situaciones únicos e irrepetibles, lo que determina, a su vez, que no existe una forma que sea la correcta a la hora de abordarlos.

Por otro lado, y retomando algunos aspectos mencionados en el apartado anterior, las condiciones actuales (aunque no tan actuales) en las que se lleva a cabo el trabajo docente también actúan como condicionantes en dicha labor. A esta cuestión Gimeno Sacristán agrega que existe una debilidad en lo que a la profesionalización docente se refiere.

Actualmente podría decirse que esta debilidad existiría desde el mismo proceso de formación, ya que quienes hoy en día eligen la docencia como trabajo proceden de sectores sociales pobres y empobrecidos, que a su vez provienen de una escolarización deteriorada, con un perfil debilitado en los saberes académicos (Birgin, 2000), situación que genera tensiones con la institución formadora, que aún espera un perfil de alumno que ya no existe. Por consiguiente, esa debilidad se arrastraría en el transcurso de la carrera, acrecentándose al llevar a cabo esta tarea en soledad. Estas serían algunas de las razones que inducirían, a que en muchas ocasiones, maestros y profesores acudan a materiales didácticos para elaborar su propuesta de enseñanza, fundamentalmente a los **libros de texto** que son los encargados no sólo de acercarles las prescripciones curriculares, sino que, además, les proporciona una lógica de organización y secuenciación de contenidos a la vez que actividades para desarrollar en el aula. En base a esto Gimeno Sacristán (1988) afirma: *"La dependencia del profesorado respecto de estos medios, auténticos diseñadores de la práctica, refleja la autonomía profesional real que tiene el profesor en un aspecto que, a primera vista, es genuina competencia profesional de los docentes"*.

En estrecha relación con este planteo aparece Jaume Martínez Bonafé (2002), quien parafraseando a Deleuze aporta: *"El discurso pedagógico refuerza la imagen discursiva del profesor como un profesional autónomo con capacidad para seleccionar y adaptar los recursos y medios para la enseñanza. Tomado entonces el material curricular como un objeto externo al ser humano docente, al que se recurre como instrumento facilitador de la enseñanza, parece que las decisiones del docente en el proceso de enseñanza estarán regidas por un criterio profesional de autonomía; al menos, respecto de los criterios de uso del material curricular"* (3).

Estos planteos permiten pensar que el docente, más allá de los condicionamientos que su profesión posee de antemano, tiene un cierto grado de autonomía. Sin embargo, no debería ser utilizada sólo en función de la elección de los materiales didácticos que utilizará para impartir sus enseñanzas. Por lo tanto es preciso traer nuevamente la figura del docente mediador al que hace referencia Gimeno Sacristán y mencionada en el apartado anterior, ya que en esta perspectiva el docente actúa como un

agente activo que moldea el *currículum* (tanto el prescripto como el que se le presenta a través de los materiales curriculares) desde su cultura profesional.

Ahora bien, si retomamos nuevamente a Martínez Bonafé, encontramos que a lo largo de su trabajo plantea y desarrolla diversas hipótesis; una de ellas dice: *"en el proceso de hacernos maestros intervienen agentes y agencias que facilitan u obstaculizan nuestra capacidad de constituirnos como docentes con autoridad moral y profesional. Y que más concretamente el uso del **libro de texto** es un potente dispositivo de desautorización intelectual, cultural y profesional del sujeto docente"* (4).

De acuerdo a la postura de este autor, podría afirmarse que el libro de texto es una herramienta que contribuye a desprofesionalizar la tarea docente, más aún si se tiene en cuenta el carácter obsoleto que le atribuye al mismo, fundamentalmente en lo que respecta a su función como soporte informativo. Por lo tanto, Martínez Bonafé propone problematizar el código curricular del libro de texto escolar como una práctica histórica que define y constituye la profesionalidad docente. Y en esa problematización estaría implícita la lucha que determinará de quien es el saber teórico que aparece durante la enseñanza con el libro de texto. Si durante el proceso de enseñanza se vislumbran en los contenidos que se imparten "influencias" de la lectura de la realidad que hace el texto escolar, puede afirmarse que la batalla fue ganada por este, confirmando su hegemonía y la consiguiente desprofesionalización del docente.

Por otro lado, y en relación con las condiciones laborales de los docentes, nos encontramos con los aportes de M. Apple (1989) y A. Hargreaves (1996). Ambos autores hacen mención a la intensificación del trabajo docente, debido a la cantidad de actividades que maestros y profesores deben realizar, situación que enfatizaría la desprofesionalización. A su vez, aparecen contradicciones, desde los mismos docentes, a la hora de establecer qué es la profesionalidad.

En el capítulo VI del libro *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Hargreaves plantea dos de las explicaciones opuestas más extendidas en torno a este tema. Por un lado aparece la de la **profesionalización**, cuyos argumentos se esgrimen en la lucha por una mayor profesionalidad, justamente a partir de la ampliación del rol del maestro. Por otro lado, se alude a la **intensificación**, argumento que deriva de las teorías marxistas del proceso de trabajo. Mediante los programas prescriptos y los *currícula* impuestos, el trabajo docente se intensifica, esperándose de ellos que den respuesta a presiones más fuertes y realicen múltiples innovaciones en condiciones que, en el mejor de los casos, son estables y, en el peor, están



deteriorándose. “Uno de los impactos más significativos de la intensificación será el de la reducción de la calidad (...) del servicio que se ofrece (...)”, aporta Apple (5).

La contradicción aparece cuando los docentes entienden que, ante mayor demanda de tareas, cuanto más se amplíe su rol, más profesionalidad adquiere su labor. Al respecto, Hargreaves (1996) proporciona el siguiente ejemplo: “Una maestra trabajaba rápida y eficazmente, de manera que pudiera incluir lecciones creativas complementarias, tras finalizar las establecidas. Su propio sentido de la profesionalidad junto con las presiones ejercidas por los padres para que realizase el trabajo adicional, la impulsaban a aumentar el número de lecciones enseñadas”.

Es decir, la intensificación se evidencia ante la multiplicidad de tareas que el docente tiene que llevar a cabo, entre las que se encuentran tareas de tipo administrativas y de evaluación, restringiéndose el espacio que puede quedarle para pensar cómo llevar adelante su propuesta de enseñanza con mayor creatividad, rasgo esencial a tener en cuenta dentro del aula. Pero también se evidencia al considerar a la docencia como un empleo de tiempo parcial, situación que lleva a muchos docentes a tener otros trabajos, ya sea en otra escuela, o en la misma pero desempeñando otros cargos (en la secretaría, la preceptoría, o en la biblioteca) como también en otros rubros, fuera del campo de la docencia. Esto sucede, en parte, por la situación salarial deteriorada que caracteriza a los empleos públicos; por otro lado las actividades extraclase que realizan los docentes, como la preparación de las clases, la corrección de trabajos y evaluaciones, no son tenidas en cuenta -a pesar del tiempo que insumen- como parte de la jornada laboral, ya que suelen realizarse en el hogar (Birgin, 1999).

De esta manera, se afianzaría un estilo profesional que Gimeno Sacristán (1988) lo asienta en tres polos: “el material que es el que propone el currículum, el profesor que lo desarrolla y el alumno que tiene que someterse a ambos”. Nuevamente aparece “el material”, sinónimo de **libro de texto**, como elemento configurador, vertebrador, inclusive como salvador, porque ante la proliferación de tareas y actividades, el libro viene a “solucionar” –o al menos facilitar- lo concerniente al trabajo dentro del aula. De esta manera, el docente entiende, en muchos casos, que su tarea debe llevarla adelante solo, sin interaccionar con sus pares, negándose así la posibilidad de enriquecer su trabajo y de ampliar su mirada en base a la reflexión conjunta tanto de sus prácticas como de las de sus colegas. Sin embargo, sabemos que al interior de las escuelas no están dadas las condiciones –tanto materiales como institucionales- para que esto se lleve a cabo, ya que no se visualiza la implementación de políticas que propicien

estos aspectos, a pesar de la continua referencia que suelen hacer los expertos y también algunos docentes, preocupados por el mejoramiento de la calidad educativa y por la profesionalización de la tarea docente.

### A modo de cierre, algunas reflexiones

Comenzamos la Introducción diciendo que pensar la enseñanza requiere de la utilización de recursos que contribuyan a mejorar las tareas de los docentes y de los alumnos; esto implica que el docente debe tomar una serie de decisiones, previas al acto de enseñanza en sí, que ayuden en su configuración. En esas decisiones se encuentran implícitas las concepciones de enseñanza y de aprendizaje del docente, su lectura de la realidad, sus experiencias; aspectos que hacen a su cultura profesional.

Actualmente, asistimos a una época donde el cambio parece ser la constante, dadas las continuas transformaciones que se van sucediendo en la sociedad, fundamentalmente si se tiene en cuenta el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

Pese a este desarrollo y a los cambios, en la escuela hay algo que permanece, y tiene que ver con la primacía en la utilización de un recurso: el **libro de texto**; que si bien en su contexto de surgimiento fue revolucionario tanto por la utilización de imágenes, como por la forma de su escritura en un lenguaje accesible para todos, entre otras características, hoy por hoy puede decirse que algunas de esas ventajas se han convertido en desventajas. Es más, muchos de los investigadores que toman al libro de texto como objeto de estudio le atribuyen una connotación negativa; las críticas que les realizan tienen que ver, fundamentalmente, con la calidad de la información que los mismos brindan, ya que transmiten un saber fragmentado y, en muchos casos sin la contextualización adecuada.

Sin embargo, esa no parece ser la connotación que le atribuyen los docentes que continúan eligiéndolo, lo que no quiere decir que no reconozcan las falencias que aparecen en algunos casos.

A lo largo del trabajo se han desarrollado algunas cuestiones que podrían llevar a responder por qué la utilización de este recurso sigue prevaleciendo por encima de otros. Pero a su vez, han surgido nuevos interrogantes, además del que movilizó la escritura de este artículo, que no han encontrado una respuesta.

Esto se debe a la amplitud de la problemática. No caben dudas de que la misma requiere de un análisis más profundo, pero aún así, tampoco se tiene la certeza de que se vaya a encontrar una respuesta, sea afirmativa o negativa.

Sabemos que la existencia del libro de texto en el aula es una realidad, y desde ese lugar es que se intentó abrir un nuevo espacio para la reflexión de nuestra tarea cotidiana.

Por otra parte, es preciso aclarar que bajo ningún aspecto se procuró juzgar a quien lo utilice, si quien lo hace es "profesional" en mayor o en menor medida que otro y demás.

Es necesario que los docentes comencemos a replantearnos nuestras prácticas, a buscar nuevas alternativas, a trabajar colegiadamente, a elaborar nuevas teorías que contribuyan a enriquecer la enseñanza. Pero es una tarea que difícilmente podamos hacerla solos.

### Notas bibliográficas:

- (1) Fantasía, Y. *Los criterios didácticos de los docentes de EGB1 en la selección de libros de texto*. Tema de la tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación. En prensa.
- (2) Martínez Bonafé, J. (2002). Políticas del libro de texto escolar. Ediciones Morata. Las bastardillas pertenecen al original.
- (3) *Ibidem*, pág. 60. El destacado es nuestro.
- (4) Apple, M. (1989). *Maestros y Textos*. Paidós. Barcelona.

### Referencias bibliográficas:

- Apple, M. (1989). *Maestros y Textos*. Paidós. Barcelona.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Troquel. Buenos Aires.  
(2000). "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión", en Cuaderno de Pedagogía Rosario, N° 7, pp. 55-77. Laborde Editor.
- Brovelli, M. (2006). "Cambio e innovaciones educativas: representaciones y contextos", en Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Año 2. N°1. Laborde Editor.
- Carbone, G. (2003). *Libros Escolares*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto"*. Miño y Dávila Editores. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Buenos Aires.
- Frigerio, G. (1991). "Currículum: norma, intersticios, transposición y textos", en Currículum presente, ciencia ausente. Tomo I. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Madrid.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Ediciones Morata. Madrid.

- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Ediciones Morata. Madrid.
- Rinaudo, M. C. y Galvalisi, C. F. (2002). *Para leer mejor... cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Editorial La Colmena. Buenos Aires.
- Rivas, S. R. (2003) Versión impresa. Consultado en octubre de 2005 en el World Wide Web:  
[www.unidadenlaversidad.com/opinion/opinion\\_ant/2003/sseptiembre\\_2003/opinion\\_030903.htm](http://www.unidadenlaversidad.com/opinion/opinion_ant/2003/sseptiembre_2003/opinion_030903.htm)
- Rodríguez, M. y Dobaño Fernández, P. (2001). *Los libros de texto como objeto de estudio*. Editorial La Colmena. Buenos Aires