

El protagonismo invisible de los textos escolares en la enseñanza actual de las Ciencias Sociales en el contexto argentino

The Invisible Leadership of School Textbooks in the Current Teaching of Social Sciences in the Argentine Context

Nancy Romero*

RESUMEN

Más allá de los discursos contemporáneos que pronostican la digitalización en todos los ámbitos de la vida social, más allá que los contextos educativos institucionales promuevan o no el uso de textos escolares, más allá de las demandas de las familias, más allá de todo eso, los textos escolares perduran en las aulas de la mano de los/las docentes. Con un papel relevante, muchas veces, los textos escolares son como un hilo invisible que brinda sostén a numerosas inquietudes de los/las docentes. Sin embargo, su invisibilidad no consiste en que no son vistos sino en que no se advierte su importancia en la organización de la enseñanza. En este artículo se analiza una pluralidad de prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel primario asociadas al uso de libros de texto a través de las cuales los maestros y las maestras no sólo recrean el conocimiento escolar, sino que generan contextos diversos de aula. Palabras clave: Textos escolares; Cultura escolar; Profesorado.

ABSTRACT

Beyond the contemporary discourses that predict digitization in all spheres of social life, beyond whether or not institutional educational contexts promote the use of school textbooks, beyond the demands of families, beyond all that, the school textbooks last in the classrooms by the hand of the teachers. With a relevant role, many times, school textbooks are like an invisible thread that supports numerous concerns of teachers. However, their invisibility does not consist in the fact that they are not seen but in the fact that their importance in the organization of teaching is not noticed. This article analyzes a plurality of teaching practices of Social Sciences at the primary level associated with the use of textbooks through which teachers not only recreate school knowledge, but also generate diverse contexts of classroom.

Keywords: School Textbooks; School Culture; Teachers.

* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. romeronancy@live.com.ar <<https://orcid.org/0009-0008-6291-5114>>

La presencia cotidiana de materiales variados y complementarios en las aulas permite inferir que no existe enseñanza sin ellos y que resultan fundamentales para aprender. En ese conjunto, los libros de texto, resultan “imprescindibles” siendo parte del sistema de objetos que sostienen el desarrollo de una clase en el ámbito de la escuela primaria. Desde pizarrones y computadoras hasta libros, láminas, cuadernos, entre otros. Estos objetos construyen la cultura material del enseñar en la escuela en tanto resultan necesarios como portadores o soportes de información. Al mismo tiempo se consideran “modelizadores” de las prácticas escolares dado que su elección, el momento y la disposición espacial en el aula para su uso, las personas que lo emplean, dan cuenta de un sistema de relaciones escolares mediadas por ellos (GONÇALVES VIDAL, 2005; FINOCCHIO, 2016).

Las investigaciones actuales sobre libros de texto y materiales educativos (GOSPARINI, 2021; MASSONE, 2018; ROMERO, 2016) revelan que el texto escolar continúa vigente en las aulas pero ya no como la evidencia del conocimiento, ni del monopolio informativo –como en sus inicios pretendió– sino como un portador más de información de la manifestación plural que posibilitan los entornos digitales. Sin embargo, la investigación de Paula Anchepe (2021) reafirma que en tiempos de pandemia de COVID-19, los libros de texto fueron los materiales más usados, aun cuando se sumaron aquellos objetos culturales digitales albergados en redes sociales y que circulan a gran velocidad en diversos formatos: entradas, *post*, tutoriales, *feeds*, tableros de imágenes, entre otros.

En dicha indagación, los/las docentes consultados sostienen que acopian y clasifican una gran cantidad de materiales educativos, pero el primer acercamiento al conocimiento sucede generalmente a través de un libro de texto. Incluso cuando se trata de elaborar su marco teórico o de inspirarse en un enfoque pedagógico o secuencia de contenidos, acuden a los libros de texto que tienen acumulados en su biblioteca, a los que solicita en préstamo a sus colegas o los que localiza en bibliotecas escolares. En síntesis, frente a las rupturas experimentadas en torno al tiempo y espacio escolar, a los cambios en los modos de enseñar y en las formas de vincularse con los/las estudiantes, la vigencia de los libros de textos permaneció aún en medio de las diversas transformaciones llevadas a cabo en el escenario escolar de pandemia.

Con un papel relevante, los libros de texto son como un hilo invisible que

brinda sostén a numerosas inquietudes de los/las docentes. Sin embargo, su invisibilidad no consiste en que no son vistos sino en que no suele advertirse su importancia en la organización de la enseñanza. Se trata de un protagonismo del libro escasamente percibido y encauzado en usos docentes que se asientan en sentidos muy diversos, los cuales resultan en una presencia estable al mismo tiempo que compartida con otros materiales, tendencia que crece en la última década.¹ Los libros de texto y otros materiales utilizados en la educación escolar cobran vida en las manos de los/las docentes, sujetos activos junto con los estudiantes y las familias en la construcción de las culturas escolares. Lejos de ubicar al docente como un sujeto que solo reproduce o implementa técnicamente lo estipulado en una normativa curricular, en directivas institucionales o en un libro de texto, lejos, también, de pensarlo deficitario en orden a saberes de referencia o de prácticas, en este artículo se concibe al docente como un “hacedor” de curriculum que participa activamente en la construcción diaria de la escuela. Si los libros de texto son el lugar de la estrategia (DE CERTEAU, 2002) de las editoriales y de los especialistas convocados por ellas, los usos tácticos de los libros y de otros materiales por parte de los/las docentes, se convierten en nuevas estrategias desde el momento en que las prácticas producidas por ellos/ellas se visualizan en forma de dispositivos pedagógicos que superan los modelos prescriptivos del hacer y pensar lo cotidiano. La importancia de estas tácticas es considerable pues son productos de sujetos que cotidianamente recrean el conocimiento escolar de cada disciplina (CHERVEL, 1995) moviéndose entre las posibilidades y limitaciones de la práctica pedagógica. Desde la perspectiva teórica de la cultura escolar se reconoce la existencia de una pluralidad de actuaciones docentes que supone matices y contradicciones, abarcando desde aquellos muy comprometidos con su hacer hasta aquellos que no asumen completamente su función. Unos y otros producen cultura.

Luego de la experiencia escolar inédita atravesada, dice el investigador portugués António Nóvoa (2020) durante una conferencia, “en medio de las frágiles e inconsistentes respuestas de los sistemas educativos nacionales las escuelas y los docentes pudieron implementar soluciones más adecuadas, a través de su autonomía profesional y dinámica de colaboración, ofrecieron propuestas robustas que tenían sentido pedagógico y que abordaron las preocupaciones sobre la inclusión”. El presente constituye un tiempo oportuno

para revisar las tendencias a la glorificación de lo digital en medio de carencias y accesos tecnológicos desiguales y para comprender, en nuestro caso, qué nuevos sentidos y prácticas hacen posible que el libro de texto permanezca en el aula.

Allí se inscribe el objetivo de este artículo, analizar sentidos y prácticas docentes vinculadas con los usos del libro de texto en la escuela primaria argentina en el área de Ciencias Sociales para dar cuenta de algunos contextos de enseñanza y de aprendizaje que se generan a propósito de ellos cuando se les asigna un rol de sostén y conexión.² Desde una perspectiva centrada en la indagación del significado que los actores le otorgan a la experiencia escolar, la estrategia de investigación implicó una estada en el campo durante un ciclo lectivo completo en dos escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires e involucró observaciones no participante en aulas, biblioteca escolar y otros espacios escolares que frecuentaban los alumnos de 6to. y 7 mo. grado; entrevistas en profundidad a maestros, directores y coordinadores; entrevistas espontáneas a auxiliares docentes, personal de maestranza; dos grupos focales de alumnos en cada una de las escuelas y la obtención y estudio de más de quinientas fotografías de carpetas de alumnos, libros de texto de los alumnos, situaciones de clase, actos, carteleras, paredes de las aulas, en cada escuela.

De la rica información recabada en este artículo nos referimos, en primer lugar, a la importancia de las diversas experiencias formativas de los maestros y las maestras que nutren la interpretación de la realidad educativa a la que dar respuesta con prácticas situadas. En segundo lugar, se analizan los sentidos diversos que activan las prácticas de uso de libros de texto de Ciencias Sociales. En tercer lugar, se plantean tres contextos de clase que resultan del entramado pedagógico creado entre docentes y estudiantes. Por último, a partir de lo analizado se presentan algunas ideas para continuar pensando la formación docente.

EXPERIENCIAS FORMATIVAS PARA APRENDER A ENSEÑAR CON LIBROS DE TEXTO

Las prácticas docentes, verdaderas artesanías cotidianas, complejas y productoras de curriculum, se arman al compás de saberes y experiencias aprendidas en espacios de impacto formativo muy diverso. Su configuración abarca

los aprendizajes devenidos de la biografía como estudiante, de la formación sistemática, del trabajo docente con otro/as en diversos contextos escolares. En la necesaria relación con lo contemporáneo y también con el pasado a través de la memoria, los/las docentes construyen saberes, prácticas e identidades dando lugar a singularidades en el oficio. A su vez, ser maestro/maestra es solo una parte de la vida de la persona, como sujetos plurales (LAHIRE, 2004) participan en distintos espacios Sociales (la familia, el club, grupos religiosos, las redes Sociales), los cuales componen universos en sí mismos con sus reglas, rituales y códigos propios, y donde los/las docentes amplían sus experiencias e identidades. Cada uno de estos contextos que atraviesa el/la docente, desde los más formales e institucionales hasta las más informales, “constituyen verdaderos “activadores” de los compendios de las experiencias incorporadas” a través de esquemas de acción, costumbres y saberes, y “extraen” de los sujetos ciertas experiencias mientras que dejan otras en estado de gestación o de vigilia” (LAHIRE, 2004, p.88). Una y otra vez los/las docentes entrevistado/as hacían alusión a las experiencias culturales que nutren su trabajo pedagógico como lo muestra este extracto de diario de campo:

En el recreo la maestra me comenta que visitó una muestra en un museo que le interesó y les trajo a los/las chicos/as el video de una instalación artística. Decidieron entonces (con 7mo. grado) armar un museo de inmigrantes con los antepasados de los/las alumnos/as. Están trabajando con documentación, anécdotas y objetos. (Maestra de Ciencias Sociales de 6to. y 7mo. grado, escuela de gestión privada)

En la síntesis que realiza cada docente al interpretar las situaciones escolares se activan prácticas singulares en relación con la enseñanza, al aprendizaje, los niños y las niñas, la escuela, entre otros. Todo esto es parte de la producción curricular y cultural de la escuela. Como sostiene Reid (2001) el carácter de las prácticas, como el currículum y la enseñanza, viene influido por sus historias de tal modo que interpretar las prácticas implica considerar sus orígenes y su evolución. La perspectiva deliberadora del currículum así lo reconoce,³ sostiene que los profesores saben que la resolución de problemas se encuentra a través de su propia acción práctica. También saben que los resultados de esta acción no son completamente predecibles. Son, por lo tanto, conscientes de la necesidad de búsqueda del problema, de la información, de

las propuestas y de una resolución. Comprenden que ninguna de esas búsquedas puede llevarse a cabo mediante la aplicación de reglas explícitas y que será improbable que las resoluciones adopten la forma de fórmulas claramente definidas que resuelvan el problema. En cambio, habrá que revisar en el conjunto de saberes y experiencias personales y colectivas con que se cuenta qué variedades de conocimiento deberían aplicarse para su solución; elegir entre diversos cursos de acción sin poder predecir si alguno de ellos será efectivo o si alguno será más efectivo que los demás; es decir, abrirse a un discernimiento complejo de cada situación.

Podemos afirmar que el modo de abordar los problemas de la práctica es parte de la producción cultural del currículum en la escuela que se realiza en permanente conexión con los procesos de cambio social. A propósito de ello, investigaciones sobre la educación en pandemia de COVID-19 (ÁLVAREZ GALLEGO, 2021; AAVV, 2021) coinciden en señalar que ocurrieron cambios similares en las prácticas de enseñanza, aunque con distinto tenor según los contextos. A la hora de organizar y llevar a cabo procesos de enseñanza en medio del enorme caudal de incertidumbre en los últimos tres años, se constatan cambios en torno al desarrollo de la experiencia profesional y especialmente pedagógica de los docentes; a la naturaleza de la enseñanza como una práctica emocional en la que el bienestar de estudiantes y docentes está recíprocamente interrelacionado; y a las formas en que los cambios externos enriquecen o agotan el capital profesional de los docentes, especialmente su capital social⁴ (HARGREAVES y FULLAN, 2014). Son cambios que se entranan con inquietudes de los/las docentes de larga data y que dadas las condiciones en las cuales se desarrolló la educación escolar durante la pandemia parecen haber acelerado procesos que venían ocurriendo. Sobre este aspecto volveremos más adelante.

SENTIDOS PRÁCTICOS DEL USO DEL LIBRO DE TEXTO EN CIENCIAS SOCIALES

La inmersión de un texto escolar en el aula se realiza a partir del aporte de sentidos que el/la docente y los/las niños/as le asignan cada vez que se incorpora a la escena de enseñanza.

El libro es parte de la artesanía cotidiana del/la docente. Un elemento

más y, por momentos, indispensable para “armar” el acto de enseñanza. Su mayor uso está en la etapa de planificación de la clase, los libros de texto son “siempre” consultados para “sacar actividades” y lecturas. Tienen, muchas veces, un papel subterráneo, sirven para preparar la clase, para conocer un modo de presentar o explicar un tema pero que probablemente no será usado en el aula más que en forma de fotocopia de una actividad o consigna copiada en el pizarrón. Entre los casos estudiados los maestros y las maestras tienen una biblioteca propia en el aula o disponible en la institución compuesta por libros de textos, libros de literatura y revistas pedagógicas. Es decir, que los libros son su mayor fuente de consulta porque ofrecen información y recursos directamente utilizables en el aula. En la forma de aproximarse y valorar el conocimiento pedagógico, de leer y seleccionar qué usar de un libro, dice Anne Marie Chartier (2007), los/las maestros/as privilegian de las lecturas pedagógicas que realizan las informaciones directamente utilizables en el aula, el cómo hacer más que por qué hacer, los protocolos de acción más que las explicaciones o los modelos. Se constata ello, una y otra vez, cuando en diálogos con los maestros y las maestras en la misma clase, la pregunta que subyacía a la lectura pedagógica de un documento curricular, de una reglamentación, de un material con propuestas didácticas, de un artículo de investigación, de una página web con recursos para las clases era: “¿qué se puede hacer con esto en el aula?”. De allí resulta una variedad de propuestas, más o menos, acabadas que suelen compartirse en el encuentro espontáneo con los/as colegas, muchas veces en la sala de maestros/as o en el patio, o en el encuentro más planificado con directores o asesores. Esas propuestas, frecuentemente, reformuladas a partir de los comentarios que se comparten, son recibidas por los/las docentes cuando su transmisión permite discutir las espontáneamente y tienen un margen de flexibilidad que autoriza variaciones personales. Aquello que se conversa y se “pasa” es información que se considera novedosa porque es útil para entusiasmar a los niños y a las niñas y “hacer que aprendan”. Este intercambio de ideas, propuestas y materiales es uno de los aspectos que nutre el trabajo pedagógico de los/las maestros/maestras.

Más allá de las propuestas didácticas actualizadas y creativas que los libros de textos pueden contener, los/las docentes valoran “dar de lo propio” en el armado de una clase, la combinación de elementos que aprovechan de los materiales más los que consideran importantes por su experiencia o por la reco-

mendación de un colega, transforma la práctica en un hacer de autor, artesanal con un sentido propio. En el complejo proceso de apropiación que los/las docentes hacen de las teorías, los materiales educativos (libros, revistas, documentos) son tratados como “lecturas de uso” (CHARTIER, 2007, p. 203), como textos para comprender y pensar sin que sean necesarios memorizar sus títulos y el nombre de sus autores. Pasa a ser prioritario el contenido de la información y relegado al olvido el origen de las mismas, el/la docente hace de ellas su producción y entiende que es un producto de la práctica. Todas esas informaciones interesantes, hayan sido escuchadas o leídas, fueron elegidas o trabajadas como saberes para la acción antes de convertirse en saberes en acción.⁵ Por eso no basta con observar las prácticas para intentar comprender las reglas de actuación, sino que es necesario escuchar los sentidos que el/la docente le otorga a esa cadena de actos que a vista del observador se puede presentar desarticulada o incoherente. Se trata de prácticas que son mudas cuando están desvinculadas de sus autores. Cuando los/las docentes se refieren al “trabajo artesanal” que realizan con la propuesta cultural inscrita en los libros de texto transformándola de acuerdo con sus intereses y reglas propias apelan a verbos como “enganchar”, “mezclar”, “saltar”, “seleccionar”, “combinar”, “intercalar”. “Crear a partir de”, “componer una secuencia de actividades diferentes”, “ejecutar tal como está definido en el texto”, “preparar en base a”, “arreglar para adaptar”, son algunas de las operaciones que, como un abanico, aluden a las diversas prácticas que realizan con el libro. Se tratan, como explica De Certeau de “mil maneras de hacer/deshacer el juego del otro en un espacio - el libro- instituido por otro”, en este caso los editores (DE CERTEAU, 2002, p.22). Son tácticas extendidas en los diferentes contextos escolares estudiados, cuya potencia reside en su sutileza, tenacidad y resistencia para lograr eludir las reglas de un espacio limitante como es el texto escolar.

Esas tácticas se sustentan en un aspecto de vital importancia, la consideración del niño/a como sujeto lector/usuario del libro de texto. Los usos del libro de texto suponen prácticas de lectura de un “modelo textual” específico (ESCOLANO, 1998, p. 231) poseedor de una lógica comunicativa y características propias del género en relación con su maquetación, composición, edición y encuadernación, así como de tipografía e ilustraciones. Es el/la docente quien funciona como mediador entre el lector implícito del libro de texto y el niño como sujeto lector. Ahora bien, a qué están atentos los/las docentes con-

sultados/as cuando proponen a sus estudiantes usar los libros de texto de Ciencias Sociales en la escuela primaria.

Los maestros y las maestras están preocupado/as por volver intelectualmente activos a los niños y las niñas, ofrecerles actividades que den sentido al aprendizaje al mismo tiempo que los desafíos que las mismas plantean se adapten a las especificidades cognitivas y psicológicas de sus estudiantes. Para lograrlo es importante “sorprenderlos/las” con propuestas e ideas que los/las anime a querer aprender asociando la sorpresa con lo novedoso y con la innovación que puede venir de la mano de lo último que ha aparecido en el campo tecnológico o cultural y se convierte en contenido de enseñanza, puede ser aquello que los/las alumno/as no conocen y es importante ofrecer desde la escuela y, también, puede vincularse con formas de enseñar, hasta ahora no implementadas.

A propósito del origen de cartas que los/as niños/as de la clase habían escrito, el maestro explicaba en una entrevista:

Les conté de la importancia que tiene empezar a individualizar a los millones de judíos que fueron asesinados. Había ido a una charla sobre el Holocausto donde explicaban que era importante contar la otra historia, las historias heroicas. No poner (al pueblo judío) siempre en este lugar de la pérdida y del dolor, sino darles un lugar a los que pelearon y a los que hicieron un camino heroico. En el libro un poco está representado uno de estos pequeños grupos de resistencia que existían desde la clandestinidad para resistir y ayudar. (Maestro de Ciencias Sociales de 6to. y 7mo. grado, escuela de gestión estatal)

En la enseñanza de los temas de Ciencias Sociales, la web se presenta como lugar de exploración y fuente de aportes para la producción. Proveedora de múltiples recursos, sobre todo videos de Youtube, la web funciona como un caudal de contribuciones motivadoras. Aun cuando los/las docentes sugieren la consulta de libros escolares, la web y especialmente Wikipedia es el espacio privilegiado y elegido por los niños y las niñas para la búsqueda de información (CARNEVALE, 2020). En estos usos el/la docente se corre del lugar de quien ofrece la información y los contenidos del tema a estudiar son desarrollados por los niños y las niñas a partir de la búsqueda e interpretación de la información y de la producción escrita o visual. Los videos consisten, también, en una fuente frecuente de información, suelen ser utilizados por el/

la docente para introducir los temas de Ciencias Sociales o profundizar un contenido muy específico. En este conjunto de materiales, es clave el uso libro de texto como portador de información confiable y sistematizada para el estudio ante las evaluaciones.

Ir tras la novedad, la necesidad permanente de cambio y “progreso”, como señala Bauman (2013) es una nota epocal distintiva. Esta preocupación cultural por el cambio exige una atención permanente, un movimiento constante, un estar “a la caza” de indicios que ayuden al objetivo. Esa tarea es una de las mayores preocupaciones de los/las docentes sostenida en que, en lo nuevo habrá algo para atraer a los/as niños/as, para no perder el ritmo de actualización cultural, para ir al paso de ellos/ellas que traen ideas y saberes a veces desconocidos por los/las maestros/as. Junto con ello la importancia de acompañar el crecimiento y ayudar a los niños y las niñas a conocerse a sí mismos adquiere un lugar significativo en las prácticas escolares impulsadas por los/las docentes. Promover que cada niño/niña desarrolle sus posibilidades, expanda su autonomía y el espíritu crítico, son objetivos y, a la vez, condiciones para la enseñanza basada en una relación afectiva con los/las alumno/as.

Luego de que los/las alumno/as filmaran un corto, la maestra explicaba en una entrevista:

Les dije a los chicos que iba a venir un crítico de cine, hicimos una lluvia de ideas de cómo sería, cómo lucirá físicamente. Ellos pensaban que era un viejo, gordo con anteojos y barba y el crítico es joven, lindo... Nada que ver. Vino a contar lo que hace un crítico de cine, lo que no hace, lo que suele pensar la gente que hace, eso a los chicos les encantó. Lo que a mí me interesa es abrir preguntas: -¿Qué puedo hacer mañana con mi vida. ¿Sigo con el trabajo de mi familia, me dedico a algo nuevo, soy futbolista? Muchos, después de hacer el corto me dijeron que les gustó mucho hacer la edición. (Maestra de Ciencias Sociales de 6to. y 7mo. grado, escuela de gestión privada)

En esas prácticas, la “palabra” predomina por sobre cualquier otra forma de expresión, se utiliza como forma de comunicación no solo de saberes, sino de emociones, de relaciones, de lecturas, de subjetividades, de trabajo. La palabra reina en el aula, una palabra circulante adueñada por los/las niños/as, promovida por los/las maestro/maestras. Se habla cuando explica el/la docente, cuando los niños y las niñas se explican entre sí - para comprender un te-

ma, recordar el trabajo hecho la clase anterior, para contarle detalladamente lo hecho a un compañero que faltó-, cuando se expresan los sentimientos, se plantean problemas de la clase, se corrige, se opina, siempre se opina. Se usa la palabra también y mucho cuando se lee lo que se escribe en forma personal y lo que escriben otros, cuando se representa en variados soportes lo que se investiga o se plasma el mundo interno como fruto de lecturas y reflexiones. Se usa la palabra al preguntar, no en forma de interrogatorio sino buscando que los/las niño/niñas hablen por sí mismos, recordando, conectando con saberes de otras disciplinas o con sus vivencias, haciendo pensar. Una palabra docente que conduce, a veces dirige, otras más abierta deja hablar y se deja llevar. Leer, escribir sobre lo que se lee y hablar sobre lo que se lee, dicen otros o se piensa es una constante de las clases.

En estas prácticas cuyo sentido es la promoción de lo propio, las emociones son un componente incuestionable. Están presente en los modos de acercarse al conocimiento, la selección de materiales, las formas de comunicarse en el aula, el estilo de actividades. Impregnan la vida del aula porque se le asigna voluntariamente un lugar central. La idea de lo vivencial vinculado con el aprendizaje rige por sobre cualquier otro criterio. Se evidencia cuando los/las niños/as escriben sobre sí mismos, hablan sobre sí mismos, sobre el grupo, sobre el/la docente, sobre la escuela, sobre lo que aprenden. Un ambiente afectivo de comunicación es promovido de distintas formas, en el sentido de la ayuda solidaria, de la amistad y, también, en el sentido de la convivencia que supone la corrección y en ocasiones, la sanción. “Qué piensan”, “qué sienten sobre lo que leímos”, son dos preguntas del/la docente que acompañan siempre las lecturas en voz alta del texto escolar. Es uno de los momentos que los/las alumno/as parecen disfrutar más, cuando se les lee en voz alta y participan comentando lo que les sugiere lo leído. Tanto alumno/as como docentes expresan su sentir respecto de lo que interpretan.

En una clase, luego de haber leído en voz alta un fragmento del texto escolar que presenta una narración surge el siguiente intercambio:

Maestro: ¿Qué les pareció?

Carina: Triste.

Maestro: Lo leí varias veces y hay un montón de partes de la narración donde se me anuda la garganta y me quiebra, porque hay momentos, de verdad muy

duros. Más allá de la dureza de la historia, a mí me parece una genialidad porque está bien contada. Hay un montón de riquezas desde lo literario, como estas metáforas que señalábamos recién, estas oposiciones que hay. Esa frase que juega con el opuesto de la vida y la muerte, cómo es ese recurso de la oposición, la antítesis. La vida y la muerte en su camino hacia la muerte, ese “su” camino, el camino de la muerte ¿de quién era?

Ignacio: Le dio la vida dos veces.

Maestro: Le dio la vida dos veces. Mirá que interesante la mirada que expresás. Va a tocar en cualquier momento el timbre, así que mañana vamos a hacer algunas actividades de escritura relacionadas con las lecturas, mañana vamos a continuar con este trabajo. (Observación de clase de Ciencias Sociales de 7mo. grado, escuela de gestión estatal)

El armado y la gestión del clima de clase es otro aspecto vinculado con lo emocional. Generar un clima para aprender, para escucharse, para hablar son intenciones presentes en las prácticas, sin el clima “apropiado” no puede llevarse a cabo la actividad. Acomodar las sillas y los cuerpos para ver y escuchar es una clave que acompaña la lectura y el intercambio. Existen una variedad de propuestas de lectura y escritura cuyo objetivo es abrir a los/las niños/as un espacio para la expresión de emociones y reflexiones en torno a sus experiencias y contextos culturales, así como en torno a los saberes escolares.

Este énfasis en la expresión de lo propio, la creación de un espacio para la configuración de una mirada personal o de cierto posicionamiento a través del escribir es uno de los cambios en la enseñanza escolar de la escritura en la escuela primaria en las últimas décadas. Ana M. Finocchio, (2015) sostiene que se fue dando lugar a la apertura de nuevos espacios para la expresión subjetiva de los alumnos – de opinar por escrito, a construir una posición personal, a justificarla, a configurar una voz propia en la producción escrita –, a la vez que, las propuestas se han enriquecido en su diversidad y especificidad. En todas sus variantes posibles, se trata de unas propuestas de escritura que buscan situar a los/las estudiantes como sujetos. Se trata de cambios que dialogan con los discursos de las reformas curriculares, con los discursos sobre la configuración en las infancias provenientes del campo de la psicología, con los libros de texto que acercan su interpretación de esos discursos en propuestas específicas para enseñar a escribir en la escuela en las distintas disciplinas, así como con el modo en que fueron procesadas por los/las docentes tales discursos.

sos y propuestas en unas prácticas de enseñanza de la producción escrita que los entretengan con las permanencias.

A la importancia de la novedad y de la expresión de lo propio se suma otro sentido rector de las prácticas docentes, enseñar a los alumnos a estudiar, a organizar el tiempo para hacer las tareas, trabajar actitudes y disposiciones frente al estudio, desarrollar habilidades específicas para abordar textos. Desde ese lugar, entre los maestros y las maestras estudiados, el texto escolar de Ciencias Sociales suele ser valorado especialmente por contener secciones para el trabajo de técnicas de estudio o porque presentan explicaciones detalladas y claras que ayudan a que los niños comprendan profundamente un tema.

Más allá de promover la utilización educativa de herramientas digitales para convertirlas en formas cotidianas de trabajo escolar, el libro en el nivel primario es elegido por los/as maestros/as con la función de “ordenar”, “dar marco” a los niños y las niñas, “ayudarlos a estudiar”.

Todo parece indicar que en la transición creciente hacia las tecnologías en la enseñanza escolar persiste la pedagogía del libro impreso en las prácticas. El material seleccionado para estudiar en Ciencias Sociales es el libro de texto. Estudiar en el sentido de leer para dar cuenta de lo leído en una evaluación. Según la opinión de los/las maestros/as, los libros son valiosos en tanto presentan el contenido en forma ordenada y jerarquizan ideas lo que favorece que los/las estudiantes luego de haber leído y/o visto otras fuentes retomen el hilo de lo que se busca enseñar a través de la lectura de un texto claro y preciso. A diferencia de las otras lecturas realizadas en clase, la lectura del libro se realiza mayormente en “solitario” bajo el supuesto docente de que no implicará dificultad. Con ese objetivo es frecuente que se administren cuestionarios cuya función es identificar la información importante sobre un tema, en algunos casos las respuestas son leídas y discutidas en la clase de Ciencias Sociales. Otra práctica en esa línea es la enseñanza de técnicas de estudio que incluye largas conversaciones en clase acerca de cómo organizar el tiempo para estudiar. Los/las docentes entrevistados/as conciben al libro como garantía de conocimiento confiable y consideran que su estructura, ordenada y sistemática, ayuda a organizar el estudio, a la vez que familiariza al alumno/a (sobre todo en 6to y 7mo grado) con la lectura de libros de estudio, y de esta manera facilitar su posterior desempeño en el secundario donde según ellos dicen, “solo se lee y estudia del libro”.

En particular en la enseñanza escolar de las Ciencias Sociales los maestros y las maestras observados, armaban algunos materiales para sus alumnos/as que complementaban el uso del texto escolar. Se trata la elaboración de cuadernillos o guías, una especie de bricolaje en base a otros libros de texto escolar combinando el uso de videos, fotografías y pinturas. Lo expresado también parece insinuar que el libro de texto no basta para la enseñanza de las Ciencias Sociales, cada vez más ocupan un lugar importante otros portadores en formatos variados, aunque posee un rol privilegiado en orden al estudio.

En síntesis, para sacar provecho del libro en función de su intencionalidad pedagógica, los maestros y las maestras apelan a lo que necesitan ofrecer como información del tema que enseñan; a la utilización del enfoque de las Ciencias Sociales que encuadra los temas a enseñar; a las características del aprendizaje de su grupo de alumno/as y combinar estas dimensiones con otras asociadas con las condiciones de la cultura escolar donde se inserta ese uso, como son el tiempo escolar que se dispone, el espacio físico y la disponibilidad de recursos concretos (cantidad de libros), entre otras. Es decir que en el uso de los libros de texto se ponen en juego saberes docentes que dan cuenta del papel de mediador que ejerce el/la maestro/maestra entre la cultura escrita provista por el libro y su propia cultura empírica escolar (GÓMEZ GARCÍA, 2006).⁶

Movilizados por las ideas de innovar y promover la autonomía de cada niño/a, los/las docentes no renuncian a la que sienten como su tarea fundamental, formar al escolar. Estos sentidos se concretan en prácticas que, de un modo diferenciado del pasado, se componen de la importancia de la palabra circulante, de la presencia explícita de las emociones y de saberes enseñados en forma interesante y atractiva para los niños y las niñas. Estas características se volvieron centrales en la actividad pedagógica, no es que antes no existieran, sino que residían en la periferia.

Son prácticas que se nutren de las redes de intercambio dialógico permanente, subjetivas, entrecruzadas (CHARTIER, 2007). Mucho de su hacer es invisible para el mismo docente, a veces porque no reconoce la complejidad estratégica de su propia acción y otras porque no le asigna valor a ese saber singular por no estar alineado necesariamente a una teoría. Son prácticas cuyo sustento teórico suele permanecer oculto en el desarrollo de la acción porque ha sido incorporado, transformado en inclinaciones, intuiciones, predisposi-

ciones, improvisaciones como resultado de un largo y complejo proceso donde se mezcla el aprendizaje mediante la experiencia con el aprendizaje que se deriva del estudio y que terminan por confundirse y ocultarse para tomar la forma de práctica de un oficio (TENTI FANFANI, 2013).

Son prácticas que asumen a veces un carácter ecléctico de distintas teorías o modelos pedagógicos que muchas veces se muestran teóricamente contradictorios pero que tienen una coexistencia pacífica para el/la maestro/maestra porque abordan distintas dimensiones de la enseñanza de un contenido (CHARTIER, 2007). Prácticas que se fundan en habilidades específicas desarrolladas en alto grado, como la selección de indicios del conjunto de informaciones que provee el aula para atender el ritmo de cada alumno en función de lo que pase en cada grupo, establecer el tiempo necesario para la resolución de una actividad, identificar y gestionar el clima del aula adecuado para desarrollar una tarea, responder intuitivamente de acuerdo con lo que considera una urgencia. Prácticas que inventan, convierten objetos, situaciones, ideas en materiales usables para enseñar. No hay prácticas sin materiales, aún incompletos o destinados originariamente a otros fines estimulan la imaginación y convierten la ambigüedad de uso en una oportunidad de improvisación para incorporarlos a la enseñanza como experiencias instructivas. Prácticas que funcionan como un sistema dotado de una fuerte coherencia pragmática y estratégica planeada por el/la docente y que puede ser reconocida cuando explica él mismo las diferentes etapas de su acción. Lo que da cuenta de un diálogo permanente entre unas prácticas concretas y el pensamiento, este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas (SENNET, 2009), así es como construye progresivamente en su práctica ajustes sucesivos que se traducen en reglas de acción operativas para responder a cada situación (CHARTIER, 2007).

Del análisis se deduce que los/las docentes se movilizan por responder en primer lugar los problemas prácticos que se plantean a partir de interpretar las necesidades y gustos de los niños y las niñas que serán elementos fundamentales para diseñar estrategias educativas cotidianas subordinando a éstas las ideas de especialistas del campo académico o las demandas de las prescripciones políticas. Este mundo de sentidos que dan cuerpo a las prácticas dirigidas a los niños y las motorizan están presentes en las prácticas docentes de las escuelas estudiadas con matices diferentes combinando elementos que han

estado presente históricamente en las formas de enseñar (la palabra, las emociones, los saberes), sin embargo, son las formas de concebirlos y las mil maneras de combinarlos las que generan distintos contextos de clase como se verá en el siguiente apartado.

CONTEXTOS DE AULA A PARTIR DEL USO DE LOS LIBROS DE TEXTO

Dice Meirieu (2004, p. 35), “el maestro responde a los dilemas teóricos trabajando incansablemente en la invención de contextos”, junto con los/las niños/as construye contextos que favorecen el aprendizaje. Más allá de las normas que suelen estructurar la vida escolar como son los timbres, los horarios asignados a cada materia, los espacios destinados para dar clase, en cada actividad dentro de la escuela maestros/as y estudiantes replantean las dinámicas de tiempo, espacio y saberes creando así un propio contexto. Crean espacios donde están presente la regulación, la repetición, la diversidad y la improvisación, constantes en la configuración de las prácticas diarias de maestros/maestras y niños/niñas.

Para ello es indispensable diseñar la clase, no solo planificarla en un papel, pensarla en términos de los/as niños/as, sus características y gustos, evitando imponer exigencias que no puedan cumplir, pero a su vez planteándole desafíos que reconozcan lo que el/la niño/a ya hace y lo que puede hacer, es una cuestión de discernimiento y estimación, una situación elaborada previamente, aunque al implementarla luego resulte diferente. Supone que los/las niños/as puedan implicarse en cada actividad, que puedan encontrar en ella asideros para su deseo, puntos de apoyo para su voluntad y recursos para el trabajo de elaboración. En ese sentido, los libros de texto y otros recursos se convierten en mediadores clave del encuentro de subjetividades entre niños/niñas y entre niños/niñas y docentes para el desarrollo de tareas y proyectos.

Este entramado de prácticas da lugar a la invención de tres contextos de aula: de comunicación, de reflexión, de reflejo del texto escolar. Sin ser excluyentes, se presentan en las escuelas estudiadas entre otras en las clases de Ciencias Sociales y están influidas por las características personales que los/las docentes imprimen a la tarea y en menor medida por las directivas institucionales.

La invención del aula como contexto de comunicación se debe a prácticas

que ponderan el dinamismo, de agilidad entre una actividad y otra, que promueven una ineludible participación motivante de los/las niños/as en forma individual o grupal, que privilegian el “hacer” como modo de aprender utilizando diversidad de recursos, entre ellos el libro, pero principalmente las tecnologías digitales. Una comunicación de docente a niños/as y viceversa cuyo contenido fundamental es la transmisión de saberes signada por las referencias intertextuales y de experiencia. Son prácticas sostenidas en la claridad de roles y expectativas mutuas acerca del lugar del docente y del alumno/a, quien tiene un lugar protagónico en la participación pero que, a su vez, es conducida y regulada por el encuadre que arma el/la docente quien mantiene un lugar importante pero periférico.

Las prácticas docentes se definen en estas clases por el principio de la participación. Se promueve que todo/as los/las que asisten (maestro/maestra, director/a, niños/niñas, auxiliares docentes) participen para presentar, producir y circular saberes y experiencias escolares.

La *invención del aula como contexto de reflexión* varía en relación con la anterior fundamentalmente en la vivencia del tiempo escolar, menos agitado, más paciente. Son prácticas docentes para una enseñanza que relacione profundamente la participación de los/las niños/as, los saberes a aprender y los contextos de vida de los/las alumnos/as. Son prácticas preocupadas por las identidades de los niños y las niñas, la valoración del conocimiento, el diálogo, la preparación para el ejercicio de la vida ciudadana. En ese sentido, el/la docente se ubica en un lugar central para conducir y ayudar a armar la clase, para provocar situaciones que permitan reflexionar sobre cualquier tema en medio de la difícil articulación entre el necesario ejercicio de la autoridad del adulto y la necesidad de tener en cuenta libertad del niño/a. Los materiales se usan en función de ese propósito, todas las explicaciones se inscriben en una trama que se cuenta, por eso los libros de texto y los literarios son leídos y “gustados” tanto en clase y como en forma personal. Es permanente su trabajo de lectura e interpretación personal y colectiva en clase. Una tarea orientada a comprender el sentido explícito e implícito de los textos, e incluso trascenderlo -hacer inferencias, evaluar personalmente lo expresado en el texto y emplear ese significado en situaciones diversas-. Más allá de lo planificado, cada situación se aprovecha como oportunidad para aprender, para generar una reflexión. Entonces las salidas escolares, un libro que espontáneamente

lleva un estudiante, la visita de un invitado/a, son usados para explicar un tema y relacionarlo con la propia vida. Es decir, son prácticas caracterizadas por un afán pedagógico no tan centrado en qué les gusta a los niños y las niñas como en qué deben aprender.

A diferencia de los dos contextos mencionados, en *el aula como reflejo del texto escolar*, las prácticas docentes se acoplan a lo que manda el libro de texto. En los casos estudiados, el/la docente tiene un plan de acción bastante rígido que replica en todos los temas. La primera actividad del día suele ser seleccionada del libro. En estos casos el libro funciona como contenido primordial de la clase, el tema de la clase es, por ejemplo: “la página 35”. El/la docente suele leer y explicar la consigna de la actividad. En general, los/las alumno/as no participan en las explicaciones excepto cuando responde preguntas puntuales que formula el/la docente. Cuando el/la docente elabora la consigna de actividad suele resultar un cuestionario cuyo objetivo es la respuesta exacta del libro o la copia en la carpeta de fragmentos del texto escolar que no requieren posicionamientos de los/las alumno/as. Se trata en estos casos de cuestionarios-guía, ejercicios prototípicos de la enseñanza de la Historia como disciplina (Chervel, 1995) que presentan preguntas atomizadas conducentes a que los alumnos localicen información específica para responder. La página del libro, finalmente es el equivalente a la clase. Sin otras mediaciones, sin agregados de información, ejemplos o preguntas. La corrección de actividades del libro es una tarea que ocupa la mayor parte del tiempo de cada hora de clase, su objetivo es que “todos tengan lo mismo”. Se trata de la corrección de cuestionarios que los/las alumno/as debieron realizar en la carpeta y son corregidos en el pizarrón.

En este sentido, sostiene Aisemberg (2005) este “tipo de ejercicio opera como una costumbre didáctica naturalizada que hasta puede orientar a los alumnos en dirección opuesta de los contenidos que se pretende enseñar”. No obstante, en estas prácticas frecuentes, de acuerdo con las investigaciones de Gonzalez (2017), en los últimos tiempos se identifican cambios en las consignas de los cuestionarios que solicitan a los estudiantes que expliquen, relacionen, comparen y elaboren conclusiones. Asimismo, los cuestionarios muestran que se estimula insistentemente a los estudiantes a dar sus opiniones y pareceres, a manifestar qué sienten, qué creen, cómo juzgan, qué piensan.

Cuando un libro entra al salón de clases se instala en una urdimbre de in-

teracciones escolares no sólo vinculadas con relaciones entre sujetos sino entre ellos y otros elementos inherentes a la cultura escolar: los tiempos, los espacios, los climas, las disciplinas, los objetos. De acuerdo con los modos en que se combinan esas interacciones conducidas, fundamentalmente, por el/la docente resultan tres contextos de aula: de comunicación, de reflexión, de reflejo del texto escolar. Cada uno de ellos, se configura primordialmente a partir del enfoque de trabajo de la oralidad, lectura y escritura que promueve el/la docente. El libro de texto presente y necesario, cobra diferentes sentidos: como un material curricular que abre a nuevas ideas y actividades, un material educativo a la par de otros materiales o como un material curricular poseedor de lo indispensable para aprender y al que se debe seguir.

REFLEXIONES DESDE EL PRESENTE PARA EL FUTURO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES CON LIBROS DE TEXTO

Más allá de los matices o énfasis dados en cada contexto institucional, los textos escolares perduran de la mano de los/las docentes. Expresado de diferentes maneras como guía, apoyo, sostén, encuadre, el libro es un fiel acompañante de sus prácticas.

¿Por qué logra este vigente protagonismo?

El alcance de su papel en las prácticas depende en gran medida de la etapa profesional que atraviesan los/las docentes y el soporte que puede ser el libro para hacer frente a una clase. “Para el que recién empieza es una gran ayuda. El que ya tiene cancha es otra cosa, pero todo el mundo tiene que empezar de algún lado...” (maestra de 6to. grado, escuela privada). Los libros ofrecen una guía básica que lleva a buen puerto en tanto cada unidad temática suele estructurarse como una clase, por eso son los preferidos por los/las maestros/as para planear la enseñanza. Se convierten en garantía de aquello que aun duda el maestro/a, ofrecen formas concretas de enseñar que sirven como punto de partida para pensar la propia. El nivel de adhesión a sus propuestas depende en gran medida de la reflexión experimentada del maestro/maestra.

Esta notable importancia reconocida por los/las docentes no suele ser advertida como contenido significativo en la formación inicial, sin embargo, según los/las maestros/as los libros están hechos para el aula, están conectados con las posibilidades reales del aula y funcionan como necesario auxilio en los

primeros tiempos de inserción profesional. Entre otros aspectos, el libro tiene un papel importante en el manejo de la relación entre cantidad de contenidos y tiempo disponible para enseñarlos: “(el libro) te va organizando a vos como docente y lo importante que es no dejar temas colgados y que, si quedan colgados, el libro te ayuda a retomarlos. Con todo eso, el libro te ayuda a acotar-te” (maestro de 7mo. grado, escuela de gestión estatal). A medida que se adquiere experiencia docente, la elección del libro se asocia con la propia manera de dar clase, a lo que cada maestro/maestra considera necesario de acuerdo con su forma de enseñar. El libro acompaña al maestro/a y no el maestro/a al libro. Es una elección propia, por eso, elegir el libro implica adherirse al él sin tener la sensación de estar obligados a dar de lo que hay allí.

En la decisión de qué libro utilizar aparece con fuerza, una vez más, el lugar de los niños y las niñas. Habría libros adecuados para las necesidades identificadas en el grupo: desorganización frente al estudio, desinterés frente a los contenidos y la formas de aprenderlos que se proponen en la escuela, entre otros.

A pesar de todo esto, su presencia puede llegar a ser invisible, casi no notarse salvo en algunas clases. Evidencia de eso es que llamativamente a pesar de la novedad tecnológica a la que los docentes accedieron para armar el aula sin edificio durante la pandemia de COVID-19, se constata en la investigación, una vez más, la persistencia del libro de texto (Anchepe, 2021). Los argumentos presentados anteriormente ponen en un lugar central la cuestión del cambio y la continuidad en las culturas escolares. La metáfora de los “estratos del tiempo”⁷ utilizada por el historiador alemán Koselleck (2021) colabora para pensar la superación de la oposición de lo lineal y lo circular dado que los tiempos históricos constan de varios estratos que remiten unos a otros y sin que se puedan separar del conjunto. Interesa la idea de percibir y de analizar distintas velocidades, aceleraciones o demoras, y hacer así visibles distintos modos de cambio que ponen de manifiesto una gran complejidad temporal. Como se mencionó anteriormente durante la pandemia se profundizaron cambios que son parte de las inquietudes de los/las docentes desde hace largo tiempo y se alinean con las preocupaciones, sentidos y prácticas que rodean los usos de los libros escolares y su vigencia (ROMERO, 2011; MASSONE Y ROMERO, 2014). Dice António Nóvoa (2020) que las mejores respuestas pandémicas fueron el resultado de la colaboración entre grupos de docentes,

quienes pudieron presentar ideas y proyectos innovadores, mantener vínculos con los estudiantes y lograr mantenerlos movilizados desde el punto de vista de conocimiento, aprendizaje y educación. Desde ese lugar podemos pensar los repertorios pedagógicos construidos en este período vinculados con la búsqueda de la novedad para motivar a los/las niños/as, con la presencia de la afectividad y la promoción de la autonomía en el acompañamiento de los aprendizajes y con el intercambio de saberes entre docentes. Como se vino demostrando, estos son sentidos involucrados desde hace tiempo en los usos del libro de texto que se resignifican con la inclusión de nuevas materialidades.

Educación en pandemia convocó el afán de los/las docentes por establecer una relación humana “a distancia” con los estudiantes al mismo tiempo que se buscaban alternativas para la enseñanza. Se reinventaron formas de “llegada a los/las alumnos/as” tanto en el contenido como en la forma de lograrlo. Sin embargo, más allá de la coyuntura de la pandemia, asistimos a un cambio significativo en la clásica relación asimétrica de docentes y alumnos/as en relación con la función de transmisión. Si la legitimidad del conocimiento se asienta en presentar información en la clase, no hay duda que está en jaque una y otra vez frente a la disponibilidad de información permanente en la web. Es decir, requiere un corrimiento de las funciones más clásicas de transmisión, sin necesidad de abandonarlas, pero incorporando nuevas facetas en el rol de enseñante. A partir de las investigaciones queda en evidencia que durante la pandemia los/las docentes han desarrollado la competencia digital para enseñar con diversos materiales educativos en entornos digitales e híbridos al mismo tiempo que enfrentaron el desafío de acompañar a sus estudiantes en el logro de mayores márgenes de autonomía en el aprendizaje. El brusco giro digital supone profundizar un enfoque autorreflexivo y crítico de los repertorios pedagógicos construidos en esta etapa para atender los criterios de selección y usos digitales que desestimen diseños deliberadamente adictivos que se incorporan en la enseñanza, discernir cuáles favorecen el esfuerzo cognitivo sacando a los estudiantes de la comprobación insaciable del “Me gusta”, de comentarios y formas de aprobación. Se plantearon, también, retos en torno al discernimiento de las ayudas que permitían progresar en la autonomía de los/las niños/as; el despliegue de ayudas de acuerdo con los diferentes modos y ritmos de aprendizaje al mismo tiempo que enseñar y promover la

gestión del tiempo, la capacidad de autoevaluación, la capacidad de detectar distracciones, la capacidad de juzgar cuándo se requiere asistencia y la automotivación. En ese camino fue fundamental la conexión afectiva de los/las docentes con los niños/niñas. La pandemia ha puesto en evidencia que la enseñanza es una práctica afectiva, no solo cognitiva e intelectual. El comportamiento emocional a modo de expresión ha estado presente en la cultura escolar en todos los tiempos aun cuando haya permanecido al margen y se hiciera más visible para inculcar valores morales y/o para adoctrinamiento ideológico. Las culturas afectivas escolares se construyen y durante la pandemia asumió características propias narrando cuentos, recitando poemas, cantando o dramatizando. Hacer escuela, dice Meirieu (2020), es instituir un espacio – tiempo colectivo y ritualizado en el que la palabra tiene un estatus particular y en el que, entre otras cosas, el bien común no es la suma de los intereses individuales o yuxtapuestos sino una producción conjunta. Los intentos docentes buscaron alcanzar algo de lo común con los/las niños/as y los grupos familiares aun en la distancia, pero las desigualdades familiares, institucionales y sociales impusieron sus condiciones en numerosos casos.

Finalmente, el trabajo por equipos docentes fue la respuesta para atender la magnitud de la problemática presentada. No resultaba suficiente el abordaje individual de cada docente, sino que fue necesario conformar grupos para acordar propósitos formativos compartidos, romper con la separación entre materias escolares, definir formas de trabajo conjunto. Lo cierto es que durante este tiempo surgieron, se exploraron o se intensificaron formas de trabajo conjunto en la escuela.

En todo este proceso, como ha señalado Eco (2004), el libro de texto se convirtió para mucho/as maestros/maestras en un instrumento príncips para organizar su trabajo. En ese sentido, ha enseñado – y continúa haciéndolo en algunos casos – a los/las docentes en formación o en ejercicio a desempeñar su oficio a partir de los particulares modos en que organiza propuestas de enseñanza.

Hemos presentado algunas reflexiones sostenidas en resultados de investigaciones sobre los sentidos que sostienen las prácticas con libros de texto en la escuela primaria. Atender estos sentidos en la formación inicial y en ejercicio permitirá hacer frente a los desafíos que plantean los contextos educativos y dar respuestas con prácticas que vertebren cambios necesarios.

REFERENCIAS

- AISEMBERG, B. La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, año 26, n. 3, p. 22-31, 2005.
- ÁLVAREZ-GALLEGO, A.; UNDA-BERNAL, M.P.; GARCÍA-VERA, N.O.; OROZCO-TABARES, J.H. Valorar la experiencia, volver a la escuela. Aproximaciones a las prácticas de las escuelas oficiales de Bogotá en tiempos de confinamiento. *Educación y Ciudad*, n. 41, p. 19-39. 2021.
- ANCHEPE, P. *Materiales educativos en manos de docentes: cambios y permanencias en las prácticas de enseñanza en nivel primario durante la pandemia de COVID-19*. Tesis de Maestría. Buenos Aires. Universidad de San Andrés. Escuela de Educación. 2021.
- AADV. *Children and school during COVID-19 and beyond: engagement and connection through opportunity*. An RSC Policy Briefing. 2021. Disponible en: <https://rsc-src.ca/en/voices/covid-19-policy-briefing/children-and-schools-during-covid-19-and-beyond-engagement-and>. Acceso en: 12 sep. 2023.
- BAUMAN, Z. *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.
- CARNEVALE, M. G. *La historia como disciplina escolar en la cultura digital: entre enciclopedias de papel y digitales*. Tesis de Maestría. Buenos Aires. FLACSO. Sede Académica Argentina, 2020.
- CHARTIER, A. M. *Práticas de leitura e escrita*. História e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2007.
- CHERVEL, A. Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, n. 295, p. 59-111. 1995.
- DE CERTEAU, M. *La invención de lo cotidiano I*. Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana, 2002. [1980].
- ECO, U. El libro de texto como maestro. *La Nación*, 23 de julio de 2004.
- FINOCCHIO, A. M. *Cambios recientes de la enseñanza de la producción escrita en la escuela primaria argentina*. Tesis de Maestría. Buenos Aires. FLACSO Argentina. 2015.
- FINOCCHIO, S. Entender y vivir la educación en América Latina. In: FINOCCHIO, S; NAJMANOVICH, D. Y WARSCHAUER, M. *Diversos mundos en el mundo de la escuela*, p. 15-76. Buenos Aires: Gedisa, 2016.
- GONÇALVES VIDAL, D. *Cultura escolar*. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura. Clase

2. Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual. 2008.
- GÓMEZ GARCÍA, M. N. Los usos del manual y la cultura de los profesores. In: ESCOLANO BENITO, A. (ed.) *Curriculum editado y sociedad del conocimiento*. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela (p. 217-228). Valencia. Márgenes/ Tiram Lo Blanch, 2006.
- GONZÁLEZ, M. P. *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*. Los Polvorines, Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018.
- GONZALEZ, M. P. La Historia Enseñada: una mirada a los cambios en las permanencias. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação. *Educação & Realidade*, v. 42, n. 2, p. 747-769. 2017.
- GOSPARINI J. La historia argentina reciente entre materialidades y apropiaciones. In: GONZÁLEZ, M. P. (comp.). *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente: desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina*. Los Polvorines, Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento, 2021.
- HARGREAVES, A.; FULLAN, M. *Capital profesional*. Transformar la enseñanza en cada escuela. Madrid: Ediciones Morata, 2014.
- HARGREAVES, A. Los docentes deben liderar la respuesta de las escuelas durante la pandemia de COVID-19. Times Educational Supplement. 2020. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/4/los-docentes-deben-liderar-la-respuesta-de-las-escuelas-durante-la-pandemia-de-covid-19/>. Acceso en: 12 sep. 2023.
- KOSELLECK, R. Introducción a Estratos del tiempo. Prismas. *Revista De Historia Intelectual*, v. 25, n. 2, p. 119-124, 2021.
- LAHIRE, B. *El Hombre Plural*. Los resortes de la acción. Barcelona: Bellaterra, 2004.
- MASSONE, M. Mutaciones de los materiales y las prácticas de lectura en la enseñanza de la Historia hoy. *Revista História Hoje*, v. 7 n. 14, p. 133-157, abr. 2019.
- MASSONE, M. Leer y escribir Historia(s) en Wikipedia. *Revista Pasado Abierto*, n. 16. Centro de Estudios Históricos (CEHis) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. 2022.
- MASSONE, M. ¿Podemos seguir pensando en una historia escolar transmitida sólo por libros? Los desafíos de la transformación de la materialidad de la historia. *Revista Indicios*, n.1. 2022.
- MASSONE, M. Libros expandidos: prácticas de lectura de fotocopias y pdfs en las clases de historia. Clío & Asociados. *La historia enseñada*, n. 32. 2021.

- MASSONE M. y ROMERO N. *Los usos de los libros de texto de Ciencias Sociales en la escuela primaria como objeto de estudio en la formación docente*. Ponencia presentada en VIII CIDU - VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior: “La construcción de saberes acerca de la enseñanza: un desafío para la docencia universitaria y de nivel superior”. Rosario 21, 22, 23 de abril 2014. Argentina.
- MEIRIEU, P. *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro, 2004.
- MEIRIEU, P. La escuela después... ¿con la pedagogía de antes? MCEP. España. Abril 2020. Disponible en: <https://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>. Acceso en: 12 sep. 2023.
- Novoa, A. El desarrollo profesional del profesorado. *Fundación “la Caixa”*. 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pRSprh7FfdI>. Acceso en: 12 sep. 2023.
- REID, W. El estudio del currículum desde un enfoque deliberador y su relación con el pluralismo crítico. In: WESTBURY, I. (comp.) ¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora. *Revista de Estudios del Currículum*, p. 17-42. Girona: Ediciones Pomares, 2001.
- ROMERO, N. Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria. In: FINOCCHIO, S. y ROMERO N. (comps). *Saberes y prácticas escolares*, p. 117-151. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2011.
- ROMERO, N. *Cambio cultural en la escuela y nuevas definiciones pedagógicas a partir de los usos del texto escolar*. Estudio de casos de dos escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires: FLACSO, Sede Académica Argentina, 2016.
- SENNETT, R. *El Artesano*. Barcelona: Anagrama, 2009.
- TENTI FANFANI, E. Riqueza del oficio docente y miseria de su evaluación. In: ANDERSON et.al.; coordinado por Margarita Poggi. *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*, p. 121-142. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE-UNESCO, 2013.

NOTAS

¹ Investigaciones actuales ofrecen aportes originales en los cruces disciplinarios que están dando lugar a la reflexión sobre las nuevas materialidades, entre ellas mencionamos: CARNEVALE, M. G. La historia como disciplina escolar en la cultura digital: entre enciclopedias de papel y digitales. Tesis de Maestría. Buenos Aires. FLACSO. Sede Académica Argentina, 2020. GONZÁLEZ, M. P. La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y

prácticas, Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Buenos Aires. 2018. MASSONE, M. (2019). MASSONE, M. “Leer y escribir Historia(s) en Wikipedia”. Revista Pasado Abierto N° 16. Centro de Estudios Históricos (CEHis) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. 2022. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/5675/6676> MASSONE, M. ¿Podemos seguir pensando en una historia escolar transmitida sólo por libros? Los desafíos de la transformación de la materialidad de la historia. Revista Indicios Nro. 1. 2022. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/indicios/article/view/3955>. MASSONE, M. “Libros expandidos: prácticas de lectura de fotocopias y pdfs en las clases de historia”. Clío & Asociados. La historia enseñada, (32). 2021. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/10194>

² Este artículo se basa en la investigación de mi tesis doctoral sobre el cambio cultural en la escuela a partir del análisis de los usos del texto escolar en la escuela primaria argentina (2016) y en posteriores indagaciones acerca del uso de materiales para la educación (2020-2022).

³ Para una lectura del hacer escolar son útiles los aportes de la teoría deliberadora del currículum que tiene sus raíces en Aristóteles, impregna toda la obra de John Dewey y encontró un defensor destacado en Joseph Schwab (WESTBURY, 2001). Esta teoría considera los problemas del currículum como problemas prácticos morales y, como medio para su resolución, propone el empleo del «método de la práctica» centrado en una perspectiva “poli focal” que consiste en una indagación práctica y situada en un contexto específico que considera cuáles son los intereses que están en juego, a quiénes afectan, en qué lugares se ha observado dificultades y cuáles son los rasgos específicos de las personas o de los escenarios implicados en el reconocimiento de los problemas.

⁴ Hargreaves y Fullan (2014) sostienen que el capital profesional integra el capital humano, social y decisorio. El capital social se refiere a la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones Sociales entre las personas que afecta a su acceso al conocimiento y a la información. Se trata de relaciones de confianza que aceleran y fortalecen la toma de decisiones, la eficacia de los juicios que se hacen colectivamente en lugar de individualmente, y de conocimientos e ideas en la enseñanza que se difunden en toda la profesión a través de culturas colaborativas y redes profesionales.

⁵ Tenti Fanfani (2013) sostiene que el trabajo docente se caracteriza por un “virtuosismo práctico” (la puesta en marcha de estrategias docentes para resolver problemas no consiste en aplicar tal o cual método tal como aparecen en los libros de pedagogía o didáctica) que tiende a predominar sobre el saber codificado el cual existe en forma paralela, relativamente autónoma y, a veces, contradictoria con el saber práctico. Sobre la distancia entre teoría y práctica tan discutida en la formación docente, el autor propone como hipótesis que se podría explicar por las formas muy particulares en que se aprende este oficio.

⁶ La escena de una maestra seleccionando libros de la biblioteca escolar para preparar una evaluación, hojeándolos e identificando la página exacta donde se encontraba lo que buscaba, definiendo cuáles actividades usar y armando el examen a partir de fotocopias fue un

despliegue de gestos y movimientos corporales que indicaban seguridad, precisión, economía de tiempo. La rapidez con que elaboró la evaluación y la pertinencia disciplinar y didáctica de la misma da cuenta de la manipulación frecuente y la apropiación que realiza de estos materiales. Más tarde explica que ““le encanta” los libros de una editorial cuando tiene que “hacer un examen o mandar a repasar porque es la teoría con el ejercicio y a veces viene bien, a veces, me sirve mucho que sea así de organizado y estructurado, porque los chicos también necesitan una estructura”.

⁷ Los estratos remiten a formaciones geológicas que alcanzan distintas dimensiones y profundidades, y que se han modificado y diferenciado en el curso de la llamada historia geológica con distintas velocidades.

Artigo submetido em 01 de março de 2023.
Aprovado em 05 de julho de 2023.

