

LA VARIEDAD GEOGRÁFICA DEL ESPAÑOL EN EL GÉNERO “MANUAL ESCOLAR”



El trabajo** considera los diversos factores que contribuyen a caracterizar el manual escolar como género discursivo. Para ello, parte de la idea de que el libro de texto se coloca entre la modalidad oral propia de los intercambios comunicativos de la clase y la modalidad escrita. Este “encabalgamiento” contribuye a configurar las representaciones de la variedad lingüística de la comunicación y modifica el lugar tradicional del docente. El artículo se aboca especialmente a este último tópico y se organiza alrededor de tres ejes de análisis: la desjerarquización del trabajo docente, las representaciones de los docentes acerca de las actividades orales y/o sobre la oralidad en la clase y las competencias pedagógicas y disciplinares con las que cuentan. Analiza también la función social de los maestros como agentes de reproducción de las marcas del poder simbólico y, en función de eso, caracteriza la variedad lingüística presente en la escuela como capital simbólico. Finalmente, el trabajo evidencia la relación entre estos ejes de análisis y las características del manual como género discursivo.

El libro de texto como bien de consumo

En los párrafos siguientes, exponemos consideraciones acerca del libro de texto escolar entendido como un producto de mercado que nos servirán como punto de partida.

Alentar el mercado del libro supone incentivar políticas de trabajo sobre la lectura para conformar un público lector; puesto que, para consumir, demandar y evaluar las propuestas editoriales, se requieren competencias genéricas, enciclopédicas e ideológicas –entre otras– sin las cuales se adopta(ría)n inocentemente los diseños gubernamentales y/o editoriales.¹ Esto le asigna a la industria editorial productora de los libros de texto la misión de formar un público lector demandante de ciertos géneros asociados a usos específicos y, a la vez, lo suficientemente acrítico como para recurrir en su desempeño efectivo al formato que le es ofrecido. En este sentido, el manual es el género destinado al uso escolar porque se adapta a la situación discursiva² con relativa independencia de los contenidos específicos que vehicula.

Entre el público consumidor de estos textos contamos especialmente a los maestros (y no a los alumnos), que son quienes en buena medida deciden qué material utilizar en el aula.³ A tal punto los grupos editoriales los consideran principales destinatarios de sus producciones, que realizan testeos en grupos representativos (*focus group*) de maestros de distintos sectores sociales para saber cuáles son las características ponderadas para la compra o el abandono del material a utilizar en la escuela y así lograr una mayor adecuación al mercado de consumo.⁴ Los maestros son, entonces, la vía de entrada de los manuales a las escuelas y, como hemos demostrado en trabajos anteriores⁵, los garantes de su empleo exclusivo en el aula. Estas afirmaciones se explican en parte por el espacio económico-social ocupado por los docentes (en la Provincia de Buenos Aires, al menos) y las características de su formación disciplinar.

Rol docente

Los docentes como agentes sociales

Según Llomovatte, las investigaciones en relación con el segmento socioeconómico de pertenencia de los docentes señalan que un 90 % de los docentes de nivel primario pertenecen a los sectores medios y medio-bajos de la sociedad

“lo que pone en evidencia que están llegando a este puesto sectores diferentes a los que históricamente lo hacían. El origen social de los docentes ha descendido en las últimas décadas y esto es compatible con el descenso del imaginario social de la profesión docente.” (Llomovatte, 1995: 157.)

Esta misma autora se apoya en investigaciones de Braslavsky y Birgin (1992, en Llomovatte, op. cit.: 157) para confirmar que

“los maestros son lo que se ha dado en llamar ‘nuevos pobres’; es decir que, conservando atributos de consumo cultural y de infraestructura cotidiana, [los maestros] encuentran hoy dificultades para mantener esa posición” ().

De modo que, si los maestros provienen de la misma clase social ante la que se exponen, el factor de asignación de poder estaría vinculado exclusivamente con el poder simbólico que les ha sido otorgado con el cargo frente al curso.

Por su parte, Apple (1989) ve la intensificación del trabajo docente como parte de una evolución histórica. La considera

“una de las maneras más tangibles en que los privilegios laborales de los trabajadores de la educación se van minando”⁶

que los reduce a la sensación continua de exceso de trabajo. La autogestión se desdibuja en el marco de una sobrecarga tal de trabajo que los docentes se convierten en meros intermediarios necesarios en la relación entre ministerio/editoriales y los alumnos.⁷ Es decir que, la falta de tiempo para formarse, planificar la tarea y llevarla a cabo enfrenta al docente a la necesidad de tomar como le son dados los contenidos de la currícula y optar por un material que le fa-

cilite su función de transmisor de saberes. En este marco, podemos caracterizar la función del manual como la de un “atajo” para la tarea a cumplir.

A la vez, la falta de tiempo redundante en una formación insuficiente que dificulta una toma de posición teórica y didáctica frente a las decisiones ministeriales y las opciones editoriales y, debido a ello, en una confianza ingenua –o acrítica– en el recorte que les es dado. Ambos factores dan lugar a la concurrencia de los maestros a las propuestas generadas por los expertos, con la correlativa aparición del problema de la comprensión de la pertinencia o el enfoque de los temas que estos especialistas desarrollan, y la incapacidad teórica para evaluarlos y adecuarlos a su comunidad de trabajo o a sus propios objetivos. En este contexto, las editoriales encuentran un campo irrestricto (en los aspectos teórico-metodológicos) para generar sus propuestas.

Representaciones del trabajo oral y sobre la oralidad

A partir de nuestra experiencia docente, creemos posible afirmar que, en el ámbito escolar, la oralidad está asociada en los alumnos al único modo posible de expresión medianamente fiel a las ideas que intentan transmitir, dado que la escritura no les resulta un medio sino un obstáculo. Para los docentes, mientras tanto, la oralidad se vincula con una relajación en las formas elegidas para la transmisión de los conceptos. En ambos casos, el discurso oral es un recurso facilitador de la comunicación. Sin embargo, en la escuela no se alienta el cuidado por las formas orales con vistas al desarrollo de la oralidad secundaria. Creemos que esto se debe al hecho de que en el ámbito escolar se suele confundir “oral” con “coloquial”, lo que conlleva la presencia exclusiva de actividades destinadas a soportes escritos y un escaso intercambio oral que tienda a elaborar los contenidos curriculares (a pesar de que esta última actividad es el ejemplo más acabado del enfoque comunicativo de la enseñanza prescripto por el diseño



curricular de la Provincia de Buenos Aires). Estas afirmaciones son confirmadas por los comentarios de los docentes (recogidos de una encuesta realizada⁸ y en comunicaciones informales), quienes entienden que trabajar en forma oral o sobre la oralidad es “una pérdida de tiempo”.

En concordancia, se observa que las presentaciones y ejercicios solicitados a los alumnos son en su mayoría escritos y, cuando son orales, deben adecuarse al modelo presentado en el manual o libro de texto. Así, la comunicación escolar recurre a la vía escrita y la oralidad queda reducida a recurso didáctico.

El salto a la escritura supone un mayor cuidado en el registro empleado; esto incluye el cuidado de la variedad. En este contexto, la variedad oral de la zona geográfica es tomada como marca de oralidad (entendida como “coloquial” y, por lo tanto, marca de prácticas subestándares) y queda excluida de los textos escritos.⁹

La variedad invisible

En el pasaje que sigue, Carbone plantea el problema de la comunicación del conocimiento y considera una serie de ejes sobre los que debe centrarse para dar cuenta de todos los factores involucrados en el modelo de enseñanza comunicativo.

“En nuestro medio, este problema [la competencia comunicativa] cobró entidad para el tratamiento pedagógico cuando, bajo la creciente hegemonía de las disciplinas psicológicas y psicosociológicas en la revisión de los marcos interpretativos de los años sesenta, comenzó a vincularse a los intercambios en las aulas. Fue un paso de relevante importancia: bajo ese enfoque no solo se explicitaron problemas de codificación-decodificación de mensajes, sino que también se avizoraron problemas subyacentes de la cultura de las aulas” (Carbone, 2004: 58).

A pesar de la multiplicidad de factores que involucran, esta clase de trabajos siguen dejando de lado la consideración de la variedad de

lengua como un problema. Efectivamente, en el texto que citamos, Carbone considera la “competencia lingüística” en términos de: “competencia que tiene el hablante del léxico y de la gramática que la lengua usa”. Esta definición no incluye el problema del prestigio involucrado en la selección de las formas lingüísticas, ni en la elección de contenidos por parte de las tecnologías de la enseñanza. Entendemos que entre “los problemas subyacentes de la cultura de las aulas” debemos considerar el de la variedad lingüística empleada y enseñada. La competencia comunicativa presente en el currículum no especifica en qué variedad del español se debe ser “competente” y esa inespecificidad redundante en una práctica acrítica que transfiere los prejuicios sociales sobre la lengua a los saberes escolares.

Según Carbone, en este marco los libros de texto acrecentaron su espacio de dominio a partir de jerarquizarse como transpositores legítimos del currículum y mediadores entre el saber legitimado y los alumnos.¹⁰ Nosotros creemos que los docentes quedan dentro de esta ecuación y ocupan el lugar de reaseguro de la apropiación de los contenidos por parte de los alumnos, con una restricción: al pertenecer al mismo grupo social que los alumnos que tienen a cargo, la fuerza de la lengua como “capital simbólico” los alcanza y los devuelve al grupo social del que provienen; de esta manera se desdibuja la distancia simbólica maestro-alumno frente a los contenidos y al estándar lingüístico representado por el manual, escrito por expertos de la lengua.

Según Althusser (1974), los docentes no son concientes del aspecto social del trabajo que les es asignado. Este autor sostiene que, junto con las técnicas y con los conocimientos, se aprenden en la escuela la reglas del buen comportamiento, reglas de respeto a la división técnico-social del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por medio de la dominación de clase. Nos interesa particularmente interpretar la relación entre la variedad oral/coloquial del aula y la escrita/prescripta del manual a la luz de este marco sociológico. La reproducción de la fuerza de trabajo exige, por parte de los obreros, no solo la reproducción de su cualificación, sino también, y simultáneamente, la reproducción de su sumisión a la ideología dominante, y por parte de los agentes de explota-

ción y de la represión, la reproducción del conveniente manejo de esa ideología a fin de que aseguren también “mediante la palabra” la preeminencia de la clase dominante. Es en este sentido que creemos que los maestros reproducen la división de clases sin ser conscientes de su papel y, debido a ello, están condicionados en cuanto a la posibilidad de ejercer cambio social.

Así considerado, es lícito pensar que una postura acrítica sobre los contenidos y la variedad de enseñanza pueda repercutir en resultados deficientes. En su trabajo sobre la relación entre los textos de enseñanza y las opiniones de los maestros, Brito (2003) explica que en los lineamientos curriculares de 1986 de la Educación Básica Primaria de la Pcia. de Buenos Aires se contempla la enseñanza de la escritura entendida como actividad creadora, a diferencia de propuestas anteriores que consideraban la enseñanza de la lengua solo en relación con sus aspectos estructurales. Este hecho representa para la autora la aparición de nuevos supuestos disciplinares y didácticos, la renovación de las prácticas de trabajo escolar sobre la lengua y la reflexión docente sobre sus propias prácticas lingüísticas. Es decir que no es la legislación la que impide en la Provincia de Buenos Aires una reconsideración del trabajo sobre la variedad en el ámbito escolar; sino que, tal como señalábamos con Althusser, son los maestros quienes inconscientemente reproducen sus representaciones sobre la variedad de enseñanza y la variedad enseñada.

Hasta aquí, hemos repasado tres factores que caracterizan la actividad docente en relación con el manual, así como sus concepciones acerca de la variedad de enseñanza. En adelante, analizaremos las repercusiones de estos ejes en el plano del género textual y de la actividad docente como transmisora de representaciones sobre la variedad del Río de la Plata.

Género discursivo

Género discursivo y variedad regional

En el marco de los estudios clásicos sobre los géneros discursivos, podemos decir que todo género es producto de una doble tensión: forma parte de una combinatoria ya existente y es a la vez una transformación de esa combinación

(Cfr. Todorov, 1988: 41). De acuerdo con esta concepción, entendemos que el manual, en tanto que género, no solo reproduce una forma oral de comunicación¹¹ sino que en la “traducción”, en la adaptación al soporte escrito, opera un cambio en sus características genéricas. Lo interesante es que en Buenos Aires esta “traducción” obliga a detenerse en la norma “correcta” y pone en evidencia la diferencia entre las representaciones de la variedad oral utilizada en la escuela y la variedad escrita que “debería usarse” en la escuela.¹²

Watson (en Carbone et al., 2001: 236) introduce el término “horizonte de expectativas” de Gadamer para designar las condiciones de previsibilidad instituidas en distintas áreas del intercambio social. Esto significa que los géneros discursivos pueden ser entendidos como estándares y, en ese sentido, el usuario de un género, por un lado, produce conjuntos de enunciados con particulares características temáticas, estilísticas y formales propias de una interacción comunicativa y, por otro, es capaz de prever la aparición de estos enunciados estandarizados.

Partiendo de esta definición, podemos pensar que los recursos para evitar la variedad¹³ presentes en el manual como género discursivo serán previstos por los sujetos involucrados en interacciones escritas escolares y, así como los docentes reproducen en el pizarrón esa marca genérica, es esperable que los alumnos, llegado el momento, también intenten hacerlo.¹⁴

Suponemos que, en esos casos, la variedad lingüística asociada a la escritura escolar se constituirá en obstáculo al prevalecer en la contienda con la variedad estándar regional, pues las condiciones de previsibilidad suponen la aparición en la escritura de una variedad diferente del estándar geográfico. Creemos que los prejuicios de alumnos y maestros sobre el ríoplatense dejan espacio a los libros de texto para eludir la variedad en la escritura. Las editoriales hacen productivo este margen de acción para adecuarse a mercados más amplios, usuarios de variedades distintas y, al hacerlo, confirman y conforman las representaciones que alumnos y docentes tienen de su variedad. La publicación como plasmación de “lo correcto”, como refuerzo del estándar, se constituye en marca del género “manual escolar” y se erige en parámetro de las prácticas de escritura en el ámbito académico.

“Objetivar es también producir a la luz del día, hacer visible, público, conocido por todos, publicado. Un *autor* en el verdadero sentido es aquel que hace públicas las cosas que todo el mundo sentía confusamente, alguien que posee una capacidad especial, la de publicar lo implícito, lo tácito [...]. Cierta número de actos se vuelven oficiales desde que son públicos, publicados. La publicación es el acto de oficialización por excelencia. Lo oficial es todo lo que puede ser hecho público, afichado, proclamado, frente a todos, ante todo el mundo, por oposición a lo que es oficioso, hasta secreto y vergonzoso” (Bourdieu, 1988: 88).

La variedad de la escritura, la variedad publicada, es una característica del manual como género discursivo. Una variedad que está por encima de las prácticas lingüísticas de los alumnos y de los maestros. Las consignas escolares emplean una forma lingüística que les es propia, o que es propia del ámbito escolar. Sin embargo, estas formas, consideradas desde el punto de vista de la situación discursiva (intercambio oral/escrito en el aula), podrían ser caracterizadas como usos “fccionales” de la lengua, dado que son parte de una interacción que suspende el estándar lingüístico regional.¹⁵ La consecuencia directa del uso lingüístico “ficcional” es que los alumnos se adaptan a este uso de la lengua en perjuicio del aprendizaje formal de la variedad lingüística de la región.

Esta preocupación fue manifestada por Fontanella de Weinberg hace diez años:

“Es necesario que el alumno, si es hablante de una variedad subestándar, sea gradualmente llevado al conocimiento y, aún más, al dominio activo, en este caso, de la variedad estándar regional. [El conocimiento de la pluralidad normativa debe llevarse del plano del conocimiento teórico al de la enseñanza] evitando en todos los casos la imposición de una variedad regional ajena al alumno y su medio. [La imposición de una variedad regional ajena] dificulta el aprendizaje de la lengua, lleva fatalmente a la mezcla anárquica de los usos propugnados por la norma ajena que se pretende imponer y los usos habituales en la región y, por último, produce el rechazo del estudio de la lengua materna por parte de los estudiantes” (Fontanella, 1983: 48).

El uso en los manuales de formas infinitivas, primera del plural (“sugerimos”, “te proponemos”), impersonales (“El texto es una unidad [...] ¿por qué la cohesión es fundamental?”) y la

elusión del uso del imperativo singular son ejemplos del problema lingüístico al que se enfrentan los manuales como propuesta editorial transregional¹⁶ y que transmiten a los lectores bajo la forma de una marca genérica.

Decisiones acerca de qué variedad enseñar

En otros trabajos (López García, 2001; 2003; 2004) mostramos diversos ejemplos tomados de manuales escolares de EGB donde se evidencia el problema en el que se debaten los libros de texto. Por un lado, deben apelar al lector y, a la vez, deben eludir (generalmente a partir del uso de infinitivos o primera persona del plural) la especificación de persona. Esos ejemplos dan cuenta desde varios puntos de vista de la repercusión que encuentra en los usos lingüísticos la vacilación entre la cercanía dada por la evocación de una situación paradigmáticamente oral y la distancia propia del texto escrito destinado a un público universal (de gran alcance regional). En dichos trabajos afirmábamos que este género se ubica entre la exhortación típica de contextos orales y la estandarización de los géneros de la escritura. El acto privado de la clase se hace público y debe responder entonces a los cánones de la norma.

La pregunta a considerar en este contexto es qué norma es la correcta, qué norma se debe enseñar en la escuela. Según Tyack,

“como ‘burócratas de nivel común’, los maestros típicamente tienen discreción suficiente, en cuanto se cierran las puertas del aula, para tomar decisiones acerca de sus discípulos que, con el tiempo, llegan a equivaler a una política de facto acerca de la instrucción, sean cuales fueren las regulaciones oficiales” (Tyack y Cuban, 2001: 263).

En relación con la norma de uso en la práctica escolar en Argentina las “decisiones a puertas cerradas” ocurren, no a pesar de los diseños oficiales, sino, por el contrario, debido al hecho de que no hay políticas oficiales sobre la estandarización de la norma. Gracias a esta silente modalidad se continúa alimentando la representación acerca de una variedad de lengua, correspondiente a la escuela, diferente de la oral. Sin intervención en la formación de nuevas representaciones sobre la variedad, los maestros to-

marán en sus manos la tarea de decidir qué lengua se escribe en la escuela y qué textos se leen. Pensando con las categorías de Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 1995), se delega en los maestros el derecho de ejercer violencia simbólica (originalmente perteneciente al Estado), pero les son indicados los contenidos y el público al que deben imponérsela. Esa delegación del poder estará limitada de manera tal que quede asegurada la transmisión de la arbitrariedad cultural.

Si el Estado estuviera dispuesto a que cierto margen de decisión recayera sobre los maestros, debería aportarles las herramientas lingüísticas necesarias para hacerlo. Con ello modificaría las representaciones que los propios docentes tienen de su papel como meros transmisores de los saberes curriculares y del estándar lingüístico que manejan. Creemos que el Estado deja en manos de especialistas y editoriales el poder de la lengua como bien simbólico (en tanto que vía de comunicación y objeto de estudio), mientras que los estudiantes (y maestros) de las clases populares y medias deben salir airosos de un proceso de aculturación para acceder al nivel de escolarización, particularmente en lo que respecta al dominio de la lengua. En ese sentido, la fuerza del “capital lingüístico” no deja de ejercerse nunca. La relación de clase solo llega a atenuarse a partir del uso de la lengua escolar. El acceso a la variedad lingüística de la escritura les permite a maestros y alumnos la obtención del diploma como bien simbólico. Ese pasaje de un código lingüístico a otro es una condición impartida por las representaciones sociales de la variedad y reforzada por las formas lingüísticas del libro de texto, soporte escrito escolar por antonomasia.

Conclusiones

En este trabajo hemos considerado los factores constituyentes de la situación discursiva que les otorga a los manuales un lugar de preponderancia en las prácticas pedagógicas en el nivel de educación primario. Le hemos asignado especial importancia a la desjerarquización del rol docente como responsable de las atribuciones que se toman las editoriales a la hora de decidir el currículum y las estrategias pedagógicas para vehicularlo.

Hemos señalado también de qué modo las representaciones que tienen los docentes acerca del trabajo oral o sobre las prácticas orales repercuten en una falta de reflexión sobre la variedad lingüística de la región y la suspensión de la norma regional frente a la norma transregional. Este hecho cuadra con el interés editorial de alcanzar una mayor cantidad de público y todo ello impacta en una marca de género discursivo: los manuales escolares evitan la aparición explícita de formas de la variedad regional.

Asimismo, consideramos que, junto con las decisiones editoriales, influyen también las representaciones que tienen los hablantes de Buenos Aires de su propia variedad y del trabajo sobre la oralidad en el aula. En ese contexto, la falta de una política lingüística clara acerca de qué lengua debe enseñarse deja a los docentes a merced de las decisiones editoriales en esta materia.

La representación del orden social de los maestros les otorga un lugar de mediador entre el saber disciplinar/curricular y los alumnos. Este papel los excluye de la toma de decisión sobre los contenidos y el modelo didáctico pedagógico. Los planificadores ministeriales y editoriales los consultan. Los primeros, para justificar sus decisiones políticas sobre los modelos educativos a imponer, los segundos, para orientar el manual como bien de consumo a fin de lograr un volumen mayor de ventas en función de la adecuación al público. En ninguno de los dos casos la preocupación está puesta en formar docentes capaces de evaluar su rol en el

sistema de reproducción de la división social a partir del aparato escolar. De este modo, a fuerza de falta de formación y del permanente ejercicio de confirmación de sus prejuicios lingüísticos, los docentes, en tanto que agentes sociales, contribuyen a transmitir su propia representación de la variedad.

Notas

** Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en el **X Congreso Nacional de Lingüística**, organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística. Salta, 5 al 8 de julio de 2005.

1. Nos interesa señalar que tomamos al campo editorial como un espacio relativamente autónomo, capaz de retraducir según su propia lógica todas las fuerzas externas, económicas y políticas.
2. Esto incluye la adecuación en precio.
3. En función de este hecho, las editoriales consideran cuidadosamente la inclusión o exclusión de símbolos morales-religiosos y seleccionan determinados contenidos de la currícula. También adecuan la organización de los contenidos en unidades que los maestros puedan adaptar al contexto de trabajo y la diagramación de la página de manera que permita la fotocopia.
4. Información obtenida a partir de entrevistas informales a autores de los manuales escolares de mayor índice de ventas en Buenos Aires.
5. Cfr. López García, 2004.



VISITE NUESTRO SITIO WEB

<http://www.lecturayvida.org.ar>

6. Entre los síntomas de este proceso, encuentra desde la falta de tiempo para realizar conductas básicas como ir al baño o tomar un café, hasta la falta de disponibilidad horaria para tomar cursos de capacitación.
7. En el ámbito de la provincia de Buenos Aires, de acuerdo con el trabajo de Neffa (1995), los docentes primarios desarrollan tareas pedagógicas, pero también administrativas y asistenciales, que en muchos casos son vividas como descalificantes. La actividad real de los docentes no coincide con la actividad prescripta; los medios con y en los que trabajan son insuficientes y les implican mayor trabajo e ingenio; los contenidos y metodologías previstos y provistos por las instancias ministeriales son considerados desactualizados y “bloqueantes” de la tarea. El trabajo de Neffa presenta también una encuesta acerca de las representaciones que los docentes tienen de la tarea que desarrollan, algunos de cuyos datos nos interesa destacar aquí. En relación con las actividades vinculadas con la biblioteca (que, pese a que no está descrita en el artículo, suponemos se refiere a consulta de fichas, búsqueda de libros, lectura y consulta de los mismos, concurrencia asidua, etc.), se evidencia un bajo grado de interés por parte de los docentes y la asignación de un nivel igualmente bajo de pertinencia, aunque la tarea presenta un alto grado de realización. (Es interesante considerar que las actividades vinculadas con el cobro y toma de decisiones relacionadas con la cooperadora escolar presentan en la encuesta los mismos índices de pertinencia y realización que el trabajo en la biblioteca.) En la encuesta los maestros mostraron establecer una división entre “textos de lectura” (de los que 22% de los docentes acusa una falta) y los “manuales y textos de consulta” (de los que un 15% señaló que la cantidad resultaba insuficiente). Esta división incluye al manual entre las fuentes de datos, con lo cual la cantidad no debería ser el problema tanto como la calidad y la diversidad, a menos que se lo utilice como unificador de la práctica en el aula y facilitador de la tarea docente. Esta interpretación correlaciona con la práctica corriente en las escuelas de privilegiar, frente a otros géneros textuales de consulta o, incluso, textos literarios, la compra de manuales para la biblioteca.
8. Cfr. Carbone, 1997.
9. Además, el predominio de los textos escritos está restringido, en los alumnos, a la copia del pizarrón y el dictado y, en los maestros, a la copia de consignas del manual o elaboración de consignas según ese modelo. No suelen ejercitarse estrategias de escritura para la exposición de ideas propias, ni para la escritura “literaria”.
10. En su texto, Carbone señala el peligro de que se constituyan en los únicos materiales de trabajo en el aula, cuya presencia exclusiva opere como cristalizadora de la enseñanza y cancele otras búsquedas; considera, además, que existe el riesgo comprobado de que se conviertan en intérpretes privilegiados del currículum.
11. Cfr. López García, 2004.
12. Los sujetos participantes del intercambio en el aula adoptan las formas lingüísticas de la escritura escolar. En este sentido, tanto los alumnos como los maestros emplean la variedad “escolar” como salvoconducto de ingreso a la “cultura”.
13. Cuestión que ejemplificaremos más adelante.
14. Para verificar la plausibilidad de esta afirmación acerca de las posibles repercusiones en relación con las representaciones de la lengua y el horizonte de expectativas genéricas en el ámbito escolar, realizamos un trabajo piloto con alumnos ingresantes a la universidad. Si bien no es ésta la población consumidora de los manuales que analizamos, reflejan el comportamiento lingüístico esperable en los géneros de la escritura escolar. En el trabajo se midió la copia de consignas y se observó que en más del 50% de las consignas copiadas los alumnos había trocado la forma “usted” por el infinitivo correspondiente o la 1ra. persona del plural. Varios investigadores del campo de la educación han ya comprobado que la actividad de copia escolar dista de ser un ejercicio irreflexivo y automático. En la copia se evidencian procesos vinculados con la lectura, la anticipación de sentido y la adaptación por parte del alumno a una forma o género de escritura correspondiente a la situación discursiva. Esto es: los alumnos preuniversitarios modificaban la forma lingüística de los enunciados en función de adaptarlos a las pautas genéricas de escritura escolar.
15. Un ejemplo equivalente sería el uso del “tú ficcional” por parte de los niños cuando juegan imitando las formas que escuchan en la televisión importada de otras zonas de Latinoamérica.
16. Fontanella señala que “en lo referente al español, su enorme extensión geográfica y el hecho de que sea lengua nacional de más de veinte países hacen inevitable que posea una estandarización policéntrica. Y debe considerarse que en los países de mayor población y extensión puede presentarse, además, una compleja situación normativa interna” (Fontanella, 1983: 45).

Referencias bibliográficas

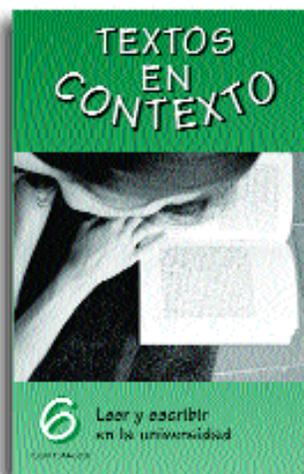
- Althusser, Louis (1974) "Sobre la Ideología y el Estado." En **Escritos**. Barcelona: Laia, p. 104-70.
- Apple, Michael (1989) **Maestros y textos**. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, Pierre (1988) **Cosas dichas**. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre y J. C. Passeron (1995) **La reproducción**. México: Fontamara.
- Brito, Andrea (2003) "Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros." En **Propuesta educativa**. Dossier: Escrituras y Educación, año 12, n° 26, p. 5-15.
- Carbone, Graciela y L.M. Rodríguez (1997) **El libro de texto en la escuela**. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.
- Carbone, Graciela; L. Coduras, S. Martinelli, L.M. Rodríguez y M.T. Watson (2001) **El libro de texto en la escuela**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján-Miño y Dávila.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1983) "Variación lingüística y estandarización, sus implicancias en la enseñanza del español como lengua materna." En **Fundamentos lingüísticos para una política idiomática en la comunidad hispanohablante**. Seminario internacional celebrado en conmemoración del bicentenario del nacimiento de don Andrés Bello. Santiago, 16 al 20 de noviembre de 1981. Universidad de Chile, p. 43-51.
- López García, María (2001) "Representaciones del dialecto rioplatense en alumnos de 4to. año de EGB en Buenos Aires a partir de los libros de texto." En **Actas del Primer Coloquio Internacional y Tercero Regional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina**, Cartagena de Indias, diciembre de 2001.
- López García, María (2003) "Los contenidos significativos y la perspectiva comunicativa en la enseñanza de la lengua en EGB." En **Actas del III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa**. Universidad Nacional del Comahue, Río Negro, Argentina, octubre de 2003.
- López García, María (2004) "De la modalidad oral a la escritura: el manual escolar como inscripción de la situación de aula." En **Textos. De Didáctica de la Lengua y de la Literatura**, n° 37, julio-agosto-septiembre.
- Llomovatte, Silvia (1995) "Estado del arte sobre condiciones laborales docentes en Argentina." En Graciela Frigerio et al. **El sistema educativo como ámbito laboral**. Buenos Aires, Oficina de publicaciones del Ciclo Básico Común (UBA), p. 149-167.
- Neffa, Julio César (1995) "Las condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios de la Provincia de Buenos Aires." En Graciela Frigerio et al. **El sistema educativo como ámbito laboral**. Buenos Aires, Oficina de publicaciones del Ciclo Básico Común (UBA), p. 75-96.
- Todorov, Tzvetan (1988) "El origen de los géneros." En Miguel Á. Garrido Gallardo (comp.) **Teoría de los géneros literarios**. Madrid: Arco/Libros, p. 31-48.
- Tyack, David y Larry Cuban (2001) **En busca de la utopía**. México, Fondo de Cultura Económica.
- Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en agosto de 2005 y aceptado para su publicación en setiembre del mismo año.*

* UBA/CONICET

TEXTOS EN CONTEXTO

6

Leer y escribir en la universidad



- ◆ Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones, *Paula Carlino*
- ◆ La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales, *Mariana di Stefano y María Cecilia Pereira*
- ◆ Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes, *María Adelaida Benvegnú*
- ◆ Aprendiendo a enseñar y escribir en la universidad, *Marta Marucco*
- ◆ La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos, *Ana Sola Villazón y Clotilde De Pauw*
- ◆ El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer, *Graciela M. E. Fernández, María Viviana Uzuzquiza e Irene Laxalt*

Redacción de LECTURA Y VIDA - Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar