

Los manuales editoriales en el nivel secundario: ¿cómo los usan los docentes reflexivos?



Javier Alejo Alcalá

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Resumen

Este trabajo se enmarca en la línea de investigación sobre manuales que pone foco en cómo los emplean los docentes. La investigación realizada indagó, específicamente, el uso de manuales que realizan docentes reflexivos. Se encuestó a 22 docentes que egresaron del Profesorado de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires y dan clases en el Nivel Secundario, tanto en instituciones públicas como privadas. Para el análisis de las respuestas se empleó el método comparativo constante. Hubo una instancia de retroalimentación con los docentes para discutir los resultados. Más del 70% de ellos manifestó usar o haber usado manuales en la elaboración de sus propuestas educativas. Señalaron que los manuales son un insumo, entre otros, que emplean en el proceso de elaboración. Sus relatos ofrecen pistas respecto a cómo dialogan con los manuales para no repetir la lógica enciclopédica de estos “textos escolares”. Los docentes reconocen las limitaciones que poseen los manuales y son conscientes de que están elaborados con una lógica distinta a la búsqueda que les inspira. Sin embargo, destacan que ofrecen un recorte conceptual que ayuda a ubicarse respecto al contenido curricular a trabajar y el grado de complejidad requerido.

Palabras clave: docencia; manuales; docentes reflexivos; didáctica; Nivel medio.

Editorial manuals at the secondary level: How do reflective teachers use them?

Abstract

This work is part of the line of research on manuals that focuses on how they are used by teachers. The research carried out specifically investigated the use of manuals made by reflective teachers. We surveyed 22 teachers who graduated from the Communication Sciences Faculty of the University of Buenos Aires and teach at the Secondary Level, both in public and private institutions. To analyze the responses, the constant comparative method was used. There was a feedback session with the teachers to discuss the results. More than 70% of teachers stated that they use or have used manuals in their educational proposals. Regarding use, they pointed out that the manuals are an input, among others, that they use in the process of developing their educational proposals. Their stories offer us clues regarding how they dialogue with the manuals to avoid

repeating the encyclopedic logic of these “school texts”. Teachers recognize the limitations that manuals have and are even aware that they are developed in a different logic than the search that inspires them; However, they positively value having manuals. They highlight that the manuals offer them a certain conceptual outline that helps them to position themselves regarding the curricular content to be worked on and the degree of complexity required.

Keywords: Teaching; Manuals; Reflective teachers; Didactics; Pedagogy.

Introducción

En este trabajo presento parte de los resultados de una encuesta realizada a docentes de comunicación social que egresaron del Profesorado de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires y dan clases en el Nivel Secundario.¹ Respondieron a la encuesta 22 docentes que poseen una característica común: destinan tiempo a la planificación de sus propuestas, reflexionan sobre su implementación y buscan mejorar sus iniciativas en base a lo reflexionado. Siguiendo la bibliografía sobre el tema, son “docentes reflexivos”,² es decir, educadores que poseen un rol sumamente activo en la definición de sus objetivos y métodos de enseñanza, en contraposición a quienes ejecutan propuestas técnicas elaboradas desde el exterior del aula (Anijovich *et al.*, 2006).³

Este artículo pone el foco en el uso que estos docentes reflexivos hacen de manuales de comunicación elaborados por editoriales comerciales.⁴ Respecto a esto, es importante señalar dos cuestiones: a) en la bibliografía especializada no suele hablarse de “manual”, sino de “libro de texto” o “texto escolar”; y b) la definición de qué es un “texto escolar” es objeto de debate (ver Tosi, 2011; Fernández Palop y Caballero García, 2017). En este trabajo no discutiré la conceptualización de “texto escolar”, por lo cual tomaré una definición amplia que considero compatible con la de manual: “son obras expositivas y de contenido que presentan una progresión sistemática, fueron diseñadas para insertarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y están pensadas para ser utilizada tanto por el docente como los estudiantes” (Cabero, Duarte y Romero, 1995).

Diversos estudios (Cabero, Duarte y Romero, 1995; Stevenson Valdés, 2003; Caputi, 2014; Fernández Palop y Caballero García, 2017) muestran que los manuales poseen una presencia innegable en las aulas. En tanto estos manuales ofrecen a los docentes propuestas técnicas elaboradas desde el exterior del aula,⁵ me interesa indagar cómo se relacionan los docentes reflexivos con estos textos: ¿usan manuales en sus propuestas educativas?, ¿cómo los usan?, ¿condicionan los manuales sus clases? ¿Qué claves pueden ofrecernos sobre la relación a tener como docentes con este tipo de

¹ La encuesta indagó distintos aspectos vinculados a la realidad de la práctica docente: condiciones materiales de la práctica, planificación de secuencias didácticas, espacios de formación, espacios reflexivos y uso de manuales.

² Anijovich *et al.* (2006) señalan que hace décadas se vienen usando las expresiones “profesional reflexivo” o “profesor como investigador” para dar cuenta de las características del docente que se necesita para transformar la educación.

³ No es objeto de este trabajo la discusión sobre las características del docente reflexivo. Ahora bien, esta noción nos resulta relevante en tanto enfatiza la problematización explícita que hacen ciertos docentes de su tarea, lo cual conecta con un “trabajo” que le docente hace para elaborar sus propuestas educativas, lo que sí es objeto de interés.

⁴ Es relevante señalar que en las instituciones educativas circulan no solo manuales comerciales, sino diversos “textos escolares”, muchos de los cuales son elaborados por docentes.

⁵ Los manuales “ofrecen al docente la asignatura completamente planteada, incluyendo en su estructura tanto la información para ofrecer a los alumnos, como las secuencias de actividades, los modelos de evaluación, sugerencias de posibles abordajes interdisciplinarios, proyectos anuales, apartados de formación en valores, TIC y hasta las planificaciones anuales ya resueltas” (Caputi, 2014).

propuestas elaboradas desde el exterior del aula para no caer en propuestas educativas enciclopédicas?⁶

Según Tosi, desde la década de 1990 los textos escolares han sido objeto de investigación académica sistemática y pormenorizada. La autora señala que, en la Argentina, su abordaje se ha realizado desde tres enfoques clásicos: a) la investigación en torno a los contenidos y la dimensión ideológica; b) los estudios sobre didáctica y métodos de enseñanza y c) la perspectiva sobre la materialidad del libro de texto y el mercado editorial (Tosi, 2011). Este trabajo puede ser entendido como un aporte al segundo enfoque, en tanto indaga el uso de los manuales por parte de los docentes en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El debate en torno a los manuales

Un debate recurrente respecto a los manuales se da en torno a la conveniencia o no de su uso en el aula. Cabero, Duarte y Romero (1995) señalan que hay tanto quienes critican los manuales escolares como quienes defienden su uso en las escuelas.

En relación a las críticas que se formulan a los textos escolares, Cabero, Duarte y Romero (1995) sistematizan las más comunes:⁷ “(a) Presentar los contenidos de forma unidireccional, descontextualizados y aislados. (b) Tienen intereses ideológicos y políticos. Limitan el papel del profesor, que se convierte en un mero intermediario, entre el autor-casa editorial y el alumno, o entre la Administración-Institución Educativa y el alumno. (c) Fomentan un reduccionismo metodológico del profesor. (d) No desarrollar la formación crítica del niño, limitando además la experimentación. (e) Fomentan el aprendizaje de tipo memorístico y repetitivo. (f) No apoyar la contrastación de lo estudiado con la realidad. (g) No respetar las experiencias previas del estudiante, ni su ritmo de aprendizaje. (h) Presentan los contenidos como productos acabados y formalizados. (i) Seleccionan y en consecuencia obvian información. (j) Se presentan como un fin en sí mismo, no como un medio o un instrumento. (k) Limitan el desarrollo de las habilidades cognitivas del alumno favoreciendo aquellas que se apoyan en los códigos verbales e icónicos estáticos. (l) Y, elemento de control del currículum” (Cabero, Duarte y Romero, 1995: 4-5).

Otra crítica relevante, que se conecta con las características de los libros de texto que acabamos de compartir, es la relacionada con la desprofesionalización del rol docente. Stevenson Valdés (2003) señala que “son los docentes a quienes les corresponde tomar decisiones de para qué, cómo, cuándo y con qué asumir cada situación de enseñanza y aprendizaje, así como de responder por las decisiones tomadas en la concreción del currículum, las responsabilidades asumidas en las formas de concretarlo y los éxitos o problemas en relación con la conducción de la clase”. En este sentido, Caputi destaca que el uso acrítico de manuales conlleva la desprofesionalización del rol: “una vez que el docente se deja seducir por este tipo de propuestas, difícilmente logre acciones y decisiones pedagógicas que jerarquicen y le den estatus a su tarea”. Se da, así, un “círculo vicioso: la desprofesionalización genera dependencia del libro de texto y, a su vez, dicha dependencia genera desprofesionalización” (Caputi, 2014).

En relación a los argumentos a favor del uso de manuales, Fernández Palop y Caballero García (2017) señalan que los principales pueden leerse en Alzate (1999) y Campanario

⁶ Tiramonti (2019) plantea que la concepción enciclopédica se plasma en una lógica educativa muy clara: hay un docente (o un manual) que expone y alumnos que deben incorporar lo transmitido.

⁷ Otra sistematización de argumentos puede encontrarse en Fernández Palop y Caballero García (2017).

(2001). Alzate pone foco en el rol que desempeña el manual como objeto de referencia común de docentes, estudiantes y familias:

(...) el manual sería garante de la igualdad de oportunidades. Al ser un material idéntico que tienen todos los alumnos, permite que aquellos que van más atrasados, o que por motivos de enfermedad no han podido acudir a clase (o, sencillamente, se han distraído durante la explicación), dispongan de aquellos contenidos que han sido explicados por el profesor, de forma que, a través de su trabajo autónomo fuera del aula, puedan mantener el ritmo del grupo. Por otro lado, los partidarios del texto escolar afirman que el libro haría posible la enseñanza, ya que permite al maestro centrarse en los alumnos que tuvieran una mayor dificultad, mientras sus compañeros llevan a cabo una actividad común. Por último, la autora subraya que el texto escolar asegura la relación entre la escuela y la familia, ya que permite a los padres conocer qué hacen sus hijos en clase, ayudarles en sus tareas o repasar sus lecciones. (Alzate, 1999 citado en Fernández Palop y Caballero García, 2017)

Campanario (2001), por su parte, destaca una serie de usos posibles de los textos escolares que entiende son beneficiosos. La autora plantea que los manuales “pueden ser: a) fuente de información para alumnos y profesores; b) fuente de ejercicios y tareas de clase; y c) fuente de preguntas y ejercicios de evaluación” (Campanario 2001, citado en Fernández Palop y Caballero García, 2017).

En sintonía con lo planteado por Campanario, Mascaró Florit también defenderá el uso de manuales ofreciendo dos ventajas:

(...) ambas tienen que ver con la naturaleza de la información que transmiten los textos. Primera: la información es pública, explícita y, por lo tanto, criticable. Segunda: la información es sistemática, es decir, organizada y gradual, y por tanto contribuye, por una parte, a desarrollar marcos de referencia claros y, por otra, a proporcionar una idea precisa del proceso y las etapas del aprendizaje. (Mascaró Florit, 1995).

Respecto a este debate sobre la conveniencia, o no, del empleo de manuales en las aulas, es interesante la postura de Cabero, Duarte y Romero (1995). Los autores plantean que muchas de las críticas que se les asignan a los textos se refieren, más bien, “a un modelo concreto de utilización, en el cual (el texto escolar) es tomado como concretizador del currículum para el profesor y por el estudiante; en otros términos, el profesor más que adaptar y contextualizar el medio a sus necesidades y alumnos, persigue adaptar —contextualizar— los alumnos y sus necesidades, al libro de texto” (Cabero, Duarte y Romero, 1995). En función de esto, señalan la necesidad de profundizar las investigaciones respecto a los usos concretos que los docentes realizan de los textos escolares.⁸

Esta distinción entre la propuesta pedagógica que emerge del análisis de contenido de un texto escolar y el uso concreto que hacen los docentes me resulta interesante. Ahora bien, entiendo que el uso que los docentes hacen de los manuales no puede desligarse de la lógica que estos textos escolares poseen, como tampoco de las condiciones materiales de su práctica.⁹

⁸ Esta misma postura puede leerse en Prendes (1994), quien plantea: “el mal no está en el medio en sí, sino en el uso que de él se haga. El libro puede contribuir a la reflexión, a la creación y al aprendizaje innovador o por el contrario puede convertirse en instrumento que degrada y deforma la enseñanza” (Prendes, 1994 citado en Fernández Palop y Caballero García, 2017).

⁹ Para una caracterización de las condiciones materiales de la práctica consultar Brito (2009), Ferreyra *et al.* (2006) y Gutiérrez (2018). Sintéticamente, podemos decir que los docentes de secundaria trabajan muchas horas en el aula, lo hacen en diversas instituciones y, además, con diversos grupos. Por otra parte, los docentes no encuentran reconocimiento económico al trabajo de planificación que realizan “fuera” del aula, por lo cual el tiempo que dedican a planificar, reflexionar y corregir lo toman de su descanso y ocio.

La “lógica manual” y la crisis de la educación secundaria

La pregunta por el uso nos lleva a poner foco en la interacción entre texto y docente: los textos escolares formulan una propuesta educativa elaborada desde cierta lógica y los docentes dialogan con esta propuesta desde su propio posicionamiento. Rosales (1988, citado en Cabero, Duarte y Romero, 1995) propone tres modos de relación básicos entre la metodología didáctica del docente y el libro de texto:

(a) Subordinación a las características de la enseñanza. Eliminación del libro de texto y elaboración por parte del profesor de materiales específicos acomodados a las características específicas de sus estudiantes y de su contexto cultural escolar. (b) Coordinación entre las características del texto y la metodología considerada más adecuada. (c) Subordinación de la metodología didáctica a las características del texto escolar y, por tanto, contemplarlos como una guía apropiada de la información o como un instrumento facilitador de la organización del aprendizaje. (Rosales, 1988, citado en Cabero, Duarte y Romero, 1995: 5)

Siguiendo la reflexión de Rosales, entiendo que los manuales no determinan la propuesta educativa que formula un docente. Ahora bien, la lógica educativa implícita o explícita que promueve un manual no es menor, sobre todo en un contexto donde las condiciones materiales de la práctica docente y las diversas demandas que se les formulan confluyen en una realidad en la cual los docentes “no tienen tiempo” para planificar y reflexionar sobre la práctica:

(...) la amplitud de funciones que le demandan que el profesor cumpla en su actividad profesional: transmisor de información, organizador-planificador del ambiente y del contexto del aprendizaje, sancionador positivo y negativo de los conocimientos y habilidades adquiridas por los estudiantes, orientador moral, diagnosticador y observador de los estudiantes, llevan a que el profesor disponga de poco tiempo para seleccionar críticamente los contenidos, y diseñe y elabore materiales adaptados a las características de sus estudiantes, lo cual repercute en asumir el libro de texto como material básico, y a veces único, de trabajo. (Cabero, Duarte y Romero, 1995: 4).

Desde mi perspectiva, no es igual el esfuerzo cognitivo, y por lo tanto el tiempo, que se necesita para dialogar con un texto elaborado desde una perspectiva educativa que se comparte, que el necesario cuando la lógica que sostiene la propuesta es diferente a la propia. De allí la importancia de preguntarnos qué proponen los manuales, más allá que quienes defienden su uso señalen que esto no es relevante.¹⁰

Lo implícito en los manuales: una “lógica manual”

Valtorta Demonte (2023) realiza un análisis cualitativo de manuales destinados a docentes secundarios que abordan contenidos del campo de la comunicación. Este trabajo me resulta relevante en tanto analiza específicamente el tipo de manuales¹¹ sobre los que pregunté a los docentes. En una primera caracterización, Valtorta Demonte señala que

¹⁰ Así lo plantea, por ejemplo, Mascaró Florit (1995): “los libros de texto no dejan de ser un recurso didáctico entre otros muchos. Y un recurso cuya eficacia, cuyos efectos, dependen fundamentalmente, de los profesores y profesoras que los utilizan. De la lectura y la interpretación que ellos hacen”.

¹¹ El análisis de la autora está acotado a algunos manuales. Ahora bien, son significativas las regularidades que plantea Valtorta Demonte (2023). El análisis de otros manuales puede ser una línea interesante de trabajo para ratificar o rectificar las regularidades halladas por la autora.

(...) los manuales presentan un cierto contenido teórico y luego proponen actividades prácticas que, en la mayoría de los casos, son a resolver de manera individual y se centran íntegramente en la “comprensión lectora. (Valtorta Demonte, 2023)

Asimismo, plantea que algunos manuales “utilizan más recursos alternativos de apoyo al texto escrito que otros, tales como imágenes y datos extra sobre las temáticas tratadas, pero lo hacen únicamente a modo de complemento y sin darle profundidad (funcionan como ejemplos)”. (Valtorta Demonte, 2023).

La autora reconoce la existencia de una propuesta pedagógica que atraviesa implícitamente a los manuales, la cual llama “lógica manual” (ibídem) y caracteriza del siguiente modo: “a) prima la transmisión de información; b) el foco está en generar respuestas más que en generar preguntas; c) no se da lugar a la experiencia de los estudiantes ni les docentes; d) no se retoman las trayectorias, consumos culturales y vivencias de los y las estudiantes; e) no hay lugar para la apropiación de contenido y f) prima una didáctica de la repetición” (ibídem).

Este análisis lleva a Valtorta Demonte a concluir que: “si bien los manuales son una herramienta que puede ser útil para los y las docentes, ya que proporciona un recorte teórico del contenido a abordar (...) proponen un abordaje que va de *la teoría a la práctica*, no dando opciones para poder hacer el camino inverso” (ibídem).

A partir del trabajo realizado por Valtorta Demonte (2023), puedo decir que los manuales educativos están elaborados desde la misma lógica enciclopédica que diversos autores plantean como uno de los aspectos de la crisis del nivel secundario (Brito, 2009; Zapata-Ros, 2015; Tiramonti y Ziegler, 2017). Replicar las propuestas de los manuales no sería, entonces, un camino posible para los docentes si lo que se busca promover es una educación de calidad.

La lógica enciclopédica como problema y la demanda de “otro modo de dar clase”

Dentro de la diversidad de cuestiones que componen la crisis del nivel secundario, encontramos cierta coincidencia en los autores respecto a señalar como problemática la perdurabilidad de una concepción enciclopedista del conocimiento que se plasma en propuestas poco significativas para los estudiantes y genera desinterés en la propuesta escolar (Brito, 2009; Zapata Ros, 2015; Tiramonti y Ziegler, 2017).

Zapata Ros resume del siguiente modo esta concepción:

(...) se ha diseminado una noción del aprendizaje sustentada centralmente por la adquisición y reproducción de conocimientos elaborados en ámbitos no escolares y seleccionados para tal fin, que pasaron por un proceso de recontextualización para poder ser enseñados. (Zapata Ros, 2015).

En esta aproximación,

(...) el estudiante recibe y adquiere conocimientos e información mediante la transmisión realizada por el profesor. El centro de la instrucción es la información, lo que se denomina contenidos del aprendizaje o conocimientos a enseñar.. (Zapata Ros, 2015)

La contracara de este diagnóstico es la demanda de “otro modo de dar clases”. Resumidamente, se les demanda a los docentes que realicen propuestas educativas situadas que atiendan a la realidad social del territorio e institucional del establecimiento; que contemplen los intereses de los estudiantes y su realidad grupal; que

faciliten un aprendizaje reflexivo y crítico de los estudiantes a partir de los contenidos curriculares que tienen que trabajar; y que tengan la capacidad de reflexionar sobre su práctica, empleando esos saberes para mejorar constantemente su labor educativa.

En palabras de Valtorta Demonte, lo que se reclama a les docentes son propuestas elaboradas desde una lógica “antimanual”, donde:

a) existe un rol activo del sujeto aprendiz; b) se trabaja sobre los conocimientos y saberes previos de los y las estudiantes; c) se da un lugar central a la experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje; d) se entiende a la experiencia como proceso colectivo; e) no hay métodos de enseñanza, sino estrategias y f) se concibe al docente como artesano. (Valtorta Demonte, 2023)

En un escenario donde se reconoce que les docentes poseen “poco tiempo” para reflexionar y planificar, podemos preguntarnos: ¿facilitan los manuales la tarea docente?, ¿en qué sentido?, ¿cómo es que textos elaborados desde una concepción enciclopédica pueden ser empleados por docentes que poseen otro tipo de propuesta educativa?, ¿qué claves pueden ofrecernos estos docentes respecto al vínculo a tener con los manuales?

En este trabajo comparto cómo docentes reflexivos emplean los manuales elaborados por las editoriales. En sus narraciones podremos encontrar “pistas” de su posicionamiento, así como descripciones de cómo entienden los manuales y qué lugar les asignan en el proceso de elaboración de sus propuestas educativas.

Metodología

Esta investigación se realizó siguiendo una metodología cualitativa, en tanto me interesaba comprender cómo les docentes experimentan y argumentan el uso, o no, de manuales en sus propuestas educativas.

Para el relevamiento de la información se empleó una encuesta con preguntas cerradas y abiertas. A través de ella se indagaron diversos aspectos de la experiencia docente: si usaban o no manuales en sus propuestas educativas y, a continuación, por qué lo hacían (o no) y cómo lo hacían. También se relevó información relativa a las condiciones materiales de la práctica (horas de trabajo “en el aula”, cantidad de instituciones en las que trabaja, cantidad de grupos con los que trabaja y si tenían otro trabajo además de la docencia), cantidad de horas dedicadas a la planificación, existencia o no de espacios de reflexión, uso de manuales, reconocimiento institucional a su labor y un balance/reflexión sobre la planificación que realizan.

La encuesta fue enviada a egresados del Profesorado de Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires sin tener un perfil previo de les docentes y sus prácticas. La intención original era indagar la experiencia de diversos tipos de docentes. Ahora bien, respondieron la encuesta 22 docentes que poseen un perfil común: se trata de docentes reflexivos, cuyas propuestas educativas se alejan de una perspectiva enciclopédica. Los datos que se comparten en el trabajo responden a este perfil docente.¹²

Las respuestas fueron analizadas siguiendo el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002), con la intencionalidad de encontrar tanto regularidades como matices

¹² Para futuros trabajos sería muy interesante indagar la experiencia de docentes que, por ejemplo, no cuestionan la lógica enciclopédica.

respecto al uso (o no) que les docentes hacen de los manuales y los argumentos que expresan para fundamentar su decisión. Las categorías que permiten dar cuenta de las dimensiones y sus características fueron construidas a partir de la lectura de las respuestas. El análisis global de la información recogida mediante las encuestas, por su parte, ofreció el contexto para comprender quiénes eran los sujetos que respondían, cuál era la realidad material de su práctica, cómo entendían la planificación y qué tipo de propuesta educativa deseaban promover.

Realizado un primer análisis, se envió a los docentes una versión preliminar de los hallazgos y se los convocó a una sesión de retroalimentación para su discusión (Llosa, 2000). En esta sesión primero escuché qué les había pasado al leer el análisis, luego profundizamos en torno a qué cuestiones les llamaban la atención y, por último, discutieron entre ellos los tópicos específicos, el uso de manuales. Esta sesión permitió validar gran parte del primer análisis y, a la vez, llevó a ajustar otros aspectos en función de lo reflexionado y observado por los docentes. A continuación, comparto los resultados del análisis.

Docentes y manuales: ¿se usan?, ¿cuándo se usan?, ¿cómo se usan?

Como se observa en el Gráfico 1, la mayoría de los docentes que respondieron la encuesta (68,18%) manifiesta emplear en la actualidad manuales en la elaboración de sus propuestas educativas o haberlos empleado anteriormente (9,09%).

En las respuestas de quienes usaron manuales en otro momento hay coincidencia respecto a dos cuestiones: cómo empleaban los manuales antes y cómo elaboran sus propuestas hoy.

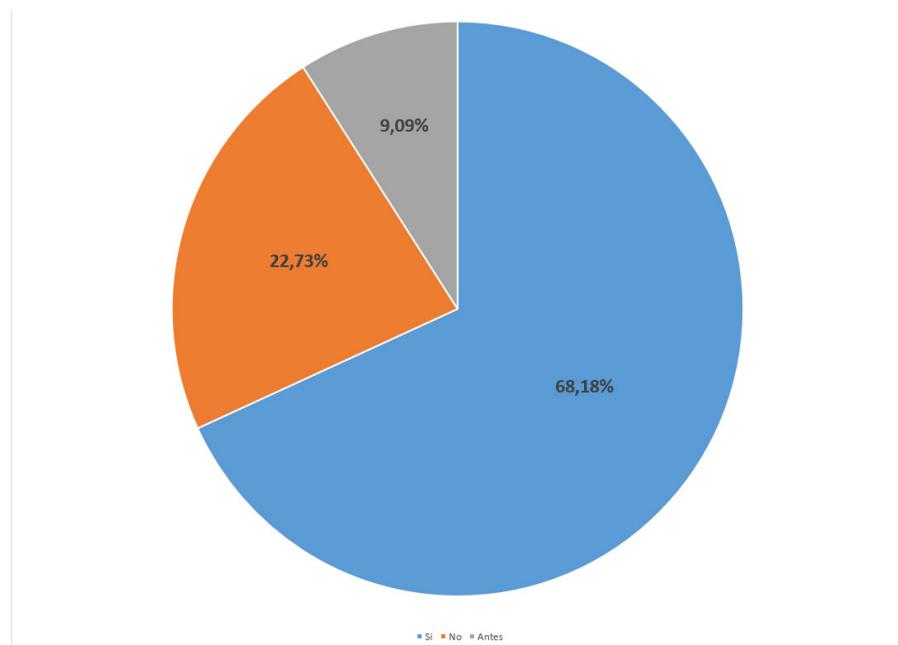


Gráfico 1. Uso de manuales por docentes.

Los docentes señalaron que habían usado manuales en sus inicios y luego, a medida que fueron ganando experiencia, dejaron de emplearlos y pasaron a elaborar sus propios materiales. Comparten, además, que en ese momento los manuales eran principalmente una referencia en términos conceptuales.

Tuve la experiencia de usar el manual de comunicación de Aula Taller, luego preferí armar los materiales por mi cuenta. Lo usaba para apoyarme en la parte teórica, sin llegar a trabajar los autores “en crudo”.

Los utilizaba mucho luego de haber egresado, cuando no recordaba con exactitud algún concepto (...) Al día de hoy armo las clases con textos académicos (lectura de referencia para mí) porque son más ricos que los manuales, por lejos.

Los docentes reconocen que tener un manual permite contar con “algo” desde lo cual partir para elaborar una propuesta propia, aunque se cambie completamente lo leído en el manual. No tener esa referencia es vivenciado como algo problemático.

Genera tensión llegar a una materia habilitante como Lengua y Literatura y no tener “nada” en lo cual respaldarse de entrada. Eso genera mucha exposición del docente.

En relación a cómo emplean los manuales los docentes que en la actualidad los usan, también hay una marcada coincidencia en sus relatos. Manifiestan usar los manuales como un insumo en el proceso de planificación: toman ideas de actividades, repasan algún concepto, seleccionan contenido teórico para el momento expositivo, identifican aportes que pueden dar a leer, eligen alguna actividad o material que les resulta interesante. Particularmente, destacan los manuales como referencias conceptuales.

Extraigo la información teórica (de los manuales) y la presento en PowerPoint de forma resumida y atractiva. Es más que nada una estrategia para despertar el interés, ya que el formato manual no resulta demasiado atractivo para los alumnos.

En algunas materias utilizo manuales como disparadores para introducir algún concepto teórico, o les escaneo las páginas correspondientes a los estudiantes para que lean ellos. Cada tanto adopto alguna actividad de las que vienen en manuales y la modifico para adaptarla a la realidad de mis grupos. En algunas materias uso los manuales complementados con otros materiales para armar presentaciones de Power Point.

Los uso poco (...) para hacer lecturas en voz alta, para repasar temas trabajados, para búsquedas de información.

Los docentes enfatizan que no usan los manuales “a rajatabla” o de forma “exhaustiva”. Sobresale la referencia a un diálogo que se posee con el manual a partir del criterio personal de cada uno.

Tengo todos los manuales. Los utilizo como material de consulta (...) No sigo el manual a rajatabla, ni mucho menos. A veces funcionan como disparador y puedo adaptarlos a los intereses de grupo, otras me sirven las imágenes, los códigos QR más para recuperar la atención del grupo. Ahora los manuales vienen con las Tlcs incluidas y propuestas digitalizadas. Cuando la clase se me escapa recorro a algunas de estas actividades para poder participar de ese mundo en el que cada vez me encuentro más inmersa. Los manuales son útiles y puedo ver diferencias en las propuestas a través del tiempo; pero no organizo mi clase en función de ese índice.

Uso, pero con un criterio muy personal. En algunos casos, los utilizo de referencia para armar mis propios materiales. En otros, para que los estudiantes trabajen algún tema particular si no encuentro forma alternativa, y doy con el manual que me gusta cómo lo plantea. Evito el uso exhaustivo.

Uso manuales ya que me ofrecen determinadas actividades que quizá no se me ocurren en una determinada planificación. De todos modos, no los uso en su totalidad, sino en

algún que otro tema. También los uso como contenido teórico para que los estudiantes puedan leer y ser evaluados.

De los relatos docentes emerge que los manuales son muy útiles. Además de ser una referencia conceptual (teórica),¹³ ofrecen a los docentes orientación para el abordaje del contenido curricular y la complejidad requerida según la edad de los estudiantes.

Me sirven un montón porque me ubican, por ejemplo, en la relación entre el diseño curricular y la planificación.

A veces los grandes títulos se me escapan y los manuales me tiran pistas.

Me sirven las propuestas de actividades, la secuencialidad establecida y, a veces, los materiales. Me resulta bastante útil, pues al tener años distintos me ayuda a acomodarme a las edades y conocimientos de los estudiantes. Generalmente adapto las propuestas.

Un uso particular de los manuales ocurre cuando los docentes no tuvieron tiempo para planificar o cuando “no se les ocurre” algo para trabajar en el aula. En estos casos, los docentes manifiestan usar actividades o fragmentos de actividades sin modificarlas demasiado. Los manuales son, en este sentido, una herramienta que les posibilita “zafar” de la situación.

Son libros que sirven cuando no hay tiempo para armar una clase buena; sirven para hacer lecturas en voz alta y discutir argumentos, contrastar con otras fuentes o preguntar por diferentes interpretaciones.

A veces los uso para trabajar algunos contenidos particulares. Otras veces me sirven cuando no llego a planificar con tiempo las actividades.

Uso manuales solamente cuando busco lecturas más ligeras o cuando no se me ocurre cómo enganchar un tema con el otro, pero por lo general trato de armar mi propio material.

En relación a los docentes que manifiestan no usar manuales (22,73%), hay coincidencia en señalar que hacen un trabajo de “curación de contenido”. Esto es, indican que toman actividades, conceptos e ideas de diversos materiales y elaboran a partir de ello una propuesta original.

Selecciono, curo y genero mis materiales.

En algunos casos, parte de esa diversidad de materiales incluye los manuales.

Entre manuales, youtube, libros, otras planificaciones, grupos de Facebook y colegas voy armando el bicho, que siempre es original, aunque repetido.

Mientras que, en otras respuestas, los docentes señalan con claridad que no usan manuales educativos en este proceso creativo.

No uso manuales porque dicto clases de Producción Audiovisual y Laboratorio de

¹³ Esto último es señalado también por Valtorta Demonte (2023): “los manuales para docentes de comunicación en secundarios parecen estar resolviendo hoy un primer desafío, que es el de hacer un resumen de los contenidos a abordar en clase. Esto no es algo menor, teniendo en cuenta que hoy los y las docentes de secundario en Argentina suelen tener muchas horas de clase a dictar, distintos años e inclusive dictan clases en más de una escuela”.

Medios con contenidos creados por mí. Tengo soporte bibliográfico, pero no manuales. Adapto mis contenidos al curso que me toca.

No suelo usar manuales porque suelen estar muy desactualizados. Antes sí usaba más, pero ahora con los avances tecnológicos tan vertiginosos prefiero usar artículos periodísticos actualizados, por nombrar uno de los recursos.

No uso manuales, porque prefiero usar distintos materiales. La lectura hipertextual y superficial, rápida, va en desmedro de la lectura lineal y en profundidad. Se van generando problemas de comprensión, tedio y abandono... Cuando propongo leer elijo "recortes", pero no trabajo con manuales (al menos no en este momento).

En los casos en que respondieron que no usaban manuales, pero en el diálogo emergió que sí lo hacían, les docentes manifestaron que aquello que querían enfatizar con su primera respuesta es que no hacen un uso lineal de los manuales. Tendríamos, en este caso, un modo de uso de los manuales similar al planteado por el 68% de los docentes que reconocen explícitamente usar manuales.¹⁴

Utilizo un cuadernillo que confeccioné con el contenido de varios manuales (...) El contenido de los guiones también lo saco de varios manuales o de otros materiales didácticos.

Trato de no quedarme con un solo manual, sino que lo construyo dependiendo del curso.

Utilizo una combinación de materiales de manuales, entendiéndolo que cada uno tiene sus aspectos positivos. En muchas oportunidades les comparto fragmentos del material seleccionado. Los combino con actividades propias que son, en buena parte, colaborativas.

Del análisis se desprende que hay predominantemente dos usos de los manuales. Mayoritariamente, los docentes utilizan los manuales como un insumo más del proceso de planificación, sobre todo como material conceptual y/o como referencia de abordajes posibles; minoritariamente, se da una aplicación que acontece particularmente cuando "no hay tiempo" o "creatividad"; en estos casos se selecciona de los manuales alguna actividad o fragmento para trabajar.

En lo que respecta a los motivos por los cuales los docentes argumentan no usar manuales en la actualidad, aparece como planteo la no pertinencia de su contenido y/o de las actividades propuestas; y, sobre todo, la perspectiva de trabajo que proponen los manuales, que los docentes sintetizan en la frase "su forma escolar".

Las actividades que proponen (los manuales) no están hechas por gente que conoce la dinámica de las aulas (...) me parece que no han pisado un aula jamás.

Los manuales no responden a los intereses de mis estudiantes, o son textos muy largos, o pierden actualidad rápidamente por los ejemplos o casos que usan; a veces tienen un lenguaje algo infantil o muy complejo. Sí los tomo como referencia para realizar mis materiales o selecciono algunas partes (muy pocas). Sí uso cuadernillos de educación popular y comunitaria (por ejemplo, Barrio Galaxia).

¹⁴ Esto me lleva a pensar que el porcentaje de uso de manuales que planteamos al inicio es, probablemente, aún mayor al 77% que surge de sumar quienes manifiestan usar en la actualidad (68%) y quienes usaron en sus inicios (9%).

Si bien en muchos casos es de ayuda, porque sistematiza de manera pertinente temas que, si no serían complejos, siento que a veces recaen en lo que yo entiendo como un abuso de la forma escolar.

No me genera comodidad la forma en que están planteadas las actividades o la manera en que se abordan los temas. En lengua y literatura, por ejemplo, no busco que les estudiantes analicen y respondan sobre un texto o reconozcan géneros literarios, pienso propuestas más de escritura, lectura, conversación y creación para que emerja el lenguaje que estamos usando en el cotidiano. Trabajo mucho con el material de los sueños, de los gustos particulares, con los modos de socializarse de cada persona, con el humor. Necesito que se escuchen hablar y comunicarse para desde ahí pensar el lenguaje y sus variaciones.

En esta dirección, el trabajo pedagógico que les docentes realizan a partir del diálogo con los manuales y otros materiales es identificado explícitamente como “desescolarizar” la lógica educativa implícita en el manual.

Desde mi mirada, uno de los aspectos a trabajar en lo que refiere al trabajo pedagógico tiene que ver con la manera en que construimos ese espacio que es el aula. Mis mejores experiencias han sido con lo que yo entiendo como “desescolarizar” el aula: proponer lenguajes, materiales, y —fundamentalmente— evaluaciones alternativas, que rompan un poco la inercia que muchas veces pibes y pibas arrastran desde primer grado. Aclaro, formas que no niego, y que entiendo su importancia y pertinencia, pero que llegado cierto momento (trabajo con los últimos años de secundaria) es necesario transformar, si queremos que en el aula suceda algo significativo.

Profundizando el análisis, me interesa señalar algunos matices en las respuestas, tanto en lo que refiere a lo conceptual como al uso de las actividades que proponen los manuales. En relación a lo conceptual, si bien hay un marcado reconocimiento del manual como referencia teórica, hay diferencias en cómo les docentes se vinculan con lo planteado por este. En algunos casos les docentes toman el desarrollo conceptual del manual como base para armar sus propias presentaciones (resumiendo y diseñando el contenido planteado); mientras que, en otros casos, el manual es una referencia para seguir indagando y profundizando con otras fuentes el contenido teórico a ofrecer a los estudiantes. Vinculado a este último uso, quienes explícitamente manifiestan no usar manuales, señalan que emplean en sus clases textos académicos o elaboran sus propios textos a partir de la lectura de diversos insumos.

En el caso de las actividades propuestas por los manuales, les docentes coinciden en señalar que no las llevan a cabo en el aula tal como están planteadas, aunque destacan las ideas que ofrecen, así como recursos posibles de usar, sobre todo aquellos vinculados con el uso de tecnología. En esta dirección, las actividades y los materiales que se proponen serían insumos para el trabajo de “curación de contenidos” que realizan. Ahora bien, en menor medida les docentes manifiestan usar algún fragmento o actividad del manual cuando no tuvieron tiempo y/o creatividad¹⁵ para elaborar una planificación como desearían. Este sería un uso más bien excepcional. En estos casos, nuevamente se menciona el empleo de la parte conceptual del manual como insumo para luego favorecer algún tipo de debate e intercambio de ideas sobre lo leído.

No hay indicios en las respuestas de les docentes de un uso lineal de los manuales, es decir, de llevar al aula la propuesta del manual tal como está presentada. Entiendo que

¹⁵ Podemos vincular “la falta de creatividad” a la “falta de tiempo”, entendiendo que la falta de tiempo para leer, pensar y reflexionar influye en la “creatividad” para elaborar una propuesta.

esto se debe a que los docentes son conscientes de que los manuales están elaborados en una lógica enciclopédica que limita el uso que puede hacerse de ellos si lo que se busca promover son propuestas situadas.

Conclusión abierta: el posicionamiento docente en un contexto desfavorable

Mayoritariamente, los docentes poseen una valoración positiva de los manuales, incluso más allá de reconocer que son textos elaborados desde una propuesta pedagógica diferente a la que buscan alentar en sus clases. La positiva valoración que hacen los docentes se corresponde con el alto porcentaje¹⁶ de empleo (68%) de manuales que emerge de la encuesta.

Respecto al uso, los docentes destacan que los manuales son un insumo que tienen en cuenta en el proceso de elaboración de su propuesta pedagógica. Entienden que se trata de un material que les ofrece referencia conceptual sobre el contenido curricular a trabajar, orientaciones respecto a la complejidad del abordaje esperado y un compendio de actividades y recursos posibles de ser empleados en el aula. Estos resultados están en línea con los posibles usos del manual planteados por Mascaró Florit (1995) y Campanario (2001, citado en Fernández Palop y Caballero García, 2017).

Es relevante señalar que quienes emplean los manuales son los docentes. No proponen a los estudiantes comprar un manual: les ofrecen textos elaborados por ellos, en base a lo que propone un manual (o más de uno); o bien dan fotocopias de aquella parte del manual que van a emplear. No hay mención al hecho de que los manuales sean objeto de referencia en sus clases, por lo cual no hay en sus relatos indicios de las ventajas señaladas por Alzate (1999, citada en Fernández Palop y Caballero García, 2017).

La experiencia de los docentes que respondieron la encuesta indica que textos escolares (manuales) a los cuales les cabrían todas las críticas que sistematizan Cabero, Duarte y Romero (1995) son, sin embargo, insumos relevantes de procesos que buscan ser significativos y situados. Esto refuerza la relevancia señalada por Cabero, Duarte y Romero (1995) respecto a la necesidad de investigar el uso concreto que los docentes realizan.

Podemos concluir que el posicionamiento pedagógico de los docentes es clave en el tipo de diálogo que poseen con los manuales. La búsqueda de elaboración de propuestas situadas y significativas es clave para que los docentes realicen en su proceso de planificación un trabajo de “selección y curación de contenido”, guiados por una lógica de “desescolarización” (o “antimanual”).

El “tiempo” aparece en los relatos como una variable no menor respecto al proceso de planificación que realizan los docentes. Los mismos docentes reflexivos que indican usar los manuales como “un insumo más” de su proceso de planificación, toman fragmentos de los manuales y los emplean sin tanto trabajo reflexivo cuando “no tienen tiempo” para pensar otra propuesta o cuando “no le encuentran la vuelta” a lo que tienen que abordar. Esto nos conecta con la cuestión de las condiciones materiales de la práctica

¹⁶ Este es el porcentaje que explícitamente manifestó usar actualmente manuales. Probablemente el porcentaje sea aún mayor, ya que en algunos casos los docentes que manifestaron “no usar manuales” en realidad lo que estaban planteando es que “no usan linealmente manuales”.

docente,¹⁷ las cuales no pueden ser dejadas de lado en la reflexión respecto al uso de los manuales que realizan los docentes.

Como señala Blanco, los docentes enfrentan un dilema en su tarea educativa: caer en “los encantos de una propuesta pedagógica servida en bandeja a partir de la cual la mayor parte de las funciones consideradas propias de la labor de un profesor han desaparecido porque no son necesarias: planificar el trabajo, decidir qué actividades son más apropiadas para los estudiantes que tiene, diseñarlas, adaptarlas” (Blanco, 1994); o, bien, aventurarse en una propuesta que “les supone destinar parte importante de su tiempo libre a la lectura y la investigación; que les implica invertir parte de sus recursos para comprar variedad de material didáctico, de lectura y capacitación; que requiere ampliar y renovar su conocimiento sobre las áreas de enseñanza, sobre lo pedagógico y lo didáctico; que necesita de su creatividad” (ibídem). Los docentes aquí entrevistados han realizado una opción. Ahora bien, ¿puede la calidad de lo educativo depender de opciones individuales? ¿Podemos exigir a los docentes “otro modo de dar clase” cuando no se garantizan condiciones de trabajo acordes a esta demanda?

¹⁷ En un futuro trabajo me propongo profundizar esta cuestión. Basta aquí señalar que a los docentes se les pagan las “horas aulas”, por lo cual el trabajo reflexivo que realizan para planificar es un “tiempo extra” no remunerado ni reconocido.

Bibliografía

- » Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. J. (2006). La formación de docentes reflexivos. Ponencia presentada en III Congreso Nacional de Sociología Jurídica, noviembre de 2006. La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: http://www.sasju.org.ar/interfaz/blog_nivel_3/62/archivos/comision_8_2.pdf
- » Alzate Piedrahita, M. V. (1999). El texto escolar como instrumento pedagógico: Partidarios y detractores. *Revista de Ciencias Humanas*, 21: 10-118, setiembre.
- » Blanco, N. (1994). Materiales curriculares: los libros de texto. En Angulo, J.F. y Blanco, N. (comps.). *Teoría y Desarrollo del Currículum*, pp. 263-279. Málaga: Aljibe.
- » Brito, A. (2009). La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues. *Propuesta Educativa*, 31: 55-67.
- » Cabero, J.; Duarte, A. y Romero, R. (1995). Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje. En Cabero, J. y Villar, L. M. (eds.). *Aspectos Críticos de una Reforma Educativa*, pp. 21-29. Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.
- » Campanario, J. M. (2001). ¿Qué puede hacer un profesor como tú o un alumno como el tuyo con un libro de texto como éste? Una relación de actividades poco convencionales. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 19(3): 351-364.
- » Caputi, D. C. (2014). El libro de texto: una mirada más. *Sociales y Virtuales*, 1(1). Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/articulos-de-los-estudiantes/el-libro-de-texto/>
- » Fernández Palop, M. P. y Caballero García, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1): 201-217.
- » Ferreyra, H. A.; Peretti, G. C.; Carandino, E. A.; Eberle, M. J.; Provinciali, D. M.; Rimondino, R. E. y Salgueiro, A. M. (2006). Educación media en Argentina: ¿el problema de los problemas? *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(39): 1-18.
- » Gutiérrez, G. (2018). La escuela secundaria ¿en crisis? De las debilidades del discurso oficial a las propuestas por la plena inclusión educativa educar en Córdoba. *Revista Educar en Córdoba*, 35: 8-15.
- » Llosa, S. (2000). La sesión de retroalimentación de la investigación como espacio de construcción colectiva de conocimientos: una experiencia en La Ribera de Quilmes. En AA.VV. *Análisis político y propuestas pedagógicas. Tomo I*, pp. 298-306. Buenos Aires: UBA/Aique.
- » Mascaró Florit, J. (1995). Una breve defensa. *Cuadernos de Pedagogía*, 235. En https://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Mascaro_Florit_Unidad_3.pdf consultado el 18/03/2024.
- » Prendes, M. P. (1994). La imagen didáctica: análisis descriptivo y evaluativo. Tesis Doctoral no publicada. Murcia: Universidad de Murcia.
- » Rosales López, C. (1988). *Didáctica: núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- » Stevenson Valdés, A. (2003). El texto escolar: un material curricular al servicio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. *Educación*, 12(22): 77-98.

- » Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- » Tiramonti, G. (2019). La escuela media argentina: el devenir de una crisis. *Propuesta Educativa*, 1(51): 78-92.
- » Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2017). A modo de síntesis. Prácticas de enseñanza y evaluación: los límites de la transformación en la escuela secundaria. En Tiramonti, G. y Ziegler, S. (comps.). *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*, pp. 122-135. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- » Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Revista Lenguaje*, 39(2): 469-500.
- » Valtorta Demonte, M. A. (2023). Guía para el uso de manuales en clave “anti-manual”. Tesina de producción para la Licenciatura en Comunicación Social. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- » Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1): 69-102. Disponible en <https://doi.org/10.14201/eks201516169102>

Javier Alejo Alcalá

Doctor en Ciencias Sociales y Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales por la Universidad de la Plata. Profesor de Didáctica de la Comunicación y Residencia cátedra Gamarnick, Profesorado de Comunicación Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

<https://orcid.org/0009-0006-6200-7402>

Javier.alcala@yahoo.com.ar