

works of John Dewey (Carbondale, Southern Illinois University Press, 1967- 1992).

³ William James (1842-1910), filósofo estadounidense y profesor de filosofía de la Universidad de Harvard. Influyente representante de la escuela filosófica pragmática de Estados Unidos. Su pensamiento se corresponde con la doctrina que él mismo llamó empirismo radical. Se lo considera el fundador de la “Psicología de la religión”. El criterio pragmático de William James llevado al campo de las ideas, apareció puntualizado como una confirmación de “verdad” filosófica en su obra: *Pragmatismo* (1907).

Referencias bibliográficas

- Robert B. Westbrook: *John Dewey (1859-1952)* (París, UNESCO: Oficina - Internacional de Educación), vol. XXIII, nº 05, 1-2, 1993, págs. 289-305. ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999.
- Paciano Feroso Estébanez, Catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona y pionero en el campo de la sociología de la educación.
- José Antonio Serrano Castañeda: *Una vuelta a los orígenes de la práctica reflexiva en educación.*

Abstract: This article shows that the essential ideas of the pedagogical philosophy raised by John Dewey can contribute to improve education in our present society, characterized by their high degree of complexity, informative dynamics and faster changes.

Key words: reflective thought – philosophy – pedagogy – knowledge – educational – student – development – participation – flexibility.

Resumo: Este artigo prevê que as ideias essenciais da filosofia pedagógica proposta por John Dewey, a quase sessenta anos de sua atuação, podem contribuir melhoras na prática educativa de nossa sociedade atual, caracterizada por seu alto grau de complexidade, dinâmica informativa e velocidade com que se produzem as mudanças.

Palavras chave: pensamento reflexivo – filosofia – pedagogia – conhecimento – docente – aluno – desenvolvimento – participação – flexibilidade.

(* **Ellen Plate.** Diseñadora Gráfica UBA. Especializada en editorial.

Mundos de papel: el diseño de los libros de texto escolares

Fecha de recepción: agosto 2010
Fecha de aceptación: octubre 2010
Versión final: diciembre 2010

Patricia Andrea Dosio (*)

Resumen: Dentro del área del diseño gráfico, tanto el diseño editorial como el diseño para educación conforman interesantes alternativas de práctica profesional, que además implican un trabajo de tipo colaborativo entre especialistas de diversas ramas. En este artículo se explora el diseño de libros escolares desde una perspectiva que recupera aspectos contextuales y conceptuales de su configuración.

Palabras claves: libro – diseño gráfico – diseño editorial – educación – práctica profesional – comunicación visual.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 47]

Introducción

Uno de los instrumentos de la comunicación escrita más antiguos, el libro impreso, constituye un complejo objeto material y simbólico, resultado de determinaciones económicas, sociales y políticas, regulaciones estatales e intenciones y experiencias de diversos actores sociales. El proceso de trabajo que insume, nuclea la participación de creadores de diversas disciplinas: autores, redactores, diseñadores gráficos, fotógrafos, ilustradores, editores, e involucra procesos de diagramación, impresión, encuadernación. Aparte, el libro impreso es un producto empresarial y comercial, sometido a las normas del mercado, a estrategias de competitividad y obtención de beneficios, además de los condicionamientos dados por el desarrollo tecnológico. En el campo de la industria editorial, los manuales escolares conforman un tipo particular de obra escrita

producida con la finalidad de ser empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalidad evidenciada en su título, asignatura de referencia, nivel de enseñanza al que está dirigido, estructura didáctica interna, contenidos. En ese marco, la tarea del diseñador abarca otros saberes aparte de los técnicos y específicos de la profesión: “el diseñador gráfico no es un mero productor que organiza formas en el espacio sino que debe ser consciente también de su acción como operador cultural [...] opera en la informática, en los medios; opera, entonces, ‘en lo más profundo de la subjetividad humana’: en sus memorias, inteligencia, sensibilidad, afectos y fantasmas inconscientes [...]”. Se trata de “un diseñador preocupado no sólo por los modos técnicos de producción y reproducción sino también por el análisis de los hechos culturales en los que se desarrolla su obra y que su obra contribuye a desarrollar. Nos dirigimos

a un diseñador consciente de los efectos que su obra y la disciplina producen en el ámbito social” (Ledesma, 2004:9-10). Su labor entonces pone en funcionamiento estructuras de pensamiento complejas, la investigación y el saber aplicado, conocimientos conceptuales y sociales en el análisis de las problemáticas y sus posibles enfoques, respuestas o soluciones, en tensión con el mercado, los contextos culturales y pedagógicos. Siguiendo esta dirección, desde el diseño se pueden generar aportes significativos para el ámbito formativo, con una genuina participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El universo de los libros de texto supone un discurso específico que se inscribe en un discurso más amplio, el discurso educativo. Todo discurso (Verón y Sigal, 1986) se halla inserto en una determinada red discursiva, de esta manera, hablamos de interdiscursividad; no se trata de una relación mecánica entre ambos discursos, sino que el primero adquiere rasgos específicos, posibles de rastrear mediante la determinación de la posición que ocupa y de su rol como medio de comunicación del campo cultural e ideológico que integra. El discurso es una totalidad significativa, terreno de constitución de la posición de los sujetos como agentes sociales; es asimismo una posición discursiva, que adquiere sentido en una época dada en la que se configura como discurso. Es lugar desde el cual se proponen modelos de identificación que intervienen en la construcción de las identidades sociales.

En la vida contemporánea globalizada, mediatizada, atravesada por las tensiones entre el tiempo real y el virtual, se plantea para los textos escolares la necesidad de articular un relato que no sólo dé cuenta de la continuidad en el tiempo –que es demandado por las nuevas generaciones– sino también de la discontinuidad: reconocer tanto las formas de socialización actuales que corren junto a las formas de socialización escolar; qué recuperar del pasado, de las tradiciones, pero también qué recuperar del presente, de los nuevos saberes de los jóvenes.

La elaboración y diseño de libros escolares en consecuencia requiere la consecución de una serie de pasos necesarios e importantes. En principio “Hay que hacer que el diseño gráfico acompañe la intencionalidad del texto” (Mónica Farías, coordinadora pedagógica de editorial Plus Ultra, en: “Maestros de papel”, La Nación 11-03-2001, Edición digital, http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=212879, bajado el 25-09-2010).

El diseño de libros de texto involucra lo relativo a géneros, formatos, títulos y subtítulos, diagramación y diseño de páginas, imágenes, vínculos entre los elementos visuales y textuales, estilos de citación, remisiones a fuentes bibliográficas, entre otros.

Un libro escolar es como una cebolla, tiene un montón de capas. Tiene que servir para enseñar la materia, tiene que tener un lenguaje que se entienda, el diseñador tiene que pensar en cómo se va a ilustrar, cómo va a ser la tipografía. Intervienen fotógrafos, ilustradores, cartógrafos y sólo entonces, se hace una primera versión de ese capítulo que escribieron un autor o varios. La tapa, a su vez, la hace un tapista, porque hay que distinguirse del resto de los libros en las librerías. Siempre digo que

en mi próxima vida voy a ser editora de novelas, porque este género es muy complejo. Esto es un trabajo de equipo, es un colectivo 60 lleno de gente (Zulema Cukier, directora de ediciones de Aique Larousse, en: “Maestros de papel”, La Nación 11-03-2001, Edición digital, http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=212879, bajado el 25-09-2010).

Para la potenciación de las funciones educativas del texto escolar, su diseño exige la reflexión sobre los procesos discursivos, estrategias de lectura, concepciones pedagógicas y la selección de los contenidos que serán materializados en el libro. Y reflexionar también sobre cómo han enseñado los libros de texto, cuáles han sido sus funciones, el contexto educativo y sociocultural de su inserción. El rol del diseñador entonces puede contribuir en el marco de un equipo de profesionales a activar la comunicación con el lector y facilitar la interpretación de la información presentada, dándole orientaciones al alumno o docente para que pueda acceder y recorrer esa información y contribuir al cumplimiento de los objetivos de tipo cognitivo, afectivos, procedimentales que proponen las actividades.

El universo de los libros de texto

Los libros de texto conforman materiales curriculares que, debido a la distancia existente entre el proyecto curricular y las prácticas concretas de la enseñanza, han sido percibidos como elaboraciones intermedias entre las decisiones políticas y los docentes y profesores. Se argumenta que “constituyen uno de los medios fundamentales de presentar el conocimiento legítimo en las escuelas y deben analizarse tanto en la perspectiva económica y de poder” como desde la óptica educativa (Blanco, 1994:265).

Michel Apple ha sostenido que el contenido escolar resulta de una serie de procesos complejos que seleccionan y organizan el vasto campo de saberes posibles. Así, los libros de texto encarnan la tradición selectiva, al decir de Raymond Williams: la selección hecha por alguien “respecto a lo que cabe considerar legítimo en materia de conocimiento y cultura. En este proceso, el reconocimiento de los derechos del capital cultural de un grupo supone la anulación de los derechos civiles de otro” (Apple, 1996:66).

Los textos educativos suponen además un proceso de negociación de significados complejo. Si bien la selección y organización del conocimiento es un proceso ideológico que sirve a los intereses de determinadas clases y grupos sociales, el significado de un texto nunca es intrínseco sino producto de un sistema de diferencias en el que el texto se articula. De este modo, aparte de los procesos de descontextualización y recontextualización a los que son sometidos los saberes sociales y académicos, no podemos admitir que lo que está en un texto es lo que se enseña ni lo que efectivamente se aprende (Apple, 1996). En este mismo sentido puede ser abordado el diseño y diagramación que implican la configuración de este producto.

Investigaciones sobre los libros escolares

Transmisores de intenciones políticas e ideológicas y de concepciones pedagógicas y didácticas, lugares de

confluencia del mercado editorial, de decisiones curriculares, de la construcción social de las disciplinas académicas, de la regulación política y legal, los libros de texto tanto como sus procesos de producción y su uso efectivo han sido fuente de diversas investigaciones.

Una de las líneas de investigación desarrolladas ha sido la que focaliza los modelos de socialización vehiculizados por los textos educativos, modelos propuestos para la educación de niños y jóvenes en los valores que han conformado el universo moral y de comportamiento de los hombres y de las instituciones sociales.

La socialización es un proceso dialéctico a través del cual los individuos adquieren creencias, valores, costumbres; una interacción continua entre dos tipos de actores: los seres individuales y los agentes de socialización. Estos últimos encierran diversos socializadores, que en el ámbito escolar serían los docentes, los currículos, actividades extracurriculares y los libros de texto (Kalmus, 2003:230). Esto supone asimismo la idea de la guía de un individuo por otro que impone las reglas del juego.

Además, tienen lugar en la interacción entre el individuo socializado y los agentes de socialización aspectos tales como las capacidades cognitivas del sujeto, motivaciones, sus conocimientos previos y ciertas variables como la nacionalidad (Berger y Luckmann 1991:150-154; Bar-Tal y Saxe, 1990).

Su estudio es una empresa de carácter interdisciplinario que implica una serie de problemas metodológicos. Joel Taxel (1989:35) sostiene para la indagación de libros de texto la necesidad de emprender “un ciclo de investigación que dé cuenta de la creación del texto mismo por un autor y su subsecuente producción y distribución por la industria editorial”. Culminando el ciclo tendría lugar el estudio de lo que sucede con los lectores. En esta dirección, Verónica Kalmus identifica tres fases: análisis de la creación o producción del texto; análisis del texto mismo; y, por último, análisis de su recepción, abordando el estudio con marcos teóricos y conceptos procedentes de diversas disciplinas, en concordancia con la necesidad de interdisciplinariedad. Para la primera fase –análisis de la producción– se proponen enfoques provenientes del análisis del discurso y de teorías sociopsicolingüísticas que ayudan a identificar las intenciones ideológicas del autor y los factores extralingüísticos –contextuales– en la producción del texto: lugar y tiempo, variables sociológicas y determinantes psicológicos. De aquí son derivados *schemata* que estructuran la realidad y la realización concreta de un texto (Kalmus, 2003:13-14).

Distintas investigaciones en el campo de la educación han abordado la estructuración de los textos escolares y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la psicología cognitiva se había puesto el acento en la consideración de la estructura y del discurso disciplinar para el diseño de los libros con el objetivo de favorecer la comprensión de los saberes a enseñar. Por ejemplo, para los textos de matemáticas se esperaba una organización a través de la inducción y deducción, mientras que para los dedicados a la historia, una estructura narrativa con hincapié en las relaciones causa-efecto (Armbruster, Anderson & Ostertag, 1987). Similar

organización presentan algunos libros de texto locales referidos a la asignatura Cultura y Estéticas Contemporáneas. Otro recurso propuesto para facilitar el entendimiento textual fue la utilización de interrogantes antes o al final del texto, o dentro del mismo (Friedman y Rickards, 1981; Lindner y Rickards, 1985). Esta estructuración a través de preguntas que organizan el texto la hemos identificado en algunos libros ingleses sobre problemáticas específicas en nuestro relevamiento de libros de texto escolares europeos¹. Pesquisas más recientes han puesto el énfasis en el enseñar a pensar las ideas presentadas en el texto (Dole, 2000).

Consideraciones históricas sobre los libros de texto

El diseño editorial es una actividad que se desarrolló a partir de la invención de la imprenta de tipos móviles en Europa en tiempos del Renacimiento. Sin embargo, ya con anterioridad se habían establecido ciertas normativas para los manuscritos. Efectivamente, en la Edad Media los copistas establecieron normas referentes a márgenes, columnas y espaciados. En el siglo XX hubo una renovación significativa en el diseño editorial gracias a los aportes de los movimientos de vanguardia. Además, los avances técnicos han afectado a todos los aspectos físicos del libro (impresión, ilustración y encuadernación).

Después de la Segunda Guerra Mundial, se difunde la aplicación de grillas para la organización de la información gráfica, que se conoce como sistema de retícula o reticular. Hacia los años ochenta, se desarrollaron programas especiales para la edición y la fotocomposición, dentro del diseño digital para imprenta. Actualmente el diseño editorial ha adquirido una gran importancia y se ha desarrollado enormemente debido a la fuerte competencia entre medios gráficos y audiovisuales. Las publicaciones necesitan presentar una diagramación atractiva para sobresalir entre los demás medios de comunicación.

Con respecto a los libros específicamente escolares su surgimiento se vincula al desarrollo del método de enseñanza (el método simultáneo) utilizado en las Escuelas Cristianas de Juan Bautista de La Salle, a fines del siglo XVII en Francia. El modelo de libro escolar para niños durante los años posteriores fue el *Orbis Sensualium Pictus* (El mundo sensible en imágenes) de Juan Amós Comenio en 1658. La posterior creación y extensión de los sistemas educativos nacionales durante el siglo XIX significó la incorporación de los libros de texto como elemento central del proceso educativo y de escolarización masiva.

Entonces, el uso de los libros de texto como principal material didáctico se difundió ligado al dispositivo pedagógico moderno como instrumento eficaz para aportar cohesión cultural, transmitir verdades, modelos de comportamiento e ideologías sustentadas por los sectores políticos hegemónicos que construyeron y contribuyeron a la consolidación de los sistemas nacionales de educación pública. Si bien el manual escolar adquirió amplia difusión a partir del último cuarto del siglo XIX asociado a la consolidación de la instrucción pública, sus rasgos característicos fueron definidos en torno a los años de la Revolución Francesa, cuando el libro es-

colar era considerado el instrumento más potente para la consecución de las nuevas ideas y la formación del ciudadano: “Es necesario que libros elementales, claros, precisos, metódicos, distribuidos con profusión, conviertan en universalmente familiares todas las verdades, y ahorren los inútiles esfuerzos para aprenderlas” (Informe de Talleyrand sobre instrucción pública presentado a la Asamblea Constituyente, 1791, en: Choppin, 2000:108). Se trataba de una concepción política y social centrada en la universalización del conocimiento percibido como verdad inmutable. Esta concepción fue aunándose a otra: la educación en la conciencia de lo nacional que suponía la pertenencia territorial y la idea de un pasado compartido. En este contexto la escuela se erigió en la institución forjadora de sujetos ciudadanos, capaces de delegar en el Estado constituido los poderes soberanos de representación y participación en el bien común.

La potencia simbólica de la institución escolar se verificaba en la posibilidad de fundar subjetividad: sujetos constituidos en torno a un conjunto de normas y valores que rigen la vida social (Duschatzky y Corea, 2002:82). Y el libro de texto dentro del dispositivo pedagógico moderno participaba de las narrativas escolares, del discurso de la ciudadanía, contribuyendo a reemplazar la identidad cultural heterogénea y diversa local por una imagen identitaria homogénea: “[...] desde la formación en el siglo XIX de los Estados Nación y de la constitución de los sistemas educativos que tienden a generalizar una enseñanza popular y uniforme, el manual participa, en el mismo nivel que la moneda o la bandera, de la simbología nacional: es al mismo tiempo testigo de un proceso de integración social y cívica” (Choppin, 2000:118). En nuestro país, “pioneras” de los libros de lectura fueron las cartillas de alfabetización que hicieron confeccionar las maestras estadounidenses contratadas por el presidente Domingo F. Sarmiento hacia 1860.

De los géneros textuales que han exhibido los libros de texto el más corriente ha sido la compilación o enciclopedia. Caracterizada fundamentalmente por la organización en secuencia lineal y progresiva, expresa el pensamiento epocal hacia la sistematización y ordenación de los saberes, con influencias en la regulación de “la marcha de la escuela” y, como ha sido observado para el caso español, determinación del currículo (Escolano, 1997:437). Posteriormente, una orientación más tecnicista sumada a la prescriptiva comienza a dominar sus diseños: predominio de esquemas, cuadros sinópticos, gráficos, lenguaje utilitario, correspondencia de actividades y objetivos.

Los *Enfantines* eran publicaciones que compilaban obras de ficción redactadas por niños. Celéstin Freinet, “auténtico rupturista de la educación de su tiempo” (Barreiro, 1996:15), estaba interesado en la formulación de libros sobre diversas materias (biología, historia, técnica, cultura, ciencias sociales) cuya elaboración y diagramación estuviera a cargo de los docentes y de los estudiantes, dando lugar a la Biblioteca de Trabajo que era leída, aparte de las escuelas, en museos e instituciones científicas. Freinet sostenía que esos libros debían ser puestos a prueba durante el trabajo escolar

mismo: “Algunas veces el texto es del niño, otras veces es el maestro quien lo redacta. A continuación, el texto es dactilografiado y se agregan las fotos. Se lo envía a Freinet o a otros encargados, que lo multiplican en una decena de ejemplares. El los envía a diez escuelas. Los niños de diez escuelas leen y hacen sus observaciones. Todas las observaciones son reunidas y remitidas al autor, quien las tiene en cuenta. A continuación es nuevamente repartido. Hay un pequeño equipo de colegas que da un último toque respecto a las observaciones y a partir de eso el texto está listo para su edición” (Peyronie, 1999:39).

Y en palabras de Freinet: “Uno de los trabajos comunes que constituyen, por así decirlo, el centro de la vida de nuestra escuela: el texto impreso. Hoy se conocen los principios de esta técnica: los alumnos leen los textos que han escrito libremente, individualmente o por grupos, en la escuela o en casa. Se vota a continuación para decidir cuál es el que disfrutará de los honores de la imprenta [...]. Hemos señalado en diversas publicaciones nuestras las ventajas pedagógicas de la redacción libre y espontánea, motivada por la imprenta, el periódico escolar y los intercambios escolares; las virtudes de la elección hecha por los propios niños, de la preparación en común de las cosas [...]. Elegimos en función de las necesidades de los programas, concretados en nuestros planes de trabajo mensual [...]. Se trata de un cambio total de nuestro sistema educativo, basado en la realidad material [...]. No os diremos jamás: ‘Poned en práctica el método del libro de texto’, sino: ‘Procuraos el material de imprenta en la escuela [...]’.” (Freinet, 1996:79-88).

La metodología de Freinet fue el referente de mayor relevancia para una experiencia educativa que se desarrolló en nuestro país entre los años cuarenta y cincuenta, en un medio socioeconómico precario. El maestro Luis F. Iglesias, a partir de su desempeño en la escuela rural n° 11 de Esteban Echeverría, provincia de Buenos Aires, hacia 1938, encaró un proyecto de redacciones escolares enmarcado en los movimientos de la libre expresión y la educación por el arte. De las primeras producciones cotidianas de los alumnos, llamadas *Cuadernillos de pensamientos propios*, surgió la compaginación de guías, *Viento de estrellas*, con el objetivo de generar la participación creativa de todo el grupo de estudiantes. El trabajo tanto literario como gráfico era efectuado en la misma escuela. Esta experiencia convocó a toda la comunidad, convirtiéndose en un acontecimiento cultural con diversas proyecciones; aparte de cursos y conferencias, se editó una nueva versión –*Viento de estrellas. Antología de creaciones infantiles*– en 1950 a cargo de la Editora Experimental AEIOU y, como corolario, el libro *Didáctica de la Expresión* (Calvo, 1998).

En la actualidad se registran publicaciones diversas de manuales, materiales didácticos, guías, apuntes, cuadernos de trabajo formuladas por los docentes de una misma institución sobre materias específicas. También podemos citar los libros de texto que son editados en función del fortalecimiento de la diversidad lingüística. Por ejemplo, en el marco de una bialfabetización, los manuales confeccionados en México atendiendo a las lenguas originarias y sus contextos culturales (“Las lenguas originarias fueron excluidas, ahora

buscamos la equidad”, en: Página/12, 14/06/2010, edición digital, <http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-147548-2010-06-14.html>, bajado el día 25/09/2010); y en el ámbito educativo español, libros de texto publicados en las lenguas regionales (catalán, euskera, gallego) con énfasis, a nivel de los contenidos, en cada una de las culturas propias de esas regiones (cfr. AAVV, 1998).

La ejercitación, aplicación de los contenidos y su relación con la vida cotidiana han venido ganando terreno frente a los textos meramente expositivos. De todos modos, el discurso del libro de texto, si bien congruente con los cambios político-culturales en la sociedad, tiende a ser más socialmente reproductivo que transformativo (Kalmus, 2003), aparte de su relativa convencionalidad en relación a su contexto institucional. Al mismo tiempo, los autores se ven influenciados por el mercado, los intereses del grueso de la sociedad y su propia experiencia, aspectos que determinan quién es el lector implicado en los textos –generalmente un miembro de la mayoría (Kalmus, 2003:256). Reconocimiento de relevancia a la hora de la producción pero también del uso de los textos escolares. Si bien es de alguna manera cierto que un gran libro en manos de un mal docente no aporta mucho, esta apreciación es relativa; entre otras cosas, olvida los efectos políticos de los textos, corriendo el riesgo de naturalizarlos. Deja de lado además al alumno como sujeto activo y a la manera de concebir esa actividad, la noción misma de construcción del propio sujeto.

Por ello es importante al hablar del uso de los textos repensar la noción de transmisión no únicamente en relación a los contenidos seleccionados, recortes metodológicos, procedimentales, sino también con respecto al diseño mismo de la propuesta que incide en las condiciones para producir el despliegue del pensamiento. Tomemos por ejemplo las descripciones sobre la producción de libros escolares en el entorno de Freinet. Aquí se registran prácticas determinadas que responden a lugares dados previamente. Encontramos linealidad, pasos a seguir, acumulación y validación de saberes, mediación y tiempo; hay una meta, un objetivo a alcanzar; hay un marco institucional que reúne a alumnos, docentes, autores y editores que ocupan un lugar asignado de antemano y claramente diferenciado dentro de una comunidad. A pesar de tratarse del proyecto de un grupo que cuestiona y transgrede las prácticas de la cultura escolar dominante de la época, es esa autoridad institucional la que les permite constituirse en comunidad y enfrentar precisamente lo instituido.

Por su parte, las formas de socialización se conforman en la repetición de los actos, prácticas, discursos, en el contexto de un colectivo de sentidos. En consecuencia, estos textos –cuestionadores– son producidos, son pensados en relación a referentes que los incluyen como nuevas prácticas, nuevos sentidos. La función del libro, su uso, también apunta en esta dirección: generar entre los productores y los destinatarios –que son representaciones sociales definidas a priori– vínculos conformados en la solidez y reiteración discursiva dentro de instituciones que funcionan como anclajes de pertenencia. Estos libros también, como los alumnos, remiten a un referente que los estructura.

Del mismo modo se encuadra la experiencia educativa de L. Iglesias, llevada adelante en nuestro país en base a la de Freinet; este proyecto fue “una de las experiencias educativas más ricas de nuestro país. El porqué está en la actitud docente [...] El maestro era el referente que les brindaba comprensión y, por ende, seguridad en sí mismos a estos niños que recién se asomaban a otra forma de conocimiento” (Calvo, 1998:303). El docente era la figura poseedora de un saber, dadora de seguridad y significación que cobraba sentido efectivamente por su remisión a un espacio institucional sólido. Además, no hay descreimiento con respecto a la concreción de la propuesta; podemos comparar a Iglesias con el pedagogo francés Freinet, cuya experiencia “se llamó Escuela Francesa, Moderna y Popular. Francesa, porque la patria estaba en peligro. Moderna, porque se imponía la modernización del país para responder a las necesidades sociales reales. Y popular, porque el futuro o es del pueblo o no es de nadie” (Barreiro, 1996:13).

Con el tiempo, los textos fueron intentando superar la fuerte estructuración y el formalismo del lenguaje de sus antecesores, introduciendo, por ejemplo, un lenguaje conversacional con marcas de oralidad, vinculaciones entre texto e imagen y, recientemente, la transposición y mezcla de géneros procedentes de los medios de comunicación masiva y de las nuevas tecnologías informáticas –que reorganizan las experiencias de los jóvenes–, cambios asociados también al desarrollo de enciclopedias virtuales, en soporte digital con su lógica del hipertexto y de la interactividad.

Cabe señalar asimismo que a partir de los años sesenta, los recursos didácticos impresos se vieron agilizados por la introducción de otro tipo de textos y la utilización de fotocopias.

Con respecto a los contenidos dominantes de los manuales, éstos fueron acompañando los “mitos fundacionales” (Braslavsky, 1996), los procesos sociales y las tendencias políticas que se registran en otros planos del entorno nacional. Una investigación sobre los textos escolares locales durante los años de la dictadura ha percibido en los libros analizados de ese período una búsqueda hacia la “formación moral de los sujetos pedagógicos en la conformación de hábitos, conductas, comportamientos y valores religiosos acordes con un proyecto político que debía evitar el surgimiento del conflicto y el disenso” (Kaufman y Doval, 1999:142).

El clásico manual con cuatro áreas principales fue dejando paso a los libros individuales para cada disciplina y a la organización por unidades didácticas (ejemplos de la “taylorización” de la enseñanza y del currículo), hasta llegar a los textos biáreas o multiáreas, haciéndose uso en algunos casos de la transversalidad, con transformaciones lingüísticas y gráficas vinculadas asimismo, en nuestro ámbito, a la creación y a la llegada al país de nuevas casas editoriales.

Con la administración Alfonsín se desreguló el mercado de los textos escolares y en los años posteriores se registraron cambios importantes en la edición, como la actualización de los contenidos especialmente a partir de la reforma educativa de los noventa y el diseño de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) debidos al Ministerio de Educación. En líneas generales, para el ar-

mado de los textos se parte de los contenidos mínimos establecidos a nivel nacional. Además, como cada jurisdicción determinó también contenidos propios, diversas editoriales publican libros de texto diferentes para Capital Federal y para las provincias. Luego, a partir de reuniones, visitas en escuelas y estudios de mercado se consideran las necesidades de los docentes e intereses de los estudiantes. Cada docente puede optar por la modalidad que considere más ajustada a sus alumnos; por ese motivo no hay recomendaciones universales sobre la utilización de libros de texto.

En general, los libros de textos no constituyen el único material didáctico que puede ser empleado en la enseñanza: en la mayoría de los casos los docentes utilizan para sus clases más de un libro (impreso o de soporte electrónico) o materiales extracurriculares (diarios, revistas) como complemento. De todas maneras, esto depende de los escenarios sociales y económicos, la organización pedagógica e institucional, la cultura escolar involucrada, la formación y experiencia docente. En una investigación sobre escuelas urbanas de la provincia de Buenos Aires (Carbone y Rodríguez, 1997; Carbone, 2003:38-42) los docentes han manifestado su preferencia por el libro de texto único y su utilidad para estructurar el currículum y planificar las actividades de las clases, si bien se cuestiona la falta de claridad conceptual, entre otras cosas. Distinta apreciación surge de docentes de escuelas rurales (Carbone, 2003:42-44) quienes ponen el acento en la necesidad de adecuación de los contenidos al entorno rural, se trate de libros de texto o de cualquier otro material didáctico.

Los textos educativos suelen –o solían– revestir mayor autoridad que otros libros y en ciertos campos de conocimiento –y en ciertos contextos educativos– son la única fuente de información con la que cuentan estudiantes y docentes. Lo que es más, se han registrado programas de materias elaborados en base a los contenidos de libros de texto –siendo posible identificar a qué texto de qué casa editora, remite. Justamente, la dependencia del texto por parte de profesores y maestros ha conducido al planteo de la desprofesionalización de la tarea docente (Blanco, 1994).

Por otro lado, los libros de texto también responden a una dinámica, además de política, económica. En tanto productos editoriales, comerciales deben enfrentar la competencia en el mercado editorial, competencia coherente con las necesidades siempre cambiantes de lo mercantil; conocimientos de tipo provisional y actualizables, innovación permanente, se vuelven inevitables para adaptarse a unas condiciones que varían en forma constante: “En el tema educativo también hay tendencias y modas. Por ejemplo, nuestros libros de lengua del tercer ciclo le dan mucha importancia a la gramática. Y esto no es casual, los maestros lo están pidiendo. Así, algunos contenidos que parecían antiguos ahora tienen una actualidad enorme” (Entrevista a gerente de Editorial Estrada, en: Suplemento “Vuelta al Cole”, La Nación, 28-2-2004, p.22).

Además, en tiempos actuales de extrema competitividad e incertidumbre, el sujeto pedagógico –docente, alumno– se convierte en un consumidor más, un sujeto del instante.

Ideas finales

El breve recorrido por la historia de los libros de texto y de los estudios sobre sus funciones pedagógicas, sociales e ideológicas permite vislumbrar el panorama sobre el diseño de libros escolares en el actual marco signado por una diversa oferta editorial, pero a la vez frente a los nuevos formatos digitales.

Carbone sostiene que “la desfiguración del libro de texto en sus funciones específicas” con la reformulación y transposición de géneros procedentes de otros campos, en especial mediáticos, “defraudan expectativas y contribuyen a la confusión”; además “esos cambios pueden redundar en una jerarquización descolocada del atractivo del espectáculo y, como consecuencia, producir una acentuación de las diferencias y posibilidades” entre quienes tienen y quienes no tienen acceso a las nuevas tecnologías (Carbone, 2003:128). Del mismo modo, los textos electrónicos y enciclopedias en hipertexto, requieren una innovación en las estrategias de manejo de la información que “deberían movernos a que como educadores registremos las consecuencias de trasladar a esta tecnología las herencias de las estrategias empleadas en la lectura de textos impresos, para proceder a detenernos en el análisis de las rutas a la navegación que contienen estos nuevos programas. Pero eso, lejos de constituir el problema principal de nuestra evaluación y decisión, se cruza con otras herencias: las que resultan de los modos discontinuos de manejar otra pantalla, la de la televisión, por parte de nuestros escolares [...] los usuarios jóvenes arrastran los estereotipos de la lectura dependiente del texto escrito, combinada con la cultura del *zapping*” (Carbone, 2003:130).

La inclusión de géneros de origen mediático o la lógica hipertextual en el libro de texto impreso puede conducir a una saturación e hiperestimulación que desconcentra. Ruptura del tiempo, de la estructuración y la organización secuencial –y también del espacio: el acceso desde cualquier lugar o distancia, en el caso de los textos de soporte virtual–, pasaje del saber a la información. Se deshacen así “los rostros” con que se identificaban respecto al dispositivo tradicional (cfr. Téllez, 2000). Es que la eficacia simbólica de los libros escolares, de lo que transmiten, su potencia para fundar un sujeto en torno a un conjunto de valores y normas sociales ha entrado en crisis. Esto no significa que los textos sean malos, incorrectos, incluso cuando recurren a la híbrides como atractivo –que, en algunos casos, los hace recaer en la novedad por la novedad misma– sino que su potencia de producir sujetos se ha alterado al carecer de un referente colectivo, de un horizonte de pertenencia simbólica. De un lado, los libros de texto se presentan hoy como lugares donde coexisten heterogeneidad de dispositivos y lenguajes, de sensibilidades y comportamientos, de saberes e informaciones, de sentidos plurales, polisémicos que evidencian la reubicación de las prácticas identitarias y sus límites permeables. De otro lado, las “herencias” y los “modos discontinuos” de lectura que emplean los estudiantes son parte de las formas de socialización actuales, de los saberes de los jóvenes que no se pueden desestimar a la hora de hablar de diseño en el campo de los textos escolares. Abordar la función socializadora de los libros de texto

y la vehiculización de intenciones ideológicas, supone también reconocer la crisis actual y situarse en la crisis. Es preciso además reinventar su presencia; así, es posible abrir fisuras que den lugar a experiencias que en su construcción “ponen en juego nuevos tipos de lenguaje y nuevas maneras de experimentar sentidos de pertenencia que dan expresión a nuevas formas de socialidad [...]” (Téllez, 2000:217). En este sentido, se abren variadas posibilidades para el diseñador, cuyo rol no poco significativo, como hemos señalado, cobra otro espesor a la hora de contribuir a la creación de este tipo de textos.

Notas

¹ El trabajo de relevamiento como gran parte de la bibliografía utilizada fue posible gracias a la beca otorgada por el Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung (GEI), Braunschweig, Alemania.

Referencias bibliográficas

- AAVV (1998) *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Ruipérez.
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H. y Ostertag, J. (1987) “Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text?” *Reading Research Quarterly*, n22, pp331-346.
- Bar-Tal, D.; L. Saxe (1990) “Acquisition of political knowledge: a socialpsychological analysis”, en: O. Ichilov (ed.), *Political socialization, Citizenship Education and Democracy*, New York: Teachers College Press. pp. 116-133.
- Barreiro, H. (1996) “Sobre Freinet y la escuela moderna”, en: C. Freinet: *La escuela moderna. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata. Pp. 11-16.
- Berger, P.; T. Luckmann (1991) *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin.
- Blanco, Nieves (1994) “Materiales curriculares: los libros de texto”, en: Angulo, F. y Blanco, N. (coord.) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe Pp.262-277.
- Braslavsky, C. (1996) “Los usos de la historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas (1916-1930)”, en: H. Cucuzza (comp.), *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila, Pp.54-90.
- Calvo, Marta (1998): “La educación por el arte”, en: AAVV, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires: Paidós. Pp. 281-311.
- Carbone, Graciela (2003) *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Bs As: FCE
- Carbone, Graciela; Luis M. Rodríguez (1997) *El libro de texto en la escuela*. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.
- Choppin, Alain (2000) “Pasado y presente de los manuales escolares”, en: J. Ruiz Berrio (comp.), *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva. Pp.112-117.
- Debray, Régis (1997) *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.
- Dole, J. A. (2000) “Readers, texts and conceptual change Earning”, *Reading & Writing Quarterly*, n16, pp.99-118.
- Duschatzky, Silvia; Cristina Corea (2002) *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de la institución*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, Silvia; A. Birgin (2001) *Dónde está la escuela*. Buenos Aires: Manantial.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta Konsultit.
- Escolano Benito, Agustín (2000) *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid UNED.
- Escolano Benito, Agustín (1997) *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.
- Freinet, Célestin (1987) *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freinet, C. (1996) *La escuela moderna. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.
- Friedman, F., & Rickards, J. P. (1981) “Effect of level, review, and sequence of inserted questions on text processing”, *Journal of Educational Psychology*, n73 (3), pp, 427-436.
- Hall, Stuart y P. du Gay (1998) *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Kaes, René (1996) *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kalmus, Verónica (2003) *School Textbooks in the field of socialisation*. Tartu: University of Tartu.
- Kaufman, Carolina; Delfina Doval (1999) *Paternalismos pedagógicos*. Rosario: Laborde.
- Ledesma, M.; López, M. (comps.) (2004) *Comunicación para diseñadores*, Buenos Aires: Ediciones FADU.
- Lewcowicz, Ignacio (2004) *Pensar sin Estado*. Buenos Aires: Paidós.
- Peyronie, Henry (1999) *Célestin Freinet. Pédagogie et émancipation*. París: Hachette.
- Rodríguez, M. y P. Dobaño Fernández (2001) *Los libros de texto como objeto de estudio*. Buenos Aires: La Colmena.
- Rogoff, B. (1994) *Developing Understanding of the idea of Communities of learners, Mind, Culture, and Activity*, vol. 1, n°4.
- Satué, Enric (1998) *El diseño de libros del pasado, del presente, y tal vez del futuro: La huella de Aldo Manuzio*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez,
- Téllez, Magaldy (2000) “Entre el panoptismo y la visiónica. Notas sobre la educación en la videocultura”, en: Magaldy Téllez (comp.), *Repensando la educación en nuestros tiempos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Tiana Ferrer, A. (comp.) (2000) *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED.
- Verón, Eliseo; Silvia Sigal (1986) *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires: Legasa.

Abstract: Within the area of graphical design, publishing design and design for education interesting alternatives of professional practice are conformed. In addition it implies a collaborative work between specialists of diverse areas. In this article, handbook design is explored from a perspective that recovers contextual and conceptual aspects of its configuration.

Key words: book – graphic design – editorial design – education – professional practice – visual communication.

Resumo: Dentro do área do design gráfico, tanto o design editorial como o design para educação conformam interessantes alternativas de prática profissional, que ademais implicam um

trabalho de tipo colaborativo entre especialistas de diversos campos. Neste artigo explora-se o design de livros didáticos desde uma perspectiva que recupera aspectos contextuais e conceituais de sua configuração.

Palavras chave: livro – design gráfico – design editorial – educação – prática profissional – comunicação visual.

(*) **Patricia A. Dosio.** Especialista en Constructivismo y Educación FLACSO. Especialista en Gestión de las Instituciones Educativas FLACSO. Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Diseño Textil y de Indumentaria en la Facultad de Diseño y Comunicación.

Eros, Cupido, amor. Sobre la puesta en escena de la ópera “The Fairy Queen”

Fecha de recepción: agosto 2010
Fecha de aceptación: octubre 2010
Versión final: diciembre 2010

Laura Gutman (*)

Resumen: La puesta en escena de la ópera *Fairy Queen* de H. Purcell combina elementos literarios de la obra de William Shakespeare *Sueño de una noche de verano*, con elementos alegóricos y míticos. La obra fue escrita a fines del 1600. De la lectura del libreto se desprenden elementos significativos que confluyen en la creación de una dramaturgia apoyada en la construcción musical de los personajes de la trama.

Palabras claves: dramaturgia – Cupido – Eros – amor – elementos visuales – *flower power* – hadas.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 48]

Perseguidos por la flecha de Cupido nuestros personajes se adentran en un bosque a la luz de la luna. ¿Quién podría negarse al dulce dardo que provoca y cura nuestras heridas?, ¿Quién sería tan necio como para no creer que al despertar de un sueño el rostro amado estaría mirándonos a los ojos? ¿Acaso las caricias no pretenden encender todavía más el deseo, que simplemente satisfacerlo?, ¿Y si acaso la prenda de nuestro amor no nos corresponde, no nos toca maldecir lo que tanto habíamos adorado?

Los malentendidos y los caprichos de Amor hacen creer a nuestras vulnerables y confundidas criaturas que el poder mágico de una flor puede solucionarlo todo.

Como en el sueño, en el escenario, Eros se cubre de diferentes máscaras para dejar al descubierto el deseo de ser íntimamente correspondido.

La puesta en escena de la ópera *Fairy Queen* de H. Purcell combina elementos literarios de la obra de W. Shakespeare *Sueño de una noche de verano*, con elementos alegóricos y míticos. La obra fue escrita a fines del 1600 casi un siglo después de la obra de Shakespeare para ser estrenada con intermedios de la comedia a modo de mascarada. Si seguimos los lineamientos del libreto que data de 1692, son cinco actos que constan de números cerrados con una evidente relación esceno-

gráfica entre sí.

De la lectura del libreto se desprenden elementos significativos que confluyen en la creación de una dramaturgia apoyada en la construcción musical de los personajes de la trama.

Titania, la Reina de las hadas, y el Rey Oberón, su amante, se encaminan hacia un bosque encantado. Entre ellos solo hay celos y desconfianza. Hacia allí viaja también un poeta que, borracho ha perdido a su musa inspiradora.

Las hadas del séquito de la Reina Titania, con encantadoras danzas se burlan del poeta y provocan una gran confusión entre los amantes.

Cupido advierte junto a otros seres mágicos, que en ese bosque ningún pájaro de mal agüero podrá interferir en su labor.

Aparecen La Noche, El Misterio, El Secreto y El Sueño. Oberón tiene un plan: hechizar por medio del poder mágico de una flor a la Reina de las hadas para que se enamore del primer ser que encuentre al despertar: Ya sea un león, un oso, un lobo, o un toro. Un entremetido mono, o una laboriosa abeja, lo perseguirá ella con el alma del amor. Para llevar a cabo su plan cuenta con la ayuda de Puck, quien logra hechizar a la Reina haciendo que se enamore de un burro.