Textos mediáticos en los manuales escolares. De las transposiciones a la legitimación como contenidos curriculares

Massmedia texts in textbooks: since transpositions to legitimation as curriculum contents

Graciela M. Carbone[*]

Resumen

El estudio de la incorporación de los textos mediáticos en los manuales da cuenta de la emergencia de la cultura popular en obras cuya misión original ha sido la preservación de la cultura canónica. Dicha incorporación también vincula la vida cotidiana con la escolar a través de la selección de hechos que irrumpen en la primera o de posicionamientos acerca de problemas de la vida social, con modos de comunicación que tienen identidad reconocida, para entramarlos en la enseñanza formal portadora del legado cultural perenne.

La presencia de los textos mediáticos en los manuales durante el último medio siglo da evidencias de una lenta legitimación en el curriculum escolar. Emergen como elementos intercalados en sus tramas textuales para ilustrar, ejemplificar, persuadir, motivar o informar. La incorporación reciente a los contenidos curriculares como objeto de estudio coincide con una creciente profesionalización de las estrategias de comunicación de los autores editoriales. Sin embargo, los modos de comunicar adoptados evidencian tensiones entre las innovaciones y las pervivencias de la cultura escolar convencional.

Palabras Clave: Textos mediáticos; manual; transposiciones mediáticas.

Abstract

The inclusion study of massmedia texts in textbooks shows the apparition of popular culture in books whose original mission has been preservation of canonic culture. That inclusion links the diary life with school life with the selection of facts that come in in every day life or positions about social problems, whose communication ways have a recognized identity, in order to link them with formal teaching transmiting the heritage of culture.

The presence of massmedia texts during de late fifty years shows a slow curriculum legitimation. It appears as a part of texts in order to illustrate, to exemplify, to motivate, to persuade, to learn about contents. The recent curriculum inclusion is coincident with a growing proffesionalisation of the author's strategies of communication. Nevertheless, the adopted ways of teaching show tensions between the innovations and the survival of school conventional culture.

Key words: Media texts; textbook; mediatic transposition.

[*]Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Profesora Extraordinaria Emérita del Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Coordinadora y docente del Programa de Posgrado "Libros de texto e itinerarios hipertextuales en la historia reciente de la educación argentina: temas y problemas vinculados a la formación docente y al curriculum de la educación formal". Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Coordinadora del área de investigación "Manuales y enciclopedias en hipertextos en la historia reciente de la educación".
E-mail: gracielamariacarbone@gmail.com

Introducción

Con el propósito de delimitar el tema, es necesaria la conceptualización de *manuales o libros de texto:*

> "El manual y las publicaciones que gravitan a su alrededor (libros o guías para el maestro, recopilación de documentos, cuadernos o fichas de ejercicio, léxicos, compilación de actividades) tratan una disciplina, en un nivel, clase o sección, y se refieren siempre a un programa preciso. El manual presenta al alumno, entonces, el contenido de ese programa, según una progresión claramente definida y bajo la forma de lecciones o de secuencias. Esas obras son concebidas siempre para un uso a la vez colectivo (en clase, bajo la dirección del docente) e individual (en la casa)" (Choppin, 1992: 14-16).

En cuanto a los *textos mediáticos*, nos limitaremos a los textos cuyos portadores son los medios gráficos masivos y periódicos, por tratarse de los que en forma casi excluyente, aparecen en los libros de texto. En particular, nos referiremos a la historieta, la noticia y los textos de opinión.

Estos textos pueden rastrearse en los manuales desde hace aproximadamente cuatro décadas. Sin embargo, su aparición es esporádica. La demora de su incorporación puede adjudicarse, sin atribución de originalidad, a la prolongada representación de la escuela como portadora de un legado cultural erudito. Cobran visibilidad en las páginas de los manuales como parte de una estrategia de comunicación amigable con los lectores a partir de la recuperación democrática. Recién en las prescripciones curriculares nacionales que tienen vigencia a partir de la década de 1990 (Contenidos Básicos Comunes-CBC, 1995 y posteriormente los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios-NAP, 2007) los textos mediáticos son reconocidos como objeto de estudio.

Para caracterizar los rasgos de los textos seleccionados comencemos con algunos términos utilizados en el campo pedagógico: *transposición didáctica*. En el espacio de la formación docente, este ha logrado familiaridad en los aspectos conceptuales, aunque la extensión de los sentidos que se le adjudican es mayor que la que ha sido difundida a partir de las investigaciones.

> "En el lenguaje de las ciencias de la educación, la transposición didáctica se ha convertido en un lugar común (…) una **realidad** compleja asociada a las actividades y a los desafíos científicos (el saber sabio) se transforma en otra **realidad** también relacionada a una actividad y a las apuestas del saber de la enseñanza (es decir, el saber enseñado). Estas realidades se encuentran así, como se ha dicho, en una relación de semejanza-distancia" (Alzate, et al. 2011: 109) (El destacado es de los autores).

Como es sabido, el interés por el problema ha llegado a nuestro medio alentado por las reflexiones críticas generadas en el ámbito de la enseñanza de la Matemática. Los aportes de Yves Chevallard han contribuido a agudizar la sensibilidad hacia la naturaleza y los efectos de las adaptaciones del conocimiento científico que en los procesos de enseñar introducimos, basándonos en el sentido común. Siguiendo las reflexiones del investigador, recordaremos que los procesos transpositivos no se limitan a los actos de enseñanza, sino que pueden ser identificados en todos los niveles de la gestión curricular. El de la enseñanza es el más reconocido y el que genera los intercambios más frecuentes. Los propósitos de los intentos transpositivos en el ámbito educativo son eliminar o sortear los obstáculos para el aprendizaje que nacen de la distancia entre el patrimonio previo de saberes y modos de apropiación de los alumnos, y la complejidad y novedad de los conocimientos.

> "Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre (...) un conjunto de transformaciones adaptativas que han de hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado transposición didáctica" (Chevallard, 1997: 45).

Los propósitos de las transposiciones son, siguiendo al autor: contextualizar el conocimiento, buscando vinculaciones con las construcciones espontáneas de los aprendices; superar el mecanicismo de las automatizaciones, pero sin preguntarse detenidamente por las estrategias para superarlas (p.107). La enseñanza, precariamente asentada en esas premisas genera condiciones proclives a la deformación del saber (Chevallard, 1997).

Nuestra breve recorrida documental de los manuales tradicionales y de los más modernos nos ha aportado evidencias de que los intentos transpositivos han estado presentes en los distintos proyectos autorales.

Nos aproximaremos con una definición conocida en nuestro medio. En este campo, el término *transposición mediática* designa el pasaje de ciertos géneros de la comunicación, que han tenido un origen histórico y han circulado en uno o más medios o soportes, a otros medios que incorporan, a través de sus tecnologías,

diferentes potencialidades de tratamiento y recepción de sus mensajes (Steimberg, 1991; 2013).

Este fenómeno comprende también los libros de texto. En la actualidad forma parte del *curriculum* de Lengua y una recorrida por los índices de los libros de texto de la primera década del siglo XXI los encontrará formando parte de las prescripciones que se desarrollan en sus capítulos. Sin embargo, es preciso destacar que la presencia de los textos de la comunicación social en los manuales precede largamente a su inclusión como tópico de enseñanza. Esta afirmación nos lleva a realizar algunas visitas documentales a libros representativos de otras etapas para indagar en la índole de los propósitos de transponer textos de la comunicación social, sus emplazamientos y los modos de articulación con el *curriculum* escolar.

Nuestro recorrido tendrá dos focos de interés, por su recurrencia histórica en los libros de texto y por su representatividad actual en el *curriculum*. Nos referimos a la historieta (o cómic) y a los textos del periodismo gráfico. En ambos casos, nos abocaremos a averiguar las funciones comunicativas de algunos de esos textos, considerados representativos o bien importantes en referencia a sus contextos, en manuales y libros de texto a lo largo de cuatro décadas. En segundo lugar, exploraremos algunas obras actuales en el intento de identificar los propósitos y enfoques de enseñanza que su análisis permite inferir.

La historieta

> "Se hace referencia a la narración de historias por medio de imágenes, cuyos orígenes más remotos se encuentran en las pinturas rupestres, los ideogramas egipcios, las pinturas románicas, los códices mejicanos, las filacterias medievales, las aleluyas, algunos grabados del siglo XIX, etc. La narración puede desarrollarse sin texto (historias mudas o sin palabras) o con texto, estando constituido, en este caso, por los diálogos de los personajes, incluidos en bocadillos o globos, y por los textos de apoyo, que cumplen una función narrativa, y todo ello dentro de un espacio delimitado por una línea cerrada llamada **viñeta**" (López Socassau, 1998: 10)(El destacado es del autor).

Una consulta a la Narratología precisa el género así:

> "Desde un punto de vista semionarrativo, importa subrayar, en términos genéricos, que la narrativa de cómic, resulta de la articulación de un conjunto de contenidos diegéticos (personajes, acciones, espacios) con un conjunto de procedimientos discursivos (tratamientos temporales, perspectivación narrativa), completados por opciones compositivas que inciden en la economía del relato en su globalidad (por ejemplo, montaje) (...) El discurso verbal puede ser de dos naturalezas: el discurso de los personajes (oralizado o interiorizado), presentado sobre todo en globos, susceptibles de configuración gráfica variada; el discurso del narrador, en cierta forma una voz off localizada en zona adecuada del pictograma (por ejemplo, en la parte inferior) o entre los varios pictogramas. Sea lo que sea, el discurso verbal ocupa casi siempre un lugar marginal o complementario con relación a la imagen, siendo esta última la que de modo más efectivo confiere identidad estilística al cómic. Esta relación de subordinación se confirma si tenemos en cuenta la relativa iconicidad imprimida a elementos de naturaleza verbal o paraverbal como interjecciones, onomatopeyas, etc., así como las llamadas metáforas icónicas, capaces de, por procesos difusamente codificados, sugerir ciertas emociones (por ejemplo, la furia representada en un globo con relámpagos)" (Reis y Lopes, 1995: 42- 43).

Esta expansión en el lenguaje de la historieta nos conecta con la fruición que genera en quienes la frecuentan: siguiendo a Steimberg, lo que atrae es, en primer lugar, leer dibujos que reemplazan a las palabras por imágenes mentales simplificadas. En segundo lugar, sugerir identificaciones con personajes imaginarios y realizar acciones imposibles a través de ellos. La perduración de esa relación entre lectores y personajes acerca a la historieta, a través de las fantasías suscitadas por los personajes, a los efectos del mito (Steimberg citado por Watson, 2001: 201).

La necesidad de una aproximación a la estructura del cómic se justifica en la importancia de identificar la índole de los recursos que los redactores de libros de texto seleccionan para inscribir el género historieta en el discurso didáctico. Dicha selección, según las épocas, puede ser fruto de adopciones intuitivas o de deliberaciones a partir de su conocimiento. En cualquiera de las dos situaciones los efectos didácticos son importantes ya que, a nuestro entender, la evaluación comporta variadas dimensiones: la formación de competencias comunicativas, la pertinencia didáctica de las transposiciones, las valoraciones que son susceptibles de generar por parte de los alumnos.

Nuestra aproximación al género, a partir de esta justificación, requiere una comparación entre algunos testimonios de sus primeras inclusiones en los

contenidos de los libros de texto y las formas actuales, como elemento expresivo de ciertos contenidos y como contenido curricular.

Una aproximación a las variantes que presentan los libros de texto

1 – La historieta como *apelación*. Uno de los primeros documentos del género que hallamos en nuestra consulta documental relevamos en libros de texto de la dictadura 1976-1983. La incorporación es rudimentaria en todos los aspectos referidos al lenguaje y cumple funciones claramente apelativas, reforzadoras de propósitos ejemplarizadores y belicistas (Carbone, 2006).

Imagen I

Título: Moral y Civismo

Fuente: Kapelusz, 1977: 209

El ejemplo encontrado es una excepción a las tendencias de articular textos escritos e imágenes en los manuales escolares tradicionales. Pero es oportuno dejar constancia de los rasgos escolarizantes que desfiguran el género, así como de los propósitos de educación del ciudadano que reflejan: la diferencia de

jerarquía entre el discurso de los personajes y el del narrador, el desdibujamiento de la trama narrativa, la ausencia de humor.

2- La historieta como *hibridación de géneros*. Aunque no es posible en este espacio ilustrar cada estilo de adaptación del género, damos cuenta de una tendencia de la primera década en democracia: la de adaptar el lenguaje de la historieta y también el de la animación frecuente en el cine de aquella época en tópicos de Ciencias Naturales y también de Ciencias Sociales focalizados en Ecosistemas. (Santillana, 1987:32-33). El paisaje sugiere un mundo irreal y los componentes son representaciones deformadas respecto de sus ejemplares reales. El ejemplo sintetiza lo contrario de los requerimientos de la observación de la complejidad del mundo natural, sea el escenario, sean los componentes y sus relaciones. Además, los textos escrito y visual aparecen disociados.

Un procedimiento similar, en un libro más próximo, ilustra un texto explicativo de Lengua, relevante para la formación en valores, puesto que aborda el riesgo de extinción de una especie de elefantes. Es importante notar que el tratamiento del tema tiene pertinencia con sus propósitos y que ejemplifica con propiedad el tipo textual que se propone enseñar (texto explicativo). Al vincular estos contenidos con las imágenes, encontramos en primer lugar una fotografía de un elefante, que aparece aislada en el espacio gráfico, lo que la descontextualiza. Pero hay más, en vinculación con el estudio de las transposiciones: los márgenes de la página aparecen poblados de figuras estilizadas de elefantes que vuelven a evocarnos un mundo ficcional. El conjunto es heterogéneo y autoriza a preguntarse por la pertinencia comunicativa y por el desvío de la finalidad del tema en cuanto a la convergencia entre conocimiento científico y conciencia cívica que ha sustentado su elección. (Aique, 2008:32)

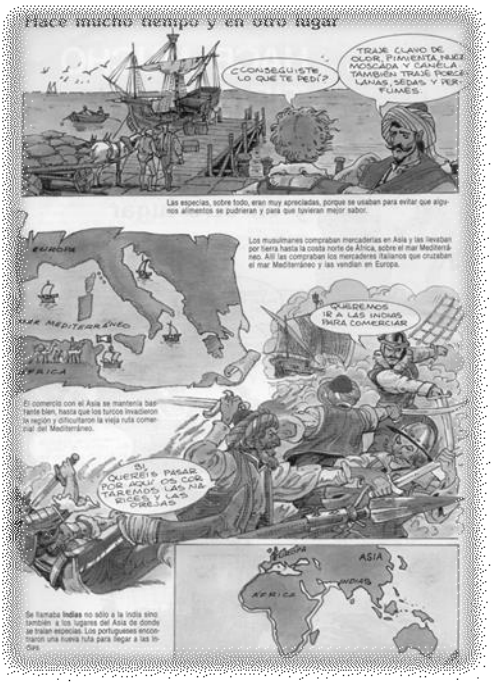
3- La historieta como *recurso de acercamiento afectivo*. En Ciencias Sociales, la opción por la historieta presenta variantes: la presencia en las introducciones, la diseminación a lo largo de los capítulos o la inclusión como parte de la progresión curricular. El ejemplo que evocamos es un símil de historieta que representa alumnos de escuela primaria que, según inferimos, son representativos de una amplia variedad social y cultural, cuyo diálogo es "disparador" de temas de Ciencias

Sociales como el trabajo, los servicios públicos, etc. Esta variedad se inscribe en una tendencia que es frecuente en los libros de texto de los primeros años de la escolaridad y representan personajes que contribuyen a la creación de hilos conductores de la enseñanza. (Aique, 1993: 7, 17-23.)

La historieta como *guiño transgresor*

Imagen II

Título: Hace mucho tiempo y en otro lugar



Fuente: Aique 4, 1992:108.

Analicemos un ejemplo incorporado al desarrollo curricular. De su lectura podemos inferir que el equipo de autores se propuso alterar los procedimientos discursivos convencionales para abordar el tema de los motivos generadores de los viajes de Cristóbal Colón. En este caso la transposición reúne numerosas características de

adulteración de la historieta en su especificidad como género. Los relatos no tienen ningún criterio consistente en cuanto a continuidad y discontinuidad narrativa y acerca de marcas que orienten al lector. Tampoco eligen aquellos aspectos de la historia que justifiquen el empleo de esa composición con identidad: se han mezclado sin criterio hechos desencadenantes de la preocupación por nuevas rutas pero sin ningún papel en la trama; se han yuxtapuesto momentos de acción con explicaciones de motivos en una misma escena; han sido adulteradas en esa decisión las estrategias de elección y articulación de planos que producen efectos de sentido dramáticos.

Estos ejemplos, además de ser representativos de tipos de usos que desvían la identidad del género y que también inciden negativamente en la formación de competencias comunicativas ilustran los acercamientos iniciales de los equipos editoriales a los textos mediáticos. Son escasos los ejemplos que muestran criterios profesionales en el ensayo de transposiciones.

4- La historieta y la búsqueda de la *fruición.* Otros ensayos de la adopción del género evidenciaron una identificación con su identidad e intentaron articularlo con los propósitos educativos. El ejemplo elegido (Estrada, 1995:93) encuentra múltiples referencias en una colección innovadora de la época que precedió la transformación curricular de los años noventa. El eje didáctico de la propuesta curricular era la articulación entre lo concreto y lo abstracto. Lo primero, en el lenguaje del género, estaba inspirado en hechos de la vida cotidiana, con mayores o menores precisiones en cuanto a su función referencial. Esta opción, en las obras que analizamos –de las cuales debemos continuar destacando su carácter masivo–, con frecuencia estaba controlada por la dirección editorial. La historieta era eficaz para hacer converger el goce de sus textos con una elusión de los hechos y sus circunstancias. Algunos ejemplos representativos de sus tópicos eran los problemas no resueltos del hábitat de ciertos vecindarios de nombre ficticio y la disconformidad con las autoridades. La articulación con los textos escritos acercaba el tratamiento curricular a los estudios de casos.

Del conjunto de los ejemplos y sus modos de construcción en esta obra de la cual evocamos una página, es posible inferir algunos rasgos de esas

transposiciones mediáticas que explotan las caracteristicaza del género para dinamizar la enseñanza: 1- El énfasis en lo temático, es decir, en las referencias a un contexto significativo, con mayor o menor precisión; la búsqueda de la fruición por el relato. 2- A través de esa estrategia, evitar la ejemplaridad del manual escolarizado. 3- El empleo de los recursos del género –planos, perspectivas, colores, texturas, relaciones figura y fondo, onomatopeyas, diálogos, relatos– para enfatizar emociones resultantes de conflictos, desórdenes, hechos desconcertantes.

Los mecanismos de configuración de lo retórico son elecciones de los autores al servicio de presentaciones problemáticas verídicas o verosímiles. De esa manera, se crean situaciones de enunciación que pueblan el manual con textos variados, articulados problemáticamente pero hibridados desde el punto de vista de la pertinencia comunicativa. El interés centrado en la energía emotiva de los relatos apela también a los sujetos en su carácter de pensantes, activos, sensibles. Eso puede continuarse con otros efectos de sentido que tengan que ver con las posibilidades expresivas de los alumnos, con la tarea grupal y con la expresión de opiniones.

Los lenguajes de los medios, en particular la historieta abordada desde esta concepción, operan eficazmente en las tramas narrativas y en funciones informativas o literarias, sin extender sus potencialidades a las actividades metacognitivas que pongan en relación más exigente la cotidianeidad con el conocimiento académico.

5- Los *usos productivos* de la historieta. Un precedente sentado por Aique. Este ejemplo no debe ser considerado una excepción, pero sí como caso escasamente difundido en la inclusión del género hasta años recientes. La elección de la historieta ha sido jerarquizada entre otros tipos literarios y ha comprendido tanto textos creados por el equipo editorial como piezas de autores reconocidos en el género.

La sucesión de unidades retoma la historieta y sus incorporaciones como documentos y están complementadas con ejercicios breves y algunas concep-tualizaciones que evidencian un plan de enseñanza del género que se extiende a

lo largo del libro. Una culminación de ese tema se da en el capítulo dedicado a la narración. Las historietas incorporadas se vinculan entre sí como relatos y valorizan el género a través de sus cualidades y del autor elegido. Esta estrategia didáctica modera las intenciones centradas en lo procedimental tan frecuentes en las primeras etapas de enseñanza de estos textos (Aique, 1992:79).

6- El género en la actualidad. En las Ciencias Sociales los libros de texto han reducido notablemente las historietas como recursos al servicio de la información. Por otra parte, las opciones por la imagen se han caracterizado por la pertinencia disciplinar, con una acentuación de las funciones de documentación, o bien por la elección de estrategias de comunicación productos de las nuevas tecnologías.

En el tópico que nos ocupa, hemos elegido como casos que ilustran el acercamiento de la historieta escolar al género en los medios de comunicación social dos ejemplos que consideramos de interés por su representatividad en cuanto a lo documental y también para ejemplificar tendencias en la enseñanza del género, en la época de su legitimación curricular.

Después de una recorrida en la que nos hemos asomado a las variantes de enfoques de inclusión de la historieta, la consideración de la situación actual es posible que nos hable de condiciones más favorables para abordar su enseñanza. La apropiación por parte de las editoriales de la tecnología para la edición de libros escolares también propicia acercamientos más placenteros a los contenidos curriculares. En ese sentido, el ejemplo citado en primer lugar se destaca por su cuidado. Sin embargo, queremos dejar planteadas algunas observaciones a este ejemplo reciente en cuanto documento elegido para ilustrar un ciclo de enseñanza: la "condensación" de los elementos narrativos y plásticos que caracterizan el género en tan pocos espacios, la distancia temporal, espacial y afectiva del relato respecto de lo que circula en las historietas de la comunicación de masas pueden ser factores poco significativos a la hora de elegir o crear situaciones desencadenantes de los aprendizajes. Las actividades y la progresión de los contenidos temáticos, así como su articulación con las técnicas de estudio, si bien cubren formalmente los requerimientos de la decodificación pueden ser cuestionados al estimar la búsqueda de sentido por parte de los escolares. Son

necesarias otras elecciones docentes que vinculen estas aproximaciones con momentos dedicados al mismo objeto en los que aparezcan los documentos genuinos –que han sido incluidos en la obra para enriquecer el conocimiento de la historia del género– y eventos de enseñanza concebidos para la fruición personal y compartida como oportunidades destacadas para legitimar la historieta en el *curriculum*.

Imagen III

Título: Los dos sueños

Fuente: Aique, 2007: 40.

Imagen IV

Título: La luz en el abismo

Fuente: Aique, 2008:119

El último ejemplo elegido representa la continuidad de la enseñanza con propósitos productivos, valorizadores de lo estético: se ha incorporado una pieza que tiene autonomía a pesar de participar de un relato más amplio. La maestría en el manejo de los recursos plásticos del género, así como la creatividad en la apropiación de los códigos confieren unidad y coherencia al ejemplo. Las propuestas de estudio y las oportunidades de producir reflexiones y textos del género completan el sentido y abren perspectivas de goce creativo.

Periodismo gráfico en los libros de texto

El periodismo gráfico es el contenido curricular referido a los medios de comunicación social que tiene mayor espacio en los libros de texto que responden a las normativas curriculares en vigencia. Nuestra aproximación será, entonces, limitada, y no eludimos la importancia del sesgo que esa opción contiene.

Nuestra justificación de la importancia de incluir el tema del periodismo gráfico como contenido de enseñanza en los libros de texto no puede ser abordada en toda su complejidad. Para sugerir indagaciones más profundas vamos a proponer las reflexiones de un destacado periodista español que, a partir de sus prácticas, problematizaba acerca de los cánones conceptuales y valorativos que son hegemónicos en el periodismo gráfico. Al referirse a las tendencias vigentes desde las tradiciones de las escuelas de periodismo, Norberto González comentaba que regía la regla de evitar el empleo de palabras valorativas, dado que los hechos y las valoraciones debían ser separadas cuidadosamente, a modo de evitar el solapamiento entre el relato de los sucesos - es decir, lo efectivamente acaecido- y las opiniones sobre los mismos. El vigor de esa regla se extendía a la clasificación de los géneros en *informativos* y *de opinión* y evidenciaba el peso de la metodología positivista en la concepción del periodismo. La asfixia periodística resultante de ese encasillamiento pudo sortearse en la práctica, a través de tendencias que se reconocen dentro del género *periodismo interpretativo*. Aunque las dificultades persistían en los aspectos teóricos, el autor reivindicaba el género por cuanto

> "la interpretación es lo que da sentido al hecho bruto; en virtud de la interpretación, los hechos se insertan en el cuadro general de una situación. (…) La interpretación es lo que da relieve a los hechos, los sitúa en un contexto y, por encima de todo, revela su significación" (González, 1997: 14 y 31).

A partir de este marco, vamos a aproximarnos al tratamiento del tema en los libros de texto. A diferencia de la etapa de los CBC –en la que los libros desarrollaban tópicos en Ciencias Sociales y en Lengua–, en la actualidad el mayor espacio ocupado por este tema se incluye en los libros de Lengua. Es una confirmación de la respuesta de las editoriales a las normativas curriculares que tienen vigencia nacional, a la vez que una de las manifestaciones de la relevancia que el enfoque comunicativo de la lengua logró en el *curriculum*.

En cuarto grado aparecen las noticias y las crónicas periodísticas como objetos de estudio. Este será el género textual más representado en distintos años, si bien no el único.

Una evaluación general del tratamiento del periodismo muestra la vigencia de los criterios hegemónicos: el predominio de los enfoques instrumentales sobre otros que jerarquicen la justificación de su conocimiento, tales como el surgimiento histórico, las condiciones de la producción, circulación y recepción de la información periodística y su variedad de portadores.

Como hemos señalado, en cuarto año, es muy frecuente la utilización de documentos originales o adaptados –noticias o crónicas– cuyo análisis va articulado con el estudio técnico de los componentes. Lo más corriente en este punto son las preguntas canónicas para identificar si es una noticia, los elementos paratextuales que se han establecido para su presentación, y algunos criterios de contenido, veracidad y vigencia que aproximen el enfoque de la noticia como construcción social destinada a la comunicación.

La índole de las noticias elegidas como ejemplos paradigmáticos es variada: hay catástrofes y accidentes, desapariciones misteriosas, delitos descubiertos o no, cuya presencia reiterada puede consolidar los estereotipos vigentes acerca de la noticia. Pero también aparecen otros documentos en los que la solidaridad es el núcleo de la información, tales como rescates, cuidado del ambiente, manifestaciones por la paz. También aparecen sucesos deportivos de competencia y artísticos que trascienden lo inmediato, ciertos hitos de la tecnología mundial, entre otros (Aique 4º, 1998: 47 a 66; Estrada 6º, 1997: 76 a 90. Kapelusz 6º, 1998: 3 a 19. Santillana 7º, 1998: 50 a 63, Aique 7º, 2008: 56; Puerto de Palos, 7º 2005: 130; Puerto de Palos 4º, 2008: 103).

En la mayor parte de los casos recorridos, las prácticas presentan muy escasas variantes: la noticia es una superestructura vacía cuyos elementos hay que reconocer y reproducir de diversas maneras.

El aporte de la imagen evidencia cuidado por la pertinencia con los contenidos que se tratan, en los tópicos de la secuencia didáctica elegidos como casos que ilustran el tema. El contenido suele ser introducido con imágenes que, si bien

escasas, documentan los hechos y sus escenarios. Otras imágenes contienen referencias a la producción, circulación y consumo de las noticias: oficinas de redacción, quioscos, la calle, los interiores donde se lee. En ellas predomina la obra del ilustrador. Suelen aparecer en las introducciones, con carácter motivador, con logros heterogéneos. El intento que parece prevalecer es el de sugerir la relevancia del suceso y la vertiginosidad del trabajo periodístico.

La documentación es escasa, pero más cercana a lo fáctico que en las primeras etapas de la inclusión del periodismo en el *curriculum* editorial. Aumenta la proporción de réplicas de textos auténticos y han dejado de ser monocordes en cuanto a los ejes temáticos elegidos.

La crónica está menos representada que la noticia. Un caso testimonia la importancia que se le adjudica. La principal diferenciación está en la estrategia comunicativa:

> "La crónica se caracteriza por ser una narración extensa y minuciosa sobre un hecho en que el periodista ha sido testigo presencial o del que ha reunido suficiente información y registra sus impresiones. Además de informar, la crónica pretende recrear la "atmósfera" en que se produce un determinado suceso. Se trata de una noticia ampliada y comentada ya que incluye información detallada e interpretación al mismo tiempo" (Santillana, 1998: 56).

La naturaleza de la diferenciación va acompañada de un enfoque didáctico similar: mientras que en las actividades de reconocimiento y de producción vinculadas a la noticia está subrayado el criterio instrumental y formal, en la crónica aparecen otros abordajes. Así, las cinco preguntas clásicas para identificar los componentes de la noticia suelen ser la norma general. Los requisitos de validez para reconocerla como tal ocupan menos espacio o están ausentes. Aunque escasas, son destacables como ejemplos a seguir las unidades didácticas en las que se incorporan notas sobre el contexto histórico de surgimiento de los diarios masivos y sobre la importancia de la comunicación en el mundo actual (Santillana 8°, 1998: 22 a 31. Puerto de Palos 7°, 2005: 130 a 140).

Un hecho no generalizable pero persistente desde las primeras apariciones del género en los años setenta es la actividad de proponer a los alumnos la elaboración de una noticia. Además de la distorsión que implica respecto de los cánones

enseñados, esta práctica es susceptible de alterar los conceptos de veracidad y objetividad que se proponen establecer. Es decir, las noticias se pueden inventar. (Puerto de Palos 7º, 2005: 139; Puerto de Palos 4º, 2008: 117)

En las oportunidades en que se abordan los editoriales, hay vinculaciones entre ese tipo textual y la argumentación. El abordaje es respetuoso del sentido de la posición que adopta un medio de comunicación o un autor individual; el detenimiento en los hechos que originan la reflexión y una postura acerca de la argumentación. Son rasgos comunes: los enunciados que guían la lectura sobre la presentación del problema y planteo de la posición; los hechos que motivan el editorial; los argumentos que sostienen la opinión; la conclusión encaminada a orientar la conducta del lector. Los criterios sintetizados constituyen guías de interpretación y de práctica que valorizan el significado de estos textos.

Las transposiciones, en líneas generales, aparecen emplazadas con pertinencia en los libros de texto. Los documentos son reconocibles en su especificidad.

A partir de nuestros acercamientos podemos encontrar una etapa de tensión entre abordajes posibles de los textos periodísticos que evocan las tradiciones positivista e interpretativa que aún están vigentes como enfoques polémicos. Si bien la frecuencia de las vinculaciones con el estudio de la Lengua presentan criterios formales en desmedro de la significación, puede observarse que en algunos aspectos hay avances: se trata de la elección de temas de reflexión y sistematización que tienen vinculación pertinente con el periodismo. Entre ellos, oraciones unimembres y bimembres, voz activa y pasiva, conectores, son los más destacados.

Como síntesis de nuestro acercamiento a las transposiciones mediáticas, nos propusimos compartir la lectura de algunos indicios de las relaciones entre el *curriculum* de la escuela y el de la sociedad, atravesado por la comunicación social. Los libros de texto registran lentamente las fronteras borrosas que se dan entre ellos, si tenemos como referencia la historia de los medios. Además, llevan consigo una pesada carga de tecnicismo que desplaza el sentido de ciertas temáticas que tienen peso en la vida cotidiana de los escolares y relevancia en la educación general. Sin embargo, las casi tres décadas de vida en democracia han sido

escenario de una entrada progresiva de esos temas y de algunas adopciones de sus lenguajes que evidencian que los problemas ganan espacios para ser considerados en su autenticidad.

El tiempo transcurrido ha sido largo y todavía faltan reflexiones que iluminen el emplazamiento de los géneros de la comunicación social en el *curriculum* editorial. Sin embargo, a modo de cierre de esta mirada diacrónica, con proyección a futuro, deseamos destacar los rasgos de las producciones de la última década que suponen revisiones del formalismo inicial del tratamiento de los textos periodísticos: la rígida oposición entre la presunta objetividad de la noticia y los textos de opinión no es generalizable; la variedad temática que da cuenta de ejemplos para los aprendizajes se ha acrecentado. Así, el localismo que era frecuente sobre todo en los libros del primer ciclo hoy es acompañado por otras variantes geográficas y temáticas; los temas ambientales que eran jerarquizados en los artículos de opinión aparecen multiplicados en los ejes de problemas polémicos que abordan y también en la jerarquización de lo público frente a lo privado; aparecen referencias que sitúan adecuadamente los hechos que se abordan y hay referencias más claras que en el pasado a los agentes. En general, los textos son auténticos y el espectro de textos de opinión se ha ampliado: "*de los bordes para afuera*", aparecen las cartas de lectores que dan acceso al conocimiento del pensar de los ciudadanos; "*de los bordes para adentro*" los editoriales y los artículos de opinión perfilan los posicionamientos profesionales y la identidad del periódico. En conjunto, constituyen "*espacios de acción para la libre expresión de los ciudadanos, que nos invitan a participar activamente en la sociedad*". (Puerto de palos Prácticas del Lenguaje. 2, 2012: 77).

En cuanto a las actividades encaminadas al estudio de los textos periodísticos, se caracterizan por su profusión y por la inclusión de variados documentos. Sin abandonar el estilo de prácticas de consolidación de los ejercicios estructurados, son numerosas las propuestas de producción abierta y grupal, así como de acceso a Internet y a otras fuentes para continuar las búsquedas. También cabe destacar que los estudios sistemáticos del lenguaje que acompañan estos temas varían en su presentación, ya que aparecen dentro de los capítulos o en secciones aparte.

Sin embargo, los modos de dar referencias de ellos y los tipos de prácticas evidencian una vinculación mayor con los rasgos de la construcción de los géneros que fortalece la pertinencia de los aprendizajes.

Tal como comentáramos sobre el tópico anterior, otro hecho destacable como prueba de la mayor profesionalidad del tratamiento del periodismo en los libros de texto es la progresión curricular que diferencia los libros del segundo ciclo de la escuela primaria de los del comienzo de la secundaria. Es decir, temas relativamente recientes que vinculan la escuela con el afuera ya tienen estatus reconocido y no se presentan ante el estudiante desde un punto inicial, porque son referidos tanto a los itinerarios precedentes como a los saberes que los autores estiman son patrimonio de los estudiantes.

Volviendo a nuestro punto de partida, este recorrido por los medios nos da evidencias de que los saberes populares y los hechos del mundo forman parte del curriculum escolar y que los libros de texto se hacen cargo de esas presencias.

Recibido: 30/11/2015

Aceptado: 20/12/2015

Documentos

AIQUE (1992) *Lengua 6°.* Arias, A. y Bogomolny, M.I.

AIQUE (2008) *ES1. Lengua y Prácticas del Lenguaje*. Kaufman G, Oro Azuaga M y otros. Dirección editorial Barros D.

AIQUE.(2008) *ES1- 7°EGB. Lengua y Prácticas del Lenguaje. Con Organizador de Lectura y Escritura.* Kaufman, G, Oro Azuaga, M y otros. Dirección Editorial: Barros D. Buenos Aires.

A-Z. (2007). *Lengua. 4. Los buscadores*. Burke, L. Coordinador editorial: Andiñach, M. Buenos Aires.

ESTRADA. (1995). *Doce+1*. Iaies, G y Gotbeter, G. Educación Cívica. Buenos Aires.

ESTRADA. (1997). *Ciencias Sociales. 4º EGB*.

KAPELUSZ (1977) *Manual del alumno. 4°*. Buenos Aires.

PUERTO DE PALOS (2008). *Lengua. Prácticas del Lenguaje. 1.* Capeluto, E. Nieto, F y otros. Gerencia editorial: Pons M.

PUERTO DE PALOS (2008) Lengua. Prácticas del Lenguaje. 4.Logonautas. Gerencia editorial: Pons, M. Autores: Capeluto, E; Cassano, M; Paz, N; Raia, M; Talpom, A. Buenos Aires.

PUERTO DE PALOS (2012) PRÁCTICAS DEL LENGUAJE. 2. Bouzas,P Lucero M y Ojeda S.

SANTILLANA (1987).*Ciencias Sociales.5º*. Directora editorial: Mérega, H.

SANTILLANA (1998). *Lengua 5º*. Directora editorial: Mérega, H. Buenos Aires.

SANTILLANA. (2009). *Lengua. 4. Animate*. Directora editorial: Mérega, H. Autores: D'Agostino, M; Delgado, M.; Pérez, S; Toledo, C. Buenos Aires.

SANTILLANA (2008). *ESB1. 7º. Lengua I. Prácticas del Lenguaje*. Directora editorial: Mérega, H. Coordinación autoral: Toledo, C. Buenos Aires.

TINTA FRESCA (2008). Lengua. ES1.Serie Entre Palabras. Dirección editorial: Pironio S. Coordinación: Archano, P. Autores: Aren, F; Finocchio, A.; Mazer, V; Natale, L; Otañi, L; Stagnaro, D; Yujnovsky, C. Buenos Aires.

Bibliografía

ALZATE, M V.; GÓMEZ M., ML A. Y ARBELÁEZ, M C. (2011) *Enseñar en la universidad. Saberes, prácticas y textualidad*. Universidad Tecnológica de Pereira. Bogotá.

CARBONE, G. (2006) "Manuales de educación primaria: entre la clausura y la búsqueda de intersticios". En Kaufmann, C (directora). *Dictadura y educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia reciente de la educación.* Miño y Dávila. UNER.

CARBONE, G. Y RODRÍGUEZ L. (en prensa) "Libros de texto en una sociedad mediatizada: transformaciones, permanencias e hibridaciones", en Carbone, GM (coordinadora) *Libros de texto argentinos en una cultura escolar desestabilizada.* Tomo II. Universidad Nacional de Luján-ANCPYT. Santiago Arcos editor. Buenos Aires

CHEVALLARD, Y. (1997) *La transposición didáctica*. Aique. Buenos Aires.

CHOPPIN, A. (1992) *Manuels Scolaires: Histoire et actualité*. Hachette. París

LÓPEZ SOCASAU, F. (1998) *Diccionario básico del cómic*. Acento. Madrid.

GONZÁLEZ, N. (1997) *La interpretación y la narración periodísticas*. Ediciones Universidad de Navarra. Pamplona.

REIS, C Y LOPES, A. (1996) *Diccionario de narratología*. Ediciones Colegio de España. Salamanca.

STEIMBERG, O (1991) *Semiótica de los medios masivos*. Ediciones culturales argentinas. Buenos Aires.

STEIMBERG, O. (2013) *Semióticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición*. Eterna Cadencia. Buenos Aires

WATSON, MT. (2001) "Semiótica de los géneros de la comunicación social" en Carbone, G. (Dir.) *El libro de texto en la escuela*.. Universidad Nacional de Luján, Miño y Dávila, Madrid, Buenos Aires.