

FLACSO ARGENTINA

Flacso Area Educación

Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación

Marisa Massone¹

(U.B.A., Flacso, Cepa) - marisamassone@hotmail.com

LA NUEVA GENERACIÓN DE LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA: CAMBIOS EN LAS FUENTES DE CREACIÓN DEL CONOCIMIENTO. APORTES PARA LA FORMACION DOCENTE

En un contexto de rápido cambio cultural en el cual Internet constituye una extensa biblioteca virtual, complemento de la cultura letrada, también cambian los modos de acercamiento y apropiación de los contenidos asociados a la historia. Así, se modifican los modos de leer y estudiar Historia, el modo en que jóvenes y adultos acceden a los saberes históricos. En este marco, nos proponemos analizar los deslizamientos entre la cultura del libro y la cultura digital presentes en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales de reciente edición. Entonces, nos preguntamos cuáles son los deslizamientos entre la cultura letrada y la cultura digital presente en estos libros edición; qué desafíos constituyen estos deslizamientos para prácticas docentes mediadoras de la apropiación de estos textos y cuáles pueden ser las claves para una formación docente que considere la fusión entre lo antiguo con lo nuevo.

Considerando a los libros de texto como portadores del conocimiento privilegiados por la escuela, base principal de la práctica docente cotidiana y soporte fundamental de la correlación entre libros únicos y enseñanza simultánea y a los encuentros y desencuentros entre la cultura escolar y la cultura mediática, esta ponencia historiza las características de los textos de Historia y Ciencias Sociales en diversos contextos históricos, generando una periodización que permite distinguir los actuales, identificando diversas características de la historia digital

¹ Es Profesora y Licenciada en Historia egresada de la Universidad de Buenos Aires y Especialista en Currículum y prácticas escolares y en Lectura, escritura y educación egresada de FLACSO. Es autora de textos escolares y diferentes artículos publicados en revistas y congresos. Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra Didáctica y Prácticas de la Enseñanza de la Historia de la Facultad de Filosofía y Letras –UBA (Finocchio) y como docente de la formación inicial y continua de maestros en la enseñanza de Ciencias Sociales en institutos de formación docente y en el Centro de Pedagogías de Anticipación de la Ciudad de Buenos Aires.

presentes en los libros de texto y compartiendo algunas claves para pensar la formación docente sobre este tema.

Sostenemos que los textos escolares de reciente edición profundizan una composición propia del hipertexto -aún en la materialidad del soporte papel-; expresan los contenidos a través de un discurso escrito y visual, dando cuenta de una multimedialidad, es decir, del empleo de diversos lenguajes además del tradicional lenguaje textual ó las secciones específicas del libro vinculadas con el uso de TIC. De este análisis se desprenden algunas transformaciones posibles en las prácticas de lectura en la enseñanza de la historia en el actual contexto de transformación cultural muy importantes para pensar claves para la formación docente.

Palabras clave: libros de texto –cultura digital– historia escolar– prácticas de lectura - formación docente

Presentación

Estamos transitando un contexto de rápido cambio cultural: hoy jóvenes/estudiantes y adultos/docentes, en mayor o menor medida, unos y otros más diestros o unos y otros más tímidos están protagonizando nuevos modos de leer y estudiar Historia: mirar películas o leer en Internet para profundizar los temas parecen ser las claves para el acceso a los saberes históricos. Vienen apropiándose de la historia de diversos modos: consultando mapas en tres dimensiones en el Google Earth, ampliando un tema buscando un corto en You Tube, información en Wikipedia, Yahoo respuestas o Educ.ar; posteando un comentario en un foro para discutir las múltiples perspectivas sobre un problema, un hecho o un proceso, jugando a *Age of Empires* y sintiendo que se está interactuando con la historia misma de la Edad Media, escribiendo un artículo en el blog de la biblioteca o armando otro blog como tarea de integración de la materia. Como señalábamos en trabajos anteriores (Andrade, G. y Massone, M., 2011), *mirar películas* y *buscar en Internet* aparecen como las dos estrategias privilegiadas a la hora de acceder a los saberes históricos entre los jóvenes estudiantes. Internet constituye -para ellos- una biblioteca virtual, un complemento de la cultura letrada en el que Wikipedia lleva el papel protagónico, con más fuerza entre los jóvenes de clase media y media alta que cuentan con conexión en su casa y de modo más esporádico entre los jóvenes de sectores populares que visitan los Cyber o acceden a la red en la escuela o el trabajo.

Los cambios en las formas de acercamiento y apropiación de los contenidos asociados a la historia están anclados en una cultura contemporánea relacionada con el avanzado proceso

de massmediatización: la significativa multiplicación de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la información que comienza con el cine y la radio en el período de entreguerras, para desarrollarse en la década del cuarenta con la difusión de la televisión y consolidarse posteriormente con la invención de la televisión por cable, la satelital, la digital e Internet. En los últimos años, las industrias tradicionales del libro y el disco y los medios masivos de la comunicación como la prensa, la radio y la televisión se han adaptado y reconvertido a partir de la omnipresencia de la gran maquinaria de comunicación que es Internet.

En relación con esta última cuestión que nos preguntamos cuáles son los deslizamientos² entre la cultura del libro y la cultura digital presentes en los libros de texto de Historia y Ciencias Sociales de reciente edición, qué desafíos constituyen estos deslizamientos para las prácticas docentes mediadoras de la apropiación de estos textos y cuáles podrían ser las claves para una formación docente que considere la fusión de lo antiguo con lo nuevo.

Para responder estas preguntas, en primer lugar, analizaremos las nuevas características de los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales que los convierten en objetos complejos, en segundo lugar, identificaremos algunas características propias de la cultura digital presentes en la última generación de estos libros y finalmente compartiremos algunas claves para pensar la formación docente a partir de este tema.

Una enseñanza de la historia basada en libros que cambian

El libro de texto ha sido el objeto portador de conocimiento privilegiado por la escuela desde sus inicios. Aún constituye la base principal de la práctica cotidiana de los docentes y el soporte fundamental para el aprendizaje de los estudiantes. Tal como lo había pensado Comenio en su obra *Didactica Magna* de 1632, nada mejor que la recomendación de libros únicos para facilitar la enseñanza simultánea –todos los alumnos realizan la misma actividad de forma simultánea, bajo la dirección del docente-. Siguiendo estas ideas, el mundo escolar se ha basado en una concepción guttembergiana del saber. Es decir, se ha regido por la lógica del libro: transmitir conocimientos y saberes a través de la palabra escrita. Impregnada por la lectura y la escritura, la cultura escolar tiene una larga historia de desencuentros con la cultura mediática. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, cuando los medios audiovisuales ya eran hegemónicos en las culturas de todo el mundo, la escuela seguía pensando que tenía que formar sobre todo

² Tomo esta categoría de Bajtin, a partir de su estudio sobre la relación de Rabelais con la cultura popular de su época, considerando el intercambio circular entre ella y la cultura hegemónica.

lectores en papel. Esto explica la resistencia a incorporar el lenguaje del cine, la televisión, la música o las tecnologías de la información y comunicación al currículum como objetos de estudio en sí mismos. Es esta posición la que ha determinado a los libros de textos como la fuente legítima de saberes autorizada por la escuela en desmedro de otras posibles.

En el campo de la investigación de la enseñanza de las Ciencias Sociales, los textos escolares constituyeron los objetos más estudiados. Ancladas en una noción de currículum prescripto, las investigaciones se iniciaron con la preocupación por el vaciamiento de contenidos existente en la post dictadura y bajo el supuesto de que –en particular en ese contexto- la función social de la escuela debía definirse por la distribución de “conocimientos socialmente relevantes o significativos”. Considerando a los textos escolares única fuente de lectura, estos estudios ponderaron los contenidos pedagógicos e ideológicos de los mismos, analizando su contribución a la formación de la identidad nacional (Braslavsky, 1994; Romero, 2004) o su participación en la enseñanza de la historia reciente (Kaufman, 2006; Born, 2010), entre otros aspectos. Bajo la concepción de un libro de texto “ideal”, estas investigaciones que otorgaron un papel central a la “letra escrita” de los textos, apuntando a las deficiencias de contenido, las lagunas o errores conceptuales vinculados a temas y sujetos históricos, surgieron bajo la hipótesis de que nuevos textos escolares determinarían cambios curriculares o nuevas prácticas docentes. Sin embargo, en general han demostrado que los libros de texto colaboraban con la perpetuidad de la enseñanza tradicional. En contraste con esta situación, han resultado escasas las investigaciones empíricas sobre el papel de docentes y alumnos en el uso de libros de texto u otros materiales de lectura efectivamente desempeñan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en las aulas (Jörn Rusën, 1997). Así, los aportes a la formación docente se han reducido al tratamiento de los contenidos sin avanzar en el análisis de las prácticas escolares como los protocolos de lectura que los nuevos textos promueven o las prácticas de lectura y escritura que surgen de su uso en las aulas.

Considerando que los libros de texto son un objeto cultural complejo en el cual interfieren distintos sujetos -en su producción y circulación (el mercado editorial y el Estado) y en su consumo (los docentes y los alumnos)-, nos proponemos describir algunos cambios en la dimensión material de los de Historia y Ciencias Sociales.

La primera generación de textos escolares de Historia en los primeros años del siglo XX eran de formato pequeño y tenían una diagramación compacta, con escasas divisiones subtituladas e ilustraciones (Braslavsky, C., 1991). Han generado un desarrollo de sus contenidos predominantemente a partir de textos que ocupaban la página completa y en ocasiones eran acompañados por algunas “láminas”, mapas o unos pocos dibujos, pinturas o fotografías que

en general se ubicaban en otras páginas. Estos textos eran casi en su totalidad fuentes secundarias. Este libro del “modelo textual” (Escolano, 1998), editado en blanco y negro, era esencialmente un material de estudio que debía ser leído de principio a fin y era valorado particularmente por la cantidad y calidad de la información que ofrecía, un discurso único, fuerte y cerrado. Tenían una secuencia lineal constituida por las “lecciones” a las cuales continuaban en algunos casos ejercicios, preguntas, resúmenes o cronologías. Este paradigma textual en los libros fue simultáneo a la consideración de la escuela como “templo del saber” en la que el conocimiento era considerado un objeto acabado que se conseguía esencialmente en ella. Durante décadas, estos libros no protagonizaron cambios muy marcados, tan sólo un exiguo aumento de imágenes (dibujos, fotografías o pinturas), la impresión a dos colores o la inclusión de un breve cuestionario como propuesta de actividades al final del capítulo. Se vendían reediciones del mismo libro durante muchos años, por ejemplo, el célebre libro de “Ibáñez” tuvo diecisiete ediciones sólo entre 1961 y 1972, dos o tres generaciones estudiaban con los mismos libros que no habían cambiado ni su forma ni su contenido durante la mayor parte del siglo XIX (Finocchio, 2006).

Sin embargo, hacia la década de 1980 y 1990 en Argentina, se transformaba la función misma de los libros de texto: de materiales de estudio a herramientas de trabajo en las aulas. Es que esos años fueron tiempos de mayor presencia de la civilización de la imagen (las revistas, el cine, los carteles publicitarios y la televisión); de nuevos procesos de producción de los textos escolares, con la creación de programas especiales para la edición y fotocomposición de los textos dentro del diseño digital para la imprenta; de ampliación de la producción producto de la existencia de nuevas empresas editoriales y de la elaboración de varios manuales para la misma asignatura del mismo año por parte de la misma editorial. Estas transformaciones entrecruzadas con cambios curriculares que propugnaban una historia renovada, la importancia de los contenidos procedimentales y la ampliación de las fuentes de la propia de la disciplina académica dejaron profundas huellas en los modos de organizar los libros escolares. Así, *“el lenguaje visual juega un rol cada vez más importante tratando de ofrecer el mismo contenido en múltiples lenguajes”* (Dobaño Fernández, P. et. al, 2001:15), generando una fragmentación de contenidos que muchos docentes han vivido como una suerte de video clip. *“El manual se ha convertido en una herramienta “polifónica”: tiene que permitir la evaluación de la adquisición de conocimientos; tiene que presentar una documentación compuesta, tomada de soportes variados (...) tiene que presentar lecturas plurales”* (Choppin, A., 2000: 139-140). A partir de entonces, los textos escolares de historia crecieron en tamaño y tuvieron una diagramación

aireada, con más títulos y subtítulos y se caracterizaron por presentar sus contenidos en diferentes tipografías, colores, formatos:

- La doble página constituye la unidad elemental del manual y el texto único con algunas reproducciones se reemplazó por una serie de textos, fotos, esquemas, gráficos, cuadros distribuidos en la misma;
- Los textos “centrales” de las páginas suelen ser fuentes secundarias, más cortos que en la primera generación de textos, a los que se suman “cuadros de textos” en los laterales con información complementaria, paralela, concepciones u opiniones divergentes, textos de diversos géneros, tanto sean fuentes primarias como secundarias, aportando una polifonía o pluralidad de voces;
- los textos centrales están rodeados de fuentes (primarias o secundarias) de diferente naturaleza (visuales -pinturas, tiras de humor, fotografías, publicidades, tapas de diarios, entre muchas otras- o escritas) no siempre contextualizadas (referencias de origen, autor, fecha, lugar de producción, etc.);
- la inclusión de diversas fuentes primarias y secundarias que acompañan los textos centrales de los libros cumplen distintos propósitos: con fines decorativos para el modelo acontecimental – institucionalista de la enseñanza de la historia, para ilustrar, ejemplificando o reforzando y aliviando o concretizando la información contenida en los textos centrales para el modelo enciclopedista y el trabajo interpretativo para el modelo globalizante-interpretativo heredero de la historia social con consignas que convierten a las imágenes, los cuadros estadísticos o los mapas en objetos de lectura;
- las propuestas de actividades diversas (acompañando el recorrido de un capítulo y/o reunidas en las páginas finales del mismo);
- la tipografía constituye un código icónico particular (símbolos, pictogramas) concede a cada elemento textual o iconográfico una función particular a lo largo del libro;
- un nuevo peso para las imágenes en páginas de papel satinado (fotografías, pinturas y dibujos).

Así, los textos de los manuales pueden ser verbales -con formas narrativas, descriptivas y argumentativas- y no verbales - mapas, fotografías, etc-. Esta multiplicidad de fuentes implica, por un lado, el desafío de leer diversos lenguajes y convertir a estas fuentes de información en fuentes de conocimiento, las ilustraciones en documentos, y por otro, la dificultad de leer textos con una información muy concentrada, de alta densidad conceptual, que supone un lector con mayor dominio de conocimiento disciplinar y de conceptos específicos.

Estas características de los textos escolares que venimos reseñando se profundizaron a partir de 1994, cuando Internet llegó para multiplicar las posibilidades que había generado la imprenta en el siglo XVI, publicando y difundiendo una incalculable cantidad de información, disponible a través de una variedad de formas de comunicación (textos, imágenes fijas y en movimiento, sonidos, entre otros) y accesible a gran velocidad. Su presencia dio origen a la cultura digital y viene generando modificaciones profundas en las herramientas conceptuales esenciales del mundo actual, con la creación de nuevos paradigmas del saber y de la identidad. Estas transformaciones a las que M. Doueihi llama “la gran conversión digital”, alcanza al mundo de los libros en general y también a los textos escolares. Es que la coexistencia del libro, el diccionario y la enciclopedia propios de la época gutemberguiana con los discos, los libros scaneados, la publicidad televisiva, los ipods, las enciclopedias digitales, las imágenes o los textos en el celular viene transformando también al primero.

Libros mimetizados con o metamorfoseados en pantallas

Es sugerente cómo muchos libros de texto llevan títulos de series asociados semánticamente con el mundo digital: “Logonautas. Navegantes del conocimiento” (Puerto de Palos, 2009); “Conecta.2.0” (SM, 2011); “Recorridos” (Santillana, 2011); “Mundo dos punto cero” (Tinta Fresca, 2012). En este contexto, la historia académica, la historia de divulgación y la historia escolar también están recorriendo otros caminos más allá de la escritura. Son variados los libros escolares de Historia (Jonhsen, 1996)³- que desde hace más de una década iniciaron el camino para leer en pantallas: desde la “Historia visual de la Argentina” (Clarín, 1ra edición 1999 y reedición, 2010) que genera un relato histórico con un importante protagonismo gráfico basado en pinturas, fotografías e infografías acompañados por cuatro CD ROM que completan el relato con filmaciones y grabaciones; las “Biografías imprescindibles. Los hombres y mujeres que cambiaron el mundo” (Clarín, 2001) que incluyen recomendaciones de textos, películas y sitios de Internet para ampliar la información; la popularización de enciclopedias visuales como “Nueva enciclopedia visual. Ciencia. Historia. Naturaleza” (Dorling Kindersley – Clarín. 1ra edición en Bs As, 2006) o la “Enciclopedia Visual de las Preguntas” (Santillana, 1ra edición Buenos Aires, 2008) hasta “Grandes batallas argentinas en 3D” (Clarín, 2012) que –en diálogo con el cine- repasa los combates que resultaron decisivos para la historia argentina en el siglo XIX incluyendo láminas e infografías en tres dimensiones, para ser vistas con los lentes.

³ Jonhsen establece la diferencia entre textos escolares, producidos especialmente para uso escolar y los libros escolares, aquellos que sin haber sido producidos particularmente con ese fin son utilizados en dicho contexto.

También las editoriales ofrecen diversos materiales digitales: recursos didácticos adicionales incluidos en los sitios web de las editoriales asociados a los contenidos de los libros como juegos, archivos de audio o video, infografías animadas ó recomendaciones de sitios web; libros de texto en formato e-book como el “Libromedia” de Santillana de 2012 que presenta el mismo contenido de los manuales en soporte papel ahora en soporte digital, una netbook o pizarra digital. También libros con recursos para el docente on line y hasta están iniciando el camino de producción de videos juegos. Tanto desde las políticas públicas como parte de iniciativas privadas existen numerosos materiales multimedia que acompañan el trabajo en las aulas: los materiales de Canal Encuentro (videos documentales en diversos formatos), Conectar Igualdad (secuencias didácticas, actividades diversas, infografías animadas, etc.), Educ.ar, Carpetas docentes de Historia, un producto realizado en la Universidad Nacional de La Plata, entre los primeros y Aula 365 (red social de estudiantes con contenido de apoyo para sus clases), Youtube teachers, entre los segundos.

Si bien, como señalábamos más arriba, estas transformaciones también alcanzaron a los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales en soporte papel, se aceleraron con el avance de las políticas públicas en torno de la expansión y el manejo de las TICs a nivel nacional y provincial. Esta política ha generado la inclusión de los contenidos de la cultura contemporánea como contenidos escolares a partir la Ley de Educación Nacional nro. 26.206 promulgada en diciembre de 2006 (art. 11, inciso m; artículo 30, inciso f y disposiciones específicas, art. 88) y como consecuencia de ésta, la continuación del desarrollo del portal Educ.ar, la creación del canal del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología “Encuentro” y el Programa Conectar Igualdad, una netbook por alumno y por profesor/a para las escuelas públicas de nivel medio o el Plan Sarmiento, el plan homónimo en la Ciudad de Buenos Aires en escuelas primarias.

Es en este marco es que se profundizan los deslizamiento entre la cultura impresa y la cultura digital. Hemos detectado estos movimientos en una muestra intencional de textos escolares de Historia y Ciencias Sociales destinados a la escuela primaria y la escuela media de la ciudad y la provincia de Buenos Aires. Así, identificamos algunas características de los textos escolares que se profundizan y otras se originan como una *composición propia del hipertexto* aún en la materialidad del soporte papel; un componente *multimedial* a partir del empleo de diversos lenguajes además del tradicional lenguaje textual; diversas *propuestas de búsquedas, lecturas y escrituras en Internet y secciones específicas del libro vinculadas con el uso de TIC*.

Los textos de Historia como hipertextos

La página de manual escolar actual se asemeja a la página web. En ambos casos, los contenidos se presentan fragmentados, a través de textos e imágenes principales sumadas a diversas tablas, cuadros o imágenes con sus respectivos epígrafes. La estructura de los libros de texto de Historia, comporta una disposición de lectura bien distinta de los libros de la escuela tradicional. Es que la yuxtaposición de textos centrales y otros textos e imágenes en las “pastillas” laterales presentes en todas las páginas de la nueva generación propone una permanente intertextualidad que invita a generar diversos procesos, itinerarios y lecturas:

El texto presenta diversos tipos de fuentes: fotografías, escenas de películas (ej. “La Patagonia Rebelde” (Olivera, 1974), fotografía de la primera plana de un diario o de la tapa de una revista, caricaturas, pinturas (ej. “Desocupados”, de Berni), imágenes de afiches publicitarios, gráficos diversos, canciones (tango, “El mundo le falta un tornillo” de (Cadícamo, 1933) o “Hombres de hierro” (Gieco, 1973), tiras de humor (una de Rep en la pag. 132). En el medio del desarrollo de los capítulos, las imágenes suelen sólo tener como epígrafe referencias contextuales. Casaubón, Hernán (et. Al.) (2012) Ciencias Sociales 7 Ciudad de Buenos Aires. Serie Recorridos. Buenos Aires, Santillana. 1ra edición.

El texto presenta, entre sus múltiples textos laterales, la sección “En las noticias” con adaptaciones de textos periodísticos con temas vinculados a los temas tratados en los textos centrales del libro. Tato, M. I. y Razeto, N. (2011) Historia 2. Moderna y contemporánea de América y Europa. Buenos Aires, Mandioca.

De este modo, consideramos al nuevo texto escolar como hipertexto definiendo a éste como “un texto con múltiples direcciones de lectura, cada una de las cuales corresponde a una relación de algún tipo. Estas relaciones conceptuales pueden transcurrir entre documentos distintos como entre partes diversas de un mismo documento. En ambos casos la visualización de las relaciones intertextuales hacen posible una lectura no secuencial y selectiva”⁴. De modo diferente a la lectura tradicional de la cultura impresa, es el lector el que tiene la posibilidad de elegir su propio camino y, de ese modo, sus acciones cambian el desarrollo del texto.

Esta presentación de la información fragmentada que describíamos más arriba se asocia semánticamente con el mundo digital desde los títulos de secciones o el diseño gráfico de los íconos que presentan información adicional o complementaria, en espejo con los títulos de las series tal como expresábamos antes:

*La plaqueta lateral de texto que profundiza los temas desarrollados en el texto central del capítulo se titula “**Conecta más**”. El **glosario** se presenta bajo el título “**conecta significados**”. Musa, M. y otros (2011) Historia La Argentina y el resto del mundo (siglos XVIII al XX) Serie Conecta 2.0, Buenos Aires, SM.*

*La información complementaria se presenta en la sección “**Conectarte**” que incluye conexiones, sugerencias y comentarios de libros, películas y obras de arte relacionadas con el tema. Tato, M. I. y Razeto, N. (2011) op. Cit.*

⁴ Fezzi, P. Introduzione agli ipertesti, in Quaderni di informatica, n. 38, 1990, citado por Gramigna, A. 2006.

Por otro lado, son diversas las propuestas de lectura que rompen con la lectura secuencial propia de los textos tradicionales, leer página a página. Diversos textos generan propuestas de articulación de una página con otras que, si bien no son lexías unidas por enlaces electrónicos o links, de todos modos invitan a comportamientos nómadas por parte de los lectores, propios de los hipertextos. Es decir, se promueve un acceso a la información de manera no secuencial, saltando de palabra a textos laterales o glosarios, de propuestas de actividades a secciones de otros capítulos o de un texto a un gráfico. Así se produce una mimetización de los textos escolares con los patrones creados por las estructuras y lenguajes on-line:

Al interior del desarrollo de los capítulos o en las páginas de “Temas en imágenes” incluyen un ícono “Mapa (X número)” que se propone como un “link” con un mapa del conjunto que se reúne al final del libro: “Mapa 4. Describí cómo fue cambiando la red ferroviaria en las distintas épocas. Arriesgate y elaborá una breve explicación de esas diferencias”. Casaubón, Hernán (et. Al.) (2012), op. Cit, pp. 92.

En el mismo sentido, en otro texto encontramos:

*“Como **plaqueta lateral** bajo el título “**Otras páginas**” se incluyen propuestas de volver a revisar información de páginas anteriores, rompiendo con la lectura secuencial del libro, ej. En la pág. 158: “Si no recuerdan el concepto de “**sinecismo**”, revisen la página 134, en el capítulo 5, donde se explica y se usa por primera vez”. Francisco, H. y otros (2010) Una historia para pensar. Desde el origen del hombre hasta el fin de la Edad Media. 1ra edición. Buenos Aires.*

En otro libro de texto se presenta una variante del mismo protocolo de lectura:

En el desarrollo de los textos centrales, hay algunas palabras /conceptos (que en otros textos podrían ser resaltados en negrita) que son acompañados por un asterisco () que establece un vínculo entre esa palabra/concepto con un texto, una imagen o un mapa complementarios, laterales en la página. Bellini, C. y otros (2009) Historia 3 Logonautas. Navegantes del conocimiento. Buenos Aires, Puerto de Palos.*

Los textos de historia como materiales multimedia

Los modos de interacción entre la palabra y la iconografía y entre la base del texto y otros textos, imágenes o infografía ha cambiado tanto a los textos escolares de Historia que el estudioso de la manualística francés A. Choppin denomina *manual multimedia* a la última generación de los mismos: el texto es generado no sólo por palabras sino también por imágenes.

Tanto la tradicional historia de anécdotas de reyes y héroes nacionales como la historia estructural y cuantificada de la primera etapa de la Escuela histórica de Annales habían subestimado el valor de las imágenes como fuentes de la historia. Fotografías, dibujos o pinturas eran considerados meras ilustraciones o excusas para el desarrollo de comentarios de un autor. Esta situación comenzó lentamente a quebrarse a partir de la década de 1960,

cuando, por ejemplo, las fotografías comenzaron a utilizarse como textos sustanciales por derecho propio, con poder de crear su propia narrativa, de contar historias (Samuel, R.: 2003). Esto implicó desarrollar técnicas propias para su lectura e inscribir las imágenes a indagar en el contexto histórico en que fueron producidas, claves de lectura que lentamente se incorporaron a los manuales escolares.

Sin desestimar esta ampliación de las fuentes generada en la historia como disciplina científica creemos que son los nuevos escenarios culturales de los que la escuela forma parte los que han generado la utilización del código icónico junto al alfabético en los textos y libros escolares. Así, *“la fuerza explicativa de las imágenes es en definitiva ampliamente reclamada en los libros dedicados a la infancia, donde su centralidad con frecuencia deja al margen el texto escrito (...) donde la iconografía asume una clara intencionalidad didáctica”* (Gramigna, A., pp. 99).

Este nuevo rol de las imágenes en los textos de Historia se presenta de muy diversos modos, no excluyentes, como el desarrollo de páginas de historia visual, las características de las portadas, la presencia de infografías o las propuestas de análisis de películas en actividades, en secciones especiales o en los DVD que acompañan el libro de texto:

Cada capítulo desarrolla una doble página de “Temas en imágenes” en las cuales los contenidos están desarrollados a través de imágenes y sus epígrafes. En el caso del capítulo 8, este tema es “La era del ferrocarril: vías del progreso”. Casaubón, Hernán (et. Al.), op. Cit.

“Mejor verlo” es una sección en la cual el soporte visual que facilita la comprensión de ciertos temas. Serie Punto de Encuentro Ciencias Sociales SM Editora, 2011.

Cada capítulo presenta una infografía con una propuesta de lectura de imágenes, por ejemplo “Un día en una aldea neolítica” en la página 48. Francisco, H. y otros (2010), op. cit.

En este libro la presentación del capítulo, la portada se genera a partir de imágenes a página completa, similar a una película o la función “pantalla completa” de las computadoras. Sobre estas imágenes / pantallas, la aclaración sobre los contenidos del capítulo se presentan bajo el diseño de un clacker o claqueta de película. Hay temas que se desarrollan casi sólo con imágenes, dibujos digitalizados a lo largo de cuatro páginas sobre los cuales se superimprimen algunos textos cortos. Hay páginas al interior de los capítulos que preparan el visionado de un video en el DVD que acompaña el libro. Presenta, por ejemplo, entrevistas o fragmentos de películas. Gotbeter, Gustavo Pensar la sociedad 4to y 5to grado: Libro de texto con DVD. 1ra edición Buenos Aires, 2011.

El libro presenta diversas secciones finas como “Literatura e Historia” en los capítulos 1, 3 y 8; “Muralismo e Historia” en el capítulo 4; “Periodismo e historia” en el 5; “Historieta e historia” (toma también la caricatura) en el capítulo 6 y “Cine e Historia” en el 7mo. Al mismo tiempo, incluye una cronología ilustrada que recorre todos los capítulos trabajando la simultaneidad de los sucesos entre el mundo, América Latina y las Provincias Unidas del Río de la Plata. Bulacio, J. Y Moglia, P. (coord.) (2007) Argentina en la historia de América Latina. AZ editora, Buenos Aires, 1ra. edición.

Los textos de historia se abren a lecturas de la web

La apertura a otras lecturas no se limita a los textos que complementan los textos centrales o base de los libros. También se abren lecturas a otros textos en papel (libros, diccionario) y de igual forma a Internet. Es “como si el espacio físico del libro se dilatara en un ambiente virtual, como sucede precisamente en la comunicación multimedia en el ciberespacio” (Gramigna, A., 2006:96). Así, los libros de texto suelen incluir propuestas de búsquedas en Internet (algunas caen en la fórmula “busquen en Internet” sin brindar orientaciones), en otros casos se usan las lecturas de Internet para responder a microcuestionarios, proponiendo una lectura escolar tradicional u ofrecen informaciones generales, para ser aplicadas a las diversas búsquedas que se generen:

El libro también trae un pie de página “Enlaces” con propuestas para explorar y seleccionar sitios webs para ampliar información. Por ejemplo: “Realicen una búsqueda en Internet para ubicar estos lugares del valle de Rift: valle de Afar; garganta de Olduvai, Laetoli. Información adicional: página 26”. En esta página se brindan informaciones generales sobre cómo buscar información en Internet: conocer el tema –aunque sea parcialmente- antes de hacer una búsqueda; pistas para elegir la palabra clave para incluir en el buscador; tener claro si lo que se buscan son textos, fotografías o videos, conocer la información que ofrece cada recurso, aprovechar los recursos en otros idiomas y conocer a los informantes de la información consultada. Carabelli, C. y otros (2012) Ciencias Sociales 1. Educación Secundaria. Mundo dos punto cero. Tinta Fresca.

También los textos promueven lecturas de la web como parte de una propuesta de actividad no siempre atendiendo a la contextualización de lo que se propone leer y al responsable de la información consultada:

“Entren en la página www.oni.escuelas.edu.ar/olimpi_99/interolimpicos/arquitectura/marbavi.htm, que se ocupa de la arquitectura de la Buenos Aires virreinal. Luego de recorrer atentamente la página, contesten estas preguntas...”.Musa, M. y otros (2011), pag. 33.

Otros libros recomiendan en particular fragmentos de películas o documentales de Youtube:

*El libro también incluyen una **plaqueta lateral bajo el título TIC**, con presencia no uniforme a lo largo de los capítulos, en la cual se propone el uso de youtube para visualizar fragmentos de películas con orientaciones para la búsqueda como por ejemplo: “Si ingresan al sitio www.youtube.com y en su buscador tipean “La guerra del fuego”, encontrarán fragmentos de la película de ese nombre, dirigida por Jean J Annaud. Analicen: ¿qué ramas de la hominización están presentes? ¿en qué se distingue una de la otra? ¿qué importancia tiene el fuego para los personajes? ¿cómo se relaciona con el medioambiente y entre ellos?”.Francisco, H. y otros (2010), op. cit., pp.*

A su vez, otros libros tienen secciones especiales en cada capítulo dedicadas al trabajo con las TICs.

La sección TIC propone, en diálogo con los contenidos de diversos capítulos, el uso de programas de imágenes y sonidos; la investigación en diarios virtuales (conocimiento de estos diarios, búsqueda de artículos en sus motores de búsqueda) ó la construcción de mapas conceptuales digitales, entre otras propuestas. Díaz, Sebastián (et. Al) (2009)

Uno de los libros analizados presenta la sección “**Nuevas herramientas de la Historia**” en la que propone visitar un museo virtual, la marcación social de sitios de interés en la web y la

confección de un mapa conceptual y se diferencia de la de “Herramientas de la Historia” que ofrece propuestas de análisis de pinturas, de textos, gráficos estadísticos, entre otros procedimientos propios de la disciplina.

Por último, y coherente con la existencia de más propuestas de lectura que de escritura que suelen contener los libros de texto, sólo un texto incluye una pequeña sección, “**Conecta blog**” con propuestas de escritura en Internet, en un blog (el del curso o el de la escuela).

Nuevos libros, nuevas lecturas

Como hemos reseñado a lo largo de esta comunicación, considerado un sintetizador cultural, sintetizador de la cultura de la escuela y espejo de la sociedad que lo produce, el texto escolar se está metamorfoseando. La interacción texto-hipertexto o manual-red-multimedialidad, en particular a partir de las políticas públicas de los modelos 1 a 1 en educación, está cambiando las tramas textuales de los textos escolares de Historia (Escolano, 2006). Entonces ¿qué lector suponen estos libros de texto más próximos a los consumos culturales de niños y jóvenes? Los libros escolares clásicos no disponían del grado de libertad para los lectores que propone los actuales. Los nuevos libros suponen “*un lector implícito más versátil y errático –análogo en parte, al menos en la intención y algunas formas, al lector navegador de las nuevas mediaciones*”⁵.

Los nuevos modos de interacción entre la palabra y las imágenes en los textos escolares, de implicación entre los textos “principales” y los “cuadros de texto” (sean éstos fuentes primarias o secundarias) sumadas a las propuestas de lectura y –en menor medida- de escritura en Internet o de visionado de videos de You Tube o de una película han hecho de los textos escolares de Historia un objeto de lectura compleja que presupone operaciones mentales de decodificación de naturaleza diferente y más compleja que los tradicionales textos escritos complementados con alguna imagen que promovían una lectura usualmente secuencial y continua. Parafraseando a R. Chartier, podríamos sostener entonces que las transformaciones de los textos escolares de última generación implican al mismo tiempo un movimiento en las prácticas de lectura. Considerando el lugar clave en la cultura escolar y en las clases de Historia de los textos escolares, esto supone volver a investigar la materialidad de los mismos para dar cuenta de posibles transformaciones simultáneamente de ésta y de las prácticas de lectura y escritura. Desde este punto de partida y preocupados por el carácter productivo de las prácticas docentes de uso de los libros y el rol fundamental que le compete a los docentes en su lugar de

⁵ Escolano, B. op. Cit., pp. 18.

mediadores entre los textos escolares y los niños y jóvenes cabe pensar algunas claves para la formación docente inicial y continua que constituyen nuevos desafíos para la tarea de enseñar Historia. Considerando que cuando los maestros y profesores leen y dan a leer los textos escolares ponen en juego el vínculo con los libros y la lectura resultará importante que:

- los libros de textos –considerados objetos complejos- y fundamentalmente las prácticas de uso de los mismos en cada cultura escolar se conviertan en objeto de estudio;
- los maestros y profesores de Historia puedan analizar los cambios en las prácticas de lectura y la reconfiguración del papel del lector, comparando la lectura de la cultura impresa y de la cultura digital, considerando a la nueva generación de libros escolares como facilitadores de la lectura en la cultura digital. Esto implica comprender que Internet ofrece una nueva experiencia de lectura. La digitalización permite reunir mensajes escritos, visuales, de audio, sintetizados y combinados de una nueva manera, ofrece distintos modos y direcciones para leer. Es por esto que N. García Canclini distingue los hábitos culturales de lectores y espectadores que se combinan en los de internautas, un *“actor multimodal que lee, ve, escucha y combina materiales diversos procedentes de la lectura y de los espectáculos”* (García Canclini, 2007:32);
- enfrentar al desafío de la multialfabetización (textual, visual, audiovisual y digital) de las sociedades contemporáneas presente en los textos escolares (Buckingham, 2008). Esto es, enseñar a decodificar las diferentes puertas de entrada a la cultura humana comprendidas en los textos escolares: la fotografía, el cine, la historia oral, la literatura, los museos, el patrimonio arquitectónico e Internet, considerándolos no sólo como recursos sino también como contenidos, es decir, oponer y separar técnicas y contenidos constituye un falso problema. El qué enseñar no puede quedar desplazado por el cómo enseñar. En este sentido, creemos importante los docentes desandemos caminos y volvamos a caminar o aprender a caminar, caminando, mirando con nuevos ojos, plantearnos nuevas preguntas, estudiando para enseñar de otra manera aquello que antes sólo considerábamos recursos;
- Por último, enseñar estrategias de búsqueda, selección e interpretación de la información para la cual son esenciales los saberes que el internauta haya construido en la escuela, en el marco de la cultura letrada, también en las clases de Historia: buscar, seleccionar, interpretar, organizar, relacionar y evaluar. Estas estrategias son indispensables para la lectura en pantalla en la que la información se encuentra descontextualizada y deslocalizada y los saberes docentes sobre la lectura y la escritura de la en la época guttemberguiana son esenciales.

Estamos en medio de un contexto de transición en que lo nuevo se mixtura con lo antiguo, el libro de imprenta cohabita hoy con el hipertexto en pantalla (Chartier, 2000 en Escolano, 2006).

Si la pregunta por la muerte del libro sobrevino en los años posteriores al origen de Internet, cabe ahora la pregunta sobre la muerte de los textos escolares:

“El libro de texto podría seguir siendo el master o magister que selecciona información y orienta la búsqueda de otras informaciones, función que no pueden cubrir por sí mismas las redes de estructuras fragmentarias y caóticas del ciberespacio” señala Escolano y refuerza sus argumentos valiéndose de la voz de Eco: *“el manual que sobrevive en entornos abiertos a la nueva escritura puede además enseñar a descubrir, en otras fuentes convencionales, o en la propia red aquello que el profesor está olvidando enseñar (...) Internet –añade Eco- podría sin duda, a este respecto, sustituir diccionarios y a las enciclopedias del saber, que son los materiales que más pesan sobre la mochila de los escolares, pero no guiar la necesaria selección cultural que ordena las mentes y organiza las estructuras cognitivas”*⁶.

Es que el manual se renueva pero sobrevive como invariante pedagógica en la cultura material de la escuela ya que en él se traducen los diseños curriculares y desde él se inducen prácticas pedagógicas de los docentes.

Bibliografía consultada

- Andrade, G. y Massone, M., (2011) “Cambios en las formas de acercamiento y apropiación de los contenidos históricos entre los jóvenes de escuela media”, Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História 18, 19 e 20 de abril de 2011– Florianópolis/SC en <http://abeh.org/trabalhos/GT01/tcompleteogisela.pdf>
- Born, A. (2010) “Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976-2009”. Tesis de maestría. Flacso.
- Braslavsky, C. (1991) “Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989” en Riekenberg, M. (comp.) *Latinoamérica: enseñanza de la Historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires, Alianza Editorial / Flacso / Georg Eckert Instituts.
- Braslavsky (1994) La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas” en Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Aique, Buenos Aires.
- Buckingham, D. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Manantial.
- Choppin, A. (2000) “Pasado y presente de los manuales escolares” en Ruiz Berrio, J. *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid, Biblioteca Nueva, 139-140.
- Dobaño Fernández, P.; Lewkowicz, M., Mussi, R. y Rodríguez, M. (2001) “Los libros de texto como objeto de estudio: un balance de la producción académica 1983-2000” en Rodríguez, M. y Dobaño Fernández, P. (comp.) *Los libros de texto como objeto de estudio*. Buenos Aires. La Colmena.
- Doueihí, Milad (2010) *La gran conversión digital*, Buenos Aires, FCE.
- Eco, U. (1999) *Lector in fabula*. Barcelona, Editorial Lumen.
- Escolano Benito, A. (2006) El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción, en Escolano Benito, A. (Ed.) *Curriculum editado y sociedad del*

⁶ Escolano, op. Cit. Pp. 16 y 17.

conocimiento. *Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Márgenes/ Tirant Lo Blanch, Valencia.

Finocchio, S. (2006) "Tradiciones en la enseñanza de la historia" en <http://aportes.educ.ar/historia/nucleo-teorico/tradiciones-de-ensenanza/>

García Canclini, N. (2007) *Lectores, espectadores e internautas*, Barcelona, Gedisa.

Gramigna, A. (2006) "Hipertextualidad, multimedialidad y nuevos lenguajes" en Escolano, op. Cit.

Johnsen, E. (1996) *Textos escolares en el calidoscopio*. Barcelona, Pomares-Corredor.

Kaufman (2006) *Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Entre Ríos – Miño Dávila.

Miguez, Eduardo (1992) "Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia y el uso de fuentes en la escuela media en Argentina" en *Propuesta Educativa Nro. 7*. Buenos Aires, Flacso-Miño Dávila.

Massone, M. (2012) "Enseñar a leer y escribir en Historia: los cambios en un contexto de transición cultural", *Revista Clio*, en prensa.

Massone, M. y Romero, N. (2011) "Los modos de uso de los libros de texto en la escuela primaria en un contexto de transición cultural: aportes para la formación docente", Cuartas jornadas nacionales de AGCE Experiencias, debates e intercambios, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Romero, L.A. (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Samuel, R. 2000. "El Ojo de la Historia". *Entrepasados Revista de Historia* N°18-19, Buenos Aires.

Somoza Rodríguez, M. (2006) "Manuales escolares, nuevas tecnologías y procesos sociales de lectura" en Escolano, op. Cit.

Textos escolares citados

Casaubón, H. (et. Al.) *Ciencias Sociales 7 Ciudad de Buenos Aires. Serie Recorridos*. Buenos Aires, Santillana. 1ra edición, 2012.

Díaz, S. (et. Al.) *Ciencias Sociales 6. Ciudad de Buenos Aires. Serie Confluencias*, Buenos Aires, 1ra ed. 2009.

González, D. (coord.) *Los libros de 4to. Ciencias Sociales. Ciudad de Buenos Aires. Longseller*, 2004.

Gotbeter, G. *Pensar la sociedad 4to y 5to grado: Libro de texto con DVD*. 1ra edición Buenos Aires, 12ntes, 2011.

Serie Punto de Encuentro Ciencias Sociales SM Editora, novedad 2011.

Proyecto Escenarios Ciencias Sociales 5 Estación Mandioca Ciudad de Buenos Aires.

Francisco, H. et. al. *Una historia para pensar. Desde el origen del hombre hasta el fin de la Edad Media*. 1ra edición. Buenos Aires, Kapeluz, 2010.

Musa, M. et. Al. *Historia La Argentina y el resto del mundo (siglos XVIII al XX) Serie Conecta 2.0*, Buenos Aires, SM, 2011.

Carabelli, C. et. Al. *Ciencias Sociales 1. Educación Secundaria. Mundo dos punto cero*. Tinta Fresca, 2012.

Serie Saberes clave. Santillana. *Historia de las primeras sociedades hasta el siglo XV*. Febrero 2010.

Bulacio, J. Y Moglia, P. (coord.) *Argentina en la historia de América Latina*. AZ editora, Buenos Aires, 1ra. edición, abril 2007.

Tato, María Inés y Razeto, Nora. *Historia 2. Moderna y contemporánea de América y Europa*. Mandioca. 2011.