



**LOS PROCESOS DE LECTURA EN LOS LIBROS DE HISTORIA DE LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA ENTRE FINES DEL SIGLO XX Y COMIENZOS
DEL SIGLO XXI EN ARGENTINA. ALGUNAS REFLEXIONES AL RESPECTO**

GISELA FIGUEROA[†]
IFD N° 34 "Nicolás Avellaneda"

Recibido: 17/08/2015

Aceptado: 09/12/2015

Resumen

Este artículo presenta una exposición y reflexión sobre los procesos de lectura de los libros de historia en la escuela secundaria. Se realiza una comparación entre dos manuales de historia de los últimos 30 años, momento en que el campo educativo asistió a un período de transformaciones múltiples como resultado de la ausencia cada vez mayor del Estado y la preponderancia cada vez mayor de la lógica de mercado impuesta por las casas editoriales. En los mismos se buscará identificar las falencias que presentan y que funcionan como escollos para lograr una lectura eficaz por parte de la población que asiste a la escuela secundaria. Además, se esbozan algunas intervenciones para iluminar el trabajo de los profesores que se propongan acompañar a sus estudiantes a transitar la lectura de los textos históricos de una manera placentera y autónoma.

Palabras claves: Lectura – Comprensión – Manuales escolares – Historia – Educación Secundaria

[†]Gisela Laura Figueroa es Profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia, egresada de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Desde el año 2007 forma parte de proyectos de investigación y desarrollo (PID) relacionados con la conflictividad social y la historia de mujeres. Además, se desempeña como docente en escuelas medias, pre universitarias e institutos de formación docente de la ciudad de Rosario.

Introducción

En este trabajo me propongo reflexionar sobre los procesos de lectura que llevan a cabo los estudiantes del nivel secundario en sus clases de historia. En este sentido, focalizaré mi atención en los procesos de comprensión de los libros de texto, atendiendo especialmente a las dificultades que se suscitan en torno a ellos.

Una preocupación recurrente entre los docentes gira en torno a los obstáculos que poseen sus alumnos a la hora de abordar un texto escrito. La falta de comprensión de las consignas, el desconocimiento del significado de las palabras, la incapacidad para reconocer las ideas centrales de un texto o las diferentes posturas en torno a un mismo tema son algunos de los escollos que no permiten una lectura eficaz. Vale destacar que estas cuestiones se encuentran presentes aún hoy entre los estudiantes, incluso en algunos casos se han agudizado, constituyendo “verdaderos puntos críticos de incomprensión” (Tosi, 2010, p. 1).

En virtud del objetivo propuesto, se seleccionaron dos manuales de historia de la educación secundaria que fueron a su análisis para poder conocer su utilidad en la praxis educativa. El hecho de poder develar los aciertos y las falencias que presentaron permitió comprender las razones por las cuales estos textos solamente proponen el desarrollo de habilidades automatizadas en vez de propiciar la reflexión y el análisis.

Las fuentes utilizadas: una breve caracterización

A continuación se realizará una breve descripción de las fuentes que se examinaron, atendiendo a sus características editoriales, curriculares y de diseño.

El primer manual, *Historia. Segundo curso* de editorial AZ, fue publicado en el año 1982. El mismo fue gestado en un período de transformaciones múltiples donde la Argentina atravesaba los tramos finales de la última y más traumática dictadura militar y también asistía a una nueva etapa donde la lógica del mercado se instalaba con una renovada fuerza, provocando empobrecimiento y fracturación social. Así, los pilares que sostenían la escuela pública comenzaban a resquebrajarse al compás de un Estado que perdía poco a poco su rol educativo protagónico y transfería esas responsabilidades al mercado editorial.

El contexto de su publicación coincide con el lanzamiento de una nueva normativa que regulaba los niveles primario y medio y establecía contenidos mínimos y comunes a todo el país. No obstante, los manuales escolares mantuvieron el género enciclopédico pero comenzaron a orientarse hacia perspectivas científico-sociales que constituyeron aportes para la construcción del pensamiento histórico.

El texto está destinado al segundo año de la educación secundaria y aborda las temáticas establecidas por la normativa vigente. El mismo cubre el abanico temporal que se extiende desde la conformación del mundo moderno hasta el surgimiento de los Estados provinciales en el Río de la Plata, atendiendo la realidad europea, americana y rioplatense.

En cuanto a su diseño, esta obra es monocromática en casi su totalidad, aunque posee gráficos, imágenes o esquemas que se encuentran en color celeste turquesa. Con respecto a la organización interna, no incluye ninguna introducción y está dividido en capítulos, destacándose en su interior una sección titulada “Para analizar e interpretar” donde se presentan actividades destinadas a los estudiantes. En lo que concierne al aspecto curricular, la articulación con otras disciplinas de manera explícita se encuentra ausente y predomina una redacción densa y meticulosa que pone el acento en lo acontecimental más que en lo procesual.

El segundo texto, *Historia moderna y contemporánea (Europa y América)*, fue editado por la editorial Kapelusz en el año 2011 y está orientado al segundo año de la Educación Secundaria. El mismo se ubica en una coyuntura político económica nueva donde, según Tosi (2010), se registraron cambios en la producción discursiva tradicional de los manuales escolares. En ese contexto, las propuestas de las editoriales adquirieron características discursivas específicas, resultado de la influencia del diseño gráfico, las nuevas corrientes pedagógicas, el desligamiento del Estado de la regulación de los materiales educativos y la conformación de un mercado editorial competitivo. Podríamos decir que en esta etapa cristalizaron los rasgos editoriales que se venían gestando desde los años “80, momento donde se elaboró la otra obra en cuestión.

Siguiendo estas tendencias, el texto busca superar la densidad de contenidos de la etapa anterior para poner énfasis en la articulación entre conceptos y abordajes, introduciendo de forma incipiente los métodos de investigación utilizados por las

ciencias sociales. Asimismo, sus páginas coloridas llaman la atención, no solamente por las imágenes que contienen sino también por los subtítulos y paratextos de tonos vivos.

A diferencia de lo que propone el ejemplar de editorial AZ, en este caso aparecen algunas variantes que tienen que ver con la apertura hacia otras disciplinas, la inclusión de imágenes como fuentes en sí mismas y la invitación a explorar la web. La propuesta curricular avanza hacia una redacción más amena y propone otro tratamiento del tiempo junto a la introducción de algunas nociones sobre la investigación histórica. No obstante estas innovaciones, la periodización utilizada responde al paradigma positivista que organiza el tiempo histórico en edades y es en función de ella que se presentan los capítulos.

Ambos textos constituyen una muestra del material bibliográfico que ofrece el mercado editorial, los mismos son un ejemplo de los nuevos estilos en manuales escolares desde los años posteriores al advenimiento de la democracia a la actualidad. Si bien *Historia moderna y contemporánea (Europa y América)* presenta diferencias con respecto a *Historia. Segundo curso*, no se erige como un ejemplo superador pues continúa apelando a formalismos sin contenidos sustantivos que constituyan verdaderas oportunidades de interés para el lector.

La lectura de los manuales escolares

Antes de profundizar sobre el enfoque de lectura que se infiere en ambos textos, primero es necesario precisar qué se entiende por ésta. Siguiendo los planteos de Roitman (2011), partimos de una concepción de lectura como

...la interacción que el lector establece con el texto a través de la cual construye e interpreta un significado que no se encuentra determinado ni por el texto ni por el sujeto, sino que es el resultado de la confluencia entre texto (contenido, estructura, rasgos lingüísticos), sujeto (esquema de conocimiento, finalidades y objetivos, estrategias lectoras) y los factores contextuales específicos (procesos de enseñanza y aprendizaje). Esta interacción constituye la base de la comprensión (p. 13).

El lector, parte fundamental de esta relación, construye y reconstruye significados pues no hay lectura si no hay comprensión. Comprender un texto implica apropiarse del mismo y establecer relaciones con la cultura escrita, pero para ello es necesario poner en juego el capital cultural que cada sujeto lleva consigo, pues sino la tarea se vuelve sumamente dificultosa.

La verdadera comprensión dista mucho de la simple identificación y extracción de significados por parte del lector, el proceso es más profundo ya que éste deberá construir y reconstruir sus diferentes significaciones bajo la premisa que no existen verdades absolutas, sino que la lectura eficaz se produce como corolario de la interacción entre lector, texto y contexto.

Comprender un texto implica interpretar su sentido explícito e implícito, e incluso trascenderlo, el lector debe cooperar con el texto que lee para reconstruir un significado coherente de éste (Carlino, 2012, p. 68). Leer conduce a enfrentarnos a nuevas culturas escritas, por ello no es una actividad que se pueda repetir siempre de la misma manera, sino que cada texto posee su propia red de significaciones y debe ser leído atendiendo a esta lógica.

Una concepción eferente de la lectura está presente en *Historia. Segundo curso* de editorial AZ, pues allí se plantea una lectura simplista, individualista y rígida. Pareciera que se aceptara una interpretación única y estable, alejada del dinamismo propio de la reflexión, el debate y la construcción del conocimiento. Las páginas dan cuenta de una escritura elegante, detallista y plagada de datos fácticos, omitiéndose de plano los planteos problemáticos. Veamos como ejemplo este fragmento:

El esplendoroso florecimiento alcanzado por las artes y las letras en Europa Occidental a fines del siglo XV y en la primera mitad de la centuria siguiente, fue llamado, inadecuadamente, Renacimiento. El término es impropio, porque antes del siglo XIV, es decir, durante la Edad Media, el arte no estaba muerto. Existió uno, original y propio de la época: el arte ojival, cuyos mejores ejemplos fueron las catedrales francesas, que Europa entera imitó y que el Renacimiento no alcanzó a superar (Lladó J. B., Grieco y Bavio, A., Lugones-Sessarego, A. y Rossi, P., 1982, p. 18).

El manual *Historia moderna y contemporánea (Europa y América)* de editorial Kapelusz avanza en algunos de sus pasajes hacia una concepción de lectura entendida como una práctica social y una actividad de construcción que se asienta en el origen social del lector, que ocurrirá en ámbitos específicos, como pueden ser las escuelas (Roitman, 2012, p. 17). En esta clave, existe una preocupación por dar a conocer su organización interna, pues en las primeras páginas se incluye una descripción de la estructura del libro a través de imágenes y además se presentan someramente algunas premisas de la investigación histórica.

Las cuestiones que se mencionaron nos permiten afirmar que si bien hay un cambio en la concepción de lectura, también existen otros elementos que remiten a una continuidad con la situación anterior. Esto se evidencia, por ejemplo, en el tratamiento de los paratextos pues las infografías y las actividades aunque se destacan por su atractivo visual, no dialogan entre ellas ni con el texto central. Veamos un ejemplo:

El conocimiento histórico sirve para reconstruir lo que ocurrió en el pasado y analizar los escenarios actuales. La vida de las personas y las sociedades en las que viven se desarrollan a lo largo del tiempo. Todo lo que existe en la actualidad es el resultado de hechos, situaciones y procesos que se produjeron en el pasado y que nos trajeron al presente en que vivimos. A su vez, lo que hacemos en el presente dará por resultado cómo será el futuro. El conocimiento histórico nos permite comprender este devenir en el tiempo de los seres humanos y las sociedades, y nos ayuda así a entender mejor la realidad presente en que vivimos y participar en ella pensando en el futuro (Browarnik G., Fernández, V., Raiter, B. y Rizzi, A., 2011, p. 12).

Este fragmento aparece junto a una imagen de una obra de Salvador Dalí titulada “La persistencia del tiempo”, que presentada de esa forma se encuentra descontextualizada del texto central y de las actividades y no aporta ningún elemento significativo para la construcción del conocimiento.

En el proceso de abordaje de los manuales escolares, el rol que juega el docente resulta fundamental para que los estudiantes arriben a una lectura exitosa. Contrariamente, se encuentra extendido entre el profesorado el supuesto que la lectura es un proceso cognitivo natural que los estudiantes deben dominar sin dificultades y que no requiere ninguna intervención de su parte. Nada más alejado de la realidad pues la

lectura no debe ser un proceso independiente, por lo menos en los momentos iniciales, sino que debe contar con la orientación de los especialistas que brindarán confianza y contención para que esta tarea no se abandone. Leer y releer un texto implica esfuerzo y dedicación, y aquí los profesores deben acompañar a sus estudiantes, evitando que lo transiten en soledad.

En suma, los procesos de lectura no admiten recetas pre establecidas, pues leer y comprender constituyen una praxis que resulta de la interacción entre el texto, el sujeto y el contexto. Como resultado de este proceso surgen los verdaderos significados, a los cuales resulta imposible acceder desde una lectura mecánica y simplista. Esta tarea no está naturalizada y se caracteriza por su complejidad, por lo tanto los docentes deben asumir la importancia que juega su rol, ya que la interacción con un texto en soledad no posee un buen pronóstico para aquel que lo emprende. Solo como resultado del trabajo colectivo y profundo es que los lectores podrán acceder a los verdaderos significados que guardan los textos.

Los recursos en los textos escolares: ¿potencian o dificultan la comprensión?

La lectura, al no ser un proceso natural, es el resultado del trabajo mancomunado entre docentes y estudiantes. La comprensión de un texto puede potenciarse u obstaculizarse, y en este sentido los recursos juegan un papel fundamental. Los conocimientos previos, el significado de las palabras, la forma en que están presentadas las consignas, el paratexto o las infografías constituyen recursos que se encuentran presentes en los textos escolares y muchas veces son un escollo para la comprensión, cuando deberían facilitarla.

Los conocimientos previos sobre un determinado tema se erigen como una traba de suma importancia ya que el capital cultural de los estudiantes resulta insuficiente para abordar la información que aparece en los libros de historia. Muchas veces, ésta se comprende de manera equivocada dando lugar a errores conceptuales y sobre los diferentes procesos históricos. En este sentido, los malentendidos son muy comunes, y si éstos no son esclarecidos pueden permanecer y cimentar aprendizajes endebles.

Los siguientes fragmentos que presentan *Historia. Segundo curso* e *Historia moderna y contemporánea (Europa y América)* sobre la Revolución Francesa ilustran lo dicho:

La revolución en marcha.

Convocatoria a los Estados Generales. Los Estados Generales no se reunían desde 1614. Ante la inminencia de la convocatoria, se realizaron elecciones de diputados en todos los distritos del país. A la vez, en cada uno de ellos, se redactaron cuadernos de quejas (cashiers de doléances) en los que se expresaban los requerimientos de los diversos sectores. Cada delegado llevaría a la Asamblea el cuaderno del distrito al que pertenecía. (Lladó et. al., 1982, p. 320)

Crisis y reformismo monárquico.

Ante el intento de cobrar impuestos a la propiedad de la tierra, la nobleza comenzó a pedir que el convocara a los Estados Generales, una asamblea de consulta de origen medieval integrada por representantes de los tres estamentos. Pese a su resistencia inicial, y debido al agravamiento del descontento social Luis XVI convocó a los Estados Generales en 1788. Cada distrito del territorio francés eligió sus diputados y presentó sus propuestas al rey en los llamados “libros de quejas”. Si bien estos documentos estaban dirigidos respetuosamente al rey con la intención de que solucionara los problemas del reino, la influencia de las ideas ilustradas llevó al cuestionamiento de los privilegios propios de la sociedad estamental (Browarnik et. al., 2011, p. 211).

Historia. Segundo curso, en cambio, no describe a los Estados Generales ni tampoco aclara las causas de su convocatoria, tampoco explicita el concepto de sociedad estamental, categoría que resulta fundamental para comprender los factores que desencadenaron la Revolución Francesa. Por otra parte, el texto de editorial Kapelusz no profundiza sobre esta temática y tampoco lo hace sobre las ideas de la Ilustración.

Ambos textos no presentan los conceptos centrales para la comprensión de este tema. Pareciera que dan por sentado que éstos deben formar parte del bagaje cultural de los estudiantes y que no habría dificultades en su comprensión. Y en el caso de formular alguna definición lo hacen de tal forma que se erige como una verdad irrefutable, anulando la posibilidad del debate de ideas.

Estrechamente vinculado con los conocimientos previos, se encuentra el desconocimiento de determinados términos por parte de los/as estudiantes. Esta pobreza en el vocabulario tiene como resultado la memorización de la palabra desconocida, su omisión o el otorgamiento de un sentido erróneo que generalmente proviene de su lenguaje coloquial. De esta forma, la especificidad de la historia queda solapada por explicaciones que echan sus raíces en el sentido común y no permiten la construcción del conocimiento histórico.

Una muestra de ello son los siguientes fragmentos:

La Constitución de 1791: la monarquía constitucional.

En septiembre de 1791, la Asamblea proclamó la nueva constitución precedida por la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Se legalizó así la monarquía constitucional.

Poder Ejecutivo: ejercido por el rey, facultado para nombrar a sus ministros y a vetar por dos años las resoluciones del poder legislativo.

Poder Legislativo: desempeñado por una cámara elegida por el pueblo y denominada Asamblea Legislativa, que no podía ser disuelta por el rey.

Poder Judicial: ejercido por jueces y jurados también elegidos por el pueblo (Lladó et. al., 1982, p. 331).

La Constitución de 1791

El 3 de septiembre de 1791, la asamblea proclamó una constitución, basada en un régimen monárquico parlamentario. Se estableció la división de poderes, según la cual el rey ejercía el poder ejecutivo, controlado por una Asamblea Legislativa constituida por diputados elegidos por los ciudadanos, y jueces electos representaban el poder judicial (Browarnik et. al., 2011, p. 214).

En ambos textos no se definen los conceptos de régimen monárquico parlamentario o monarquía constitucional, asamblea o sufragio popular, solamente se menciona la división de poderes como si fuese el único elemento necesario para la comprensión de este proceso. Asimismo, sin nombrar de forma manifiesta el mecanismo del voto popular, se señala que los diputados eran elegidos por el pueblo, omitiendo profundizar en el funcionamiento de este mecanismo democrático.

Los textos siempre son multimodales ya que combinan dos tipos de lógicas diferentes, el texto lingüístico y las imágenes (Oteiza, 2009 p. 664), del diálogo entre ambas se generan significados contradictorios, silencios y transformaciones que tienen el potencial de influir en los estudiantes. En esta clave, los paratextos son unidades que tienen como fin darle sentido al texto. Y en el caso de los manuales en cuestión, los más utilizados son las imágenes como las obras de arte, las notas teóricas y académicas o los gráficos estadísticos.

En *Historia. Segundo curso*, los paratextos que aparecen contienen obras de arte de la época, esquemas conceptuales, mapas históricos, gráficos estadísticos o fragmentos de fuentes primarias o secundarias. Por otro lado, en *Historia moderna y contemporánea (Europa y América)* los gráficos estadísticos se encuentran ausentes, solamente se presentan obras de arte, cartografía, fuentes primarias y secundarias y referencias a sitios web o videos on line.

A partir de la descripción anterior, podría pensarse que la gran variedad de paratextos que poseen ambos libros facilitarían su lectura. No obstante, la experiencia áulica contradice este supuesto pues no existe tal integración, éstos son vistos por los alumnos como información secundaria o sin importancia, la mayoría de las veces no los consideran y se centran en el texto central como única fuente de información. Incluso, son frecuentes las consultas que éstos realizan sobre las temáticas que a su criterio el texto estaría omitiendo, cuando en realidad están abordados en los paratextos.

Si bien el libro de Kapelusz presenta paratextos a color y más llamativos y a su vez vinculados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que el de editorial AZ, el sentido pedagógico no se ha modificado ya que continúa predominando la descripción por sobre la problematización de las temáticas abordadas, por lo cual este recurso tendría una finalidad enciclopédica en vez de invitar a la reflexión y al análisis.

De esta manera se obtura su potencialidad pues los paratextos podrían funcionar como elementos de ruptura, contradiciendo alguna afirmación del cuerpo central o poniendo en cuestión determinados supuestos.

A su vez, las infografías son un recurso muy potente para comprender los contenidos históricos. Estos textos explicativos presentan un tema a través de fotografías y textos breves, permitiendo un acceso rápido a la información ya que combinan el código verbal con el no verbal (imágenes) a través de una síntesis conceptual (Roitman, 2011, p. 14). Para potenciar su utilización, lo importante es habituar a cada estudiante en su comprensión y presentarlas como otra herramienta válida para trabajar en la clase.

En el caso de los manuales en cuestión, en *Historia. Segundo curso* se encuentran ausentes, y en *Historia moderna y contemporánea (Europa y América)* aparecen en dos oportunidades para abordar aspectos de orden económico y político bajo el título “Paso a paso”. En este caso, se exhibe el funcionamiento del comercio mundial y el pasaje de las milicias a los ejércitos de la independencia en el Río de la Plata a mediados del siglo XIX. La riqueza de este recurso se ve reducida pues no está integrado al texto central, quedando descontextualizado y prácticamente “perdido” en la rígida estructura del libro.

Las actividades que presentan los manuales también se erigen como obstáculos para la comprensión. En ambos casos son deudoras de una concepción de aprendizaje memorístico que adhiere a una pedagogía de la respuesta más que de la pregunta y no buscan la construcción significativa del conocimiento sino que se centran en desarrollar habilidades automatizadas. En este sentido, admiten una única y escueta respuesta, no proponen la creación de textos propios por parte del estudiantado ni dan lugar a la reflexión, al debate y al establecimiento de relaciones entre procesos.

En la mayoría de los casos apelan al pensamiento inductivo a través de la identificación de ideas principales y secundarias, como así también a la esquematización y la jerarquización de una información determinada. No hay lugar para las comparaciones ni para la vacilación, menos aún para la investigación, el desarrollo de habilidades para la comprensión o para favorecer operaciones del pensamiento ligadas a la construcción de conceptos y la adquisición de nuevos conocimientos.

Las actividades se presentan secuenciadas, lo cual revela un orden en la lectura de acuerdo con una continuidad establecida por otros que se ubicarían en una posición superior en la jerarquía del sistema educativo: la lectura ordenada, el lector obediente.

Asimismo, es importante señalar que las fuentes históricas o los textos académicos, material de consulta obligada para cualquier historiador, no forman parte de las consignas pues las actividades se quedan en el nivel literal con la información explícita que brinda el texto central, no alcanzando en ningún momento el nivel inferencial analítico.

Tomaremos como ejemplo las propuestas de trabajo de ambos libros de texto para el periodo revolucionario en el Río de la Plata:

Historia. Segundo curso presenta un fragmento del periódico “La Gazeta” de Buenos Aires sobre la fundación de la biblioteca pública. Recordemos que desde el inicio del capítulo no se ha mencionado esta cuestión, por lo tanto los temas que aparecen en las consignas podrían verse como anecdóticos o complementarios en comparación con la información que brinda el texto central.

Los interrogantes a propósito de la fundación de Biblioteca Pública de Buenos Aires en 1810 son un claro ejemplo:

- 1- ¿Por qué el Primer Gobierno Patrio decidió fundar una biblioteca pública?
- 2- ¿Qué pedido se hace a la población?
- 3- ¿Quiénes fueron los primeros bibliotecarios? ¿Qué funciones cumplía Mariano Moreno? (Lladó et. al., 1982, p. 393).

Por su parte, el texto de Kapelusz también propone consignas que admiten una única respuesta, aunque en la última invita a los lectores a construir una explicación propia. El texto que toma como disparador es un fragmento del libro “Historia de la Argentina 1806-1852” de la historiadora Marcela Ternavasio:

Lean el siguiente texto escrito por una historiadora contemporánea y luego respondan a las consignas. Para hacerlo repasen los contenidos de este capítulo.

- 1- Hagan un cuadro que sintetice los tres movimientos destinados a deponer virreyes a los que se refiere la historiadora.

- 2- ¿Por qué sostiene esta investigadora que las circunstancias que rodearon al movimiento de 1810 fueron diferentes de las de los procesos anteriores?
- 3- Repasen la información sobre las revoluciones americanas. Tracen una línea de tiempo y ubiquen sobre ella la formación de juntas entre abril y septiembre de 1810.
- 4- Expliquen con sus propias palabras las características que, según esta historiadora, tenían en común las juntas formadas en América (Browarnik et. al., 2011, p. 277).

Las actividades, tal cual están planteadas en ambos casos, no activan conflictos epistemológicos ni disciplinares en sus lectores sino que despliegan un saber neutro y monódico. De esta forma, se pierde la utilidad de este valioso recurso, pues en vez de utilizarse para que los estudiantes amplíen el conocimiento del mundo que los rodea y pongan en juego su imaginación y capacidad de reflexión, su uso se limita al desarrollo de habilidades automatizadas tales como la repetición, las preguntas dirigidas o la identificación de personajes.

Además, el hecho que los textos incluyan actividades obtura la capacidad del docente, pues es éste el que debería construirlas en función de las temáticas abordadas y, sobre todo, de las características del grupo clase. Al respecto, sostienen Gvirtz y Palamidessi (2011):

El patrón de actividades de un buen maestro debe ser diverso, rico y flexible. El buen docente trata de no atarse a muchas rutinas, algunas rutinas suelen ser útiles a promover. El „fichero“ se forma con experiencias propias y aportes; se va sedimentando con los años de docencia y se mejora con el estudio y la búsqueda permanente de nuevas formas de promoción del aprendizaje y por la revisión y rescate de viejas formas que aún continúan siendo útiles a la hora de enseñar (p.197).

Los recursos son elementos indispensables para que cada lector pueda comprender lo que lee; sin embargo, en los manuales analizados, funcionan como escollos, aportando una cuota mayor de dificultad en el abordaje de un determinado contenido curricular. Será menester de los docentes mediar para que los recursos que contienen los manuales puedan ser utilizados positivamente por sus estudiantes para transitar procesos de lectura exitosos.

Hacia procesos de lectura más significativos

En los textos analizados se evidencian fallas que no alcanzan solamente a estos ejemplares sino que se extienden a otros libros que se utilizan en la escuela secundaria para la enseñanza de la historia. Actualmente, las editoriales buscan seducir a través de la imagen y el colorido a un público escolar que es interpelado más como consumidor de un objeto cultural atractivo que como sujeto de aprendizajes sociales valiosos.

En este sentido, la figura del profesor resulta imprescindible si el objetivo es lograr que los estudiantes puedan comprender los textos que leen. Las intervenciones son casi infinitas, dependiendo de las modalidades de cada disciplina y también de la creatividad de cada docente, aquí no hay ninguna regla fija a seguir.

Una instancia importante es dedicar tiempo para conocer el plan que subyace en cada texto, descubriendo los supuestos que existen sobre la lectura del mismo y poniéndolos en cuestión. También, conocer el derrotero de la editorial y de los autores junto al momento de publicación del texto evitará una lectura desconectada del contexto de producción.

De este modo, el docente debe tomar el rol de mediador entre los contenidos que brindan los textos y cada estudiante, buscando reducir la asimetría entre autor y lector, de aquí que su función se orientará a acortar esta brecha.

Las empresas editoriales borran la figura del autor detrás de objetivos pedagógicos y comerciales. Así,

...a diferencia del autor de discurso académico, el del libro de texto rescinde ser riguroso y creíble en pos de ser accesible y comprensible, características propias de intercambio pedagógico y de las reglas de recontextualización del saber inherentes al género manual escolar (Tosi, 2010, p. 13).

En cuanto a la elección del texto, deben priorizarse aquellos que incluyan polémicas por sobre los de tipo monódico. Un proceso histórico puede ser abordado desde múltiples miradas, la riqueza en la comprensión de los mismos radica justo allí y no en textos que presentan una versión del pasado como verdadera y absoluta que no admite cuestionamientos.

Antes de iniciar la lectura, resulta interesante sondear los saberes previos del grupo con respecto al tema e invitarlos a realizar inferencias y anticipaciones que al finalizar la lectura podrán ser reforzadas o contrastadas. También, el diálogo entre textos sería una estrategia interesante, para ello se podría comenzar analizando fuentes, textos de carácter científico u observando alguna imagen para luego volcar los interrogantes que surjan de esa primera instancia y de la lectura del texto central a un debate grupal.

Otra estrategia posible es la reflexión sobre los efectos que los distintos textos suscitaron en las sociedades de su tiempo, en el caso de las fuentes primarias, y en la actualidad, para el de las fuentes secundarias y demás textos escritos. Aquí también se puede incentivar a los estudiantes a anticipar sus hipótesis sobre ello.

El reconocimiento de relaciones causales es un procedimiento propio del quehacer histórico y su abordaje es posible desde las páginas del libro. Detectar causas y consecuencias puede utilizarse como disparador para leer el texto, pero no solamente tomando las que presenta el libro, sino también agregando otras a las ya existentes.

La retroalimentación de lo leído a partir de la exposición oral del docente resulta una estrategia interesante pues refuerza la idea que la lectura siempre es posible de ser retomada con posterioridad al acto de leer. Se les debe transmitir a los estudiantes que ésta “no se agota en sí misma sino que se inicia o prosigue en el intercambio oral” (Fernández y Carlino, 2006, p. 228). De esta manera leer no sería un momento solitario desconectado de las demás actividades que suceden en una clase, sino que estaría integrado al devenir áulico.

La autonomía en la lectura no es una cualidad inherente a los sujetos, ésta debe ser enseñada, practicada, compartida con los profesores. El hecho que éste funcione como guía no significa invalidar la capacidad de los estudiantes, ese acompañamiento es necesario pues les permitirá incorporar la lógica del saber histórico, con sus características y particularidades.

Si bien las empresas editoriales poseen una gran responsabilidad en las falencias que presentan los libros de texto, no debe esperarse que el cambio en los modos comience en ellas pues su perspectiva siempre estará teñida de la lógica de mercado, quedando solapadas las verdaderas necesidades pedagógicas de los sujetos de

la educación. Los docentes son los indicados para iniciar estas transformaciones, son especialistas en las disciplinas que enseñan, habitan las aulas, conocen a sus alumnos/as, por lo tanto no deben delegar esta función en el mercado editorial, no deben esperar que éste les ofrezca soluciones, deben involucrarse activamente en los procesos de transmisión de la cultura escrita pues el gusto por la lectura se comparte y se refuerza día a día. Por lo tanto, un docente atento a las necesidades de sus estudiantes, creativo y con espíritu crítico puede subsanar cualquier carencia que presenten los textos escolares.

Referencias

- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2006). Leer y escribir en la escuela media y en la universidad. Diferencias percibidas por ingresantes a la facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2011). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires: Aique.
- Oteiza, T. (2009). Diálogo entre textos e imágenes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual, *DELTA*, Vol. 25, Sao Paulo.
- Roitman, E. (2012). La lectura en los textos escolares. *Seminario Libros de texto en la historia reciente de la educación argentina: manuales, libros por áreas e itinerarios hipertextuales (1958-2008)*. Universidad Nacional de Luján. CIFASIS – CONICET.
- Tosi, C. (2010). Las estrategias discursivas del saber. Un análisis sobre los libros de texto de secundario. *XVI Jornadas de Historia de la Educación*. Paraná.



Fuentes

Browarnik, G., Fernández, V., Raiter, B. y Rizzi, A. (2011). *Historia moderna y contemporánea (Europa y América)*. Programa Nuevos Desafíos para pensar la educación secundaria. CABA: Kapelusz.

Lladó, J. B., Grieco y Bavio, A., Lugones-Sessarego, A. y Rossi, P. (1982). *Historia. Segundo curso*. Contenidos mínimos. Buenos Aires: AZ editora.