



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

G

La edición de libros de texto: una mirada escolar y editorial

Autor:

Rodríguez, Mónica Silvia

Tutor:

Piccolini, Patricia

2007

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Editora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Grado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

La edición de libros de texto: una mirada escolar y editorial

La multiplicación de nuevos soportes de información y la creciente revolución tecnológica amenazan, según algunas posturas apocalípticas, la supervivencia del libro impreso. El surgimiento y el desarrollo de los nuevos recursos multimediales provocan cambios en los libros y en las prácticas lectoras, es decir, en los usos que se hacen de ellos.

Recortaré el universo de los libros para analizar específicamente los libros de texto. En estos libros, al debate general sobre la vida o muerte del libro se le agregan otras cuestiones, por cierto complejas, relacionadas propiamente con el campo pedagógico. El docente busca un libro en el cual vea reflejada su postura pedagógica, que aborde los contenidos que debe desarrollar en el año, que se adapte a su grupo escolar, que sea atractivo... La práctica escolar denota también, en algunos casos, una postura de prescindencia del libro de texto relacionada con la postura y elección docente de adoptar o no un libro en relación a la manera en que los profesionales de la educación desarrollan de tarea.

A pesar de estos debates abiertos, tanto en las editoriales como en las escuelas el libro de texto es un objeto encumbrado. En cuanto a la industria editorial argentina, la edición de libros de texto representa gran parte de su producción. En relación a la actividad escolar, el libro de texto es el material educativo de uso más extendido y presente en la tarea áulica, tanto para el trabajo de los alumnos como para la organización de la tarea de los docentes (en algunos casos quizás ocupa un lugar que no le es propio, reemplazando los documentos oficiales de la política educativa o la propia creatividad de los docentes que se ciñen a las propuestas del libro o al *kit* de láminas, planificaciones, actividades, etc. que la editorial entrega una vez resuelta la adopción).

Si bien las nuevas tecnologías de la comunicación todavía no han hecho una irrupción masiva en la vida escolar, sí lo han hecho en la vida extraescolar y cotidiana de alumnos y docentes. El uso de los nuevos recursos en estos ámbitos responde en general a fines relacionados con el entretenimiento, pero igualmente produce cambios en las prácticas. Cambios evaluados por las editoriales y plasmados en una actualización de los libros. El concepto de manual como texto que encierra y clausura todos los contenidos del año

escolar y promueve una lectura de estudio resulta estereotipado, razón por la cual los nuevos libros de texto presentan un diseño más dinámico y convocante para el lector.

El libro de texto es un objeto cultural complejo. A la siempre vigente tensión entre el valor económico que deberá generar y el valor simbólico que todo libro representa, se suman las directivas y pautas propias de la política educativa argentina en el marco de las cuales deben crearse. Una vez superadas las etapas editoriales, el éxito comercial del mismo estará condicionado a la adopción del texto por parte de los docentes, que conducirá, en el mejor de los casos, a la compra del libro por parte de los alumnos.

El presente trabajo intenta aunar las miradas editorial y escolar sobre los libros de texto, no para realizar un estudio exhaustivo, sino para reflexionar sobre los variados aspectos que conlleva su edición. Me propongo hacer una breve reseña histórica sobre los libros de texto, su nacimiento y evolución, rastrear definiciones y esbozar una propia, definir quiénes son sus múltiples destinatarios, analizar cómo son usados en la práctica escolar, describir el proceso de edición y enumerar qué aspectos educativos y editoriales se deben tener en cuenta en el momento de producirlos.

El origen de los libros de texto

En los tiempos previos a la imprenta los mismos estudiantes escribían las lecciones al dictado, siendo redactores-editores. Estos materiales recogían las enseñanzas de los maestros y las ponían a disposición de los estudiantes para que se nutrieran de ellas. Fueron concebidos para ser leídos en forma literal, reforzando los conceptos dados durante las clases por el docente.

La creación y desarrollo de la imprenta, hacia 1453, permitió la publicación masiva de libros, posibilitando la difusión del saber y el acceso a la cultura. Una de las consecuencias fue la ampliación de los ámbitos de circulación de la información. El monopolio del saber, hasta el momento en manos de los maestros, comenzó a desdibujarse. Tuvo lugar una definitiva generalización de las prácticas de lectura a nuevos estratos de la población antes excluidos de la posibilidad de educarse.

Los primeros libros de texto datan del siglo XIV y fueron editados por la orden religiosa de los jeromianos. Se trató de los primeros manuales escolares: libros redactados con el objetivo de enseñar.

Una contribución importante en este campo fue el trabajo de Juan Amos Comenio (1592-1670), educador y pedagogo natural de Moravia, actual República Checa. De su iniciativa surgió *Orbis rerum sensulium pictus*, a mediados del siglo XVII, cuando trabajaba como maestro en Hungría. Su libro fue una innovación para la época, ya que marcó un hito en la utilización de recursos icónicos en la enseñanza: “aquel librito diminuto, abundantemente ilustrado con primitivos grabados populares en madera, constituyó una sensación. En él las cosas y las acciones del mundo circundante más próximo y de la más remota lejanía se mostraba en pequeños y sugerentes grabados... La importancia de los temas aumentaba conforme a los progresos del pequeño lector... Debajo de cada una de las láminas se las explicaba en dos idiomas...”¹

La pedagoga argentina Berta Braslavsky hace mención a la tarea emprendida por Comenio: ...“como se sabe, Comenio, con sus grandes contribuciones a la teoría de la educación, dio origen a la Pedagogía propiamente dicha cuando comenzó a desarrollar el interés por extender la instrucción pública a las masas, y también abrió el largo camino que se fue recorriendo desde entonces para definir el método que pueda facilitar la adquisición más eficaz y a la vez más rápida de la capacidad de leer”². En el cumplimiento de estos objetivos *Orbis Pictus* resultó fundamental. Comenio criticaba la ausencia de orden para dictar las clases y la falta de efectividad de los libros usados hasta el momento. Dicho con sus propias palabras: ...“deseo que los libros estén dispuestos en cuanto sea posible en forma de diálogo. Por estas razones:

- 1º- por la facilidad en adaptar las materias y el estilo a los entendimientos infantiles...
- 2º- los diálogos excitan, animan y mantienen la atención...
- 3º- hacen la instrucción más sólida”³.

¹ Hurlimann, Bettina. *Tres siglos de literatura infantil europea*. Barcelona, Juventud, 1968, p. 56.

² Braslavsky, Berta de. *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires, Kapelusz, 1962, p. 2.

³ Citado en Carbone, Graciela. *Libros escolares: una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 20.

La postura pedagógica subyacente en *Orbis Pictus* se relacionaba con el ideal de la escuela pansófica, la escuela de la sabiduría universal donde la educación es una preparación para la vida. Se debía enseñar todo a todos. Para el logro de tan complejo objetivo, Comenio aplicó algunos principios todavía rectores en los libros de texto actuales:

- la organización graduada, atendiendo a las posibilidades y competencias de los alumnos,
- la progresión cíclica o articulación entre los saberes,
- la presencia de imágenes con un rol protagónico en el proceso de apropiación de contenidos.

Volveré sobre el tema al referirme a la selección y jerarquización de los contenidos que hace el editor de textos escolares sobre la base de los documentos curriculares prescriptos por la política educativa, y a la puesta en texto de los mismos.

Los libros de texto en la Argentina

En nuestro medio, los primeros libros de texto, llamados *libros de lectura*, se remontan a la época colonial, tiempo en el que las prácticas de lectura y escritura eran privilegio de muy pocos. Los libros eran cartillas o silabarios que representaban el alfabeto y las distintas combinaciones de sílabas que debían memorizarse.

Una vez superadas estas lecciones, se pasaba a los libros para leer de corrido. Estos respondían a lo que se llamó *modelo catequístico*, basado en la propuesta esbozada por Comenio. Presentaban una serie de preguntas y respuestas unívocas que debían memorizarse y posteriormente recitarse ante el maestro. Si bien esta propuesta de actividades parece antigua y superada, actualmente pueden encontrarse en algunos textos actividades similares que limitan a los alumnos a respuestas únicas y condicionadas, sin necesidad de un aprendizaje significativo⁴ para su resolución.

⁴ El concepto de aprendizaje significativo proviene de las teorías cognitivas y fue acuñado por los investigadores David Ausubel y Joseph Novak. Hace referencia al aprendizaje intencional donde se enlazan los conceptos nuevos con los preexistentes logrando un aprendizaje más perdurable. Retomaré el tema en el apartado que hace referencia a las teorías cognitivas.

La expansión de la educación y la enseñanza simultánea demandaron la necesidad de libros escolares como una herramienta eficaz para la dirección de la enseñanza a grupos más numerosos de alumnos. Este carácter homogenizador de la escuela se trasladó a los libros de texto. Si bien fue visto como una cualidad en ese momento, será, con el correr de los tiempos y modelos pedagógicos, un aspecto que entrapa al libro escolar. Volveré sobre el tema más adelante al referirme al uso de los libros de texto.

Entre mediados del siglo XIX y principios del siglo XX se generan cambios sustanciales en la escuela. La creación de la Escuela Normal de Paraná aportó el enfoque positivista a la formación de los estudiantes y futuros docentes. Las escuelas normales para la formación docente fueron centrales en la configuración del sistema educativo argentino. Grandes maestros argentinos de la época, propulsores del “normalismo”, se dedicaron a escribir textos que configuraron el libro de lectura moderno: Marcos Sastre, Andrés Ferreyra, Pablo Pizzurno, entre otros. Bajo un Estado-educador, la intención educativa estaba puesta en formar un buen maestro, en moldearlo hacia el disciplinamiento y la formación de habilidades basadas en el carácter científico de los conocimientos pedagógicos desde una filosofía positivista. Todo tendía a forjar una identidad homogénea y a formar a la ciudadanía. Se configura así una escuela con vocación democrática, “donde la educación disciplinara al ciudadano en el amor a sus derechos y les diera la capacidad de ejercerlos”⁵ –objetivo que en los diseños curriculares actuales se actualiza como “contribuir en la formación de los alumnos como ciudadanos para que comprendan, compartan y sostengan los principios y valores de una sociedad democrática”⁶–. Las prácticas de lectura usuales en los tiempos del normalismo consistían en el recitado modelo por parte de la maestra y la lectura coral de los alumnos. También existían ciertas normas, casi rituales, con respecto a la manera de tomar el libro, de pararse, de realizar las pausas⁷... En esta escuela tradicional los libros eran un compendio de conocimientos ordenados de manera clara y estructurada para que el alumno los estudiara palabra por palabra.

⁵ Solari, Manuel. *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires, Paidós, 1980, p. 165.

⁶ Secretaría de Educación. *Pre diseño curricular para la educación general básica*. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1999, p. 93.
Este tema es retomado también por los lineamientos curriculares del resto de las jurisdicciones de la Argentina.

⁷ Los maestros normalistas José María Torres y Pablo Pizzurno elaboraron reglas que regulaban el acto de leer en la escuela en cuanto a la manera de respirar, de respetar la puntuación, de declamar, etc.

Los usos propios del normalismo permanecieron hasta mediados del siglo XX. Progresivamente, la escuela se fue extendiendo y masificando. Se amplió el acceso de los sectores populares a la lectura. Mientras tanto, la docencia argentina y los intelectuales debatían el camino que debía tomar la educación. Hacia 1940 el Consejo Nacional de Educación aprueba un dictamen que expresa la necesidad de reforzar el patriotismo. La investigadora argentina Adriana Puiggrós se refiere así a esta época: ... “El nacionalismo impregna los contenidos... La incorporación de los militares y lo militar es notable en los actos, los textos y los programas”⁸.

Cada gobierno, en su plataforma política, establece los lineamientos educativos que considera pertinentes para desarrollar en su gestión de acuerdo con el perfil de alumno y de ciudadano que se quiere formar. Estas definiciones están delineadas en los diseños curriculares y en los documentos oficiales que regulan la actividad escolar. De allí que los cambios políticos incidan en los objetivos perseguidos y en los contenidos considerados pertinentes para cada año, grado, ciclo y etapa de la educación. Consecuentemente, estas modificaciones se trasladan a la actividad cotidiana de las escuelas y a los diversos materiales que se utilizan, entre ellos los libros de texto.

La llegada del gobierno peronista renovó los contenidos tradicionales de los libros de texto, dando lugar a la inculcación ideológica o adoctrinamiento. Los investigadores argentinos Héctor Cucuzza y Pablo Pineau afirman: “En los libros escolares de este período son muy numerosas las lecturas dedicadas a Perón y a Eva Perón... Las dedicadas a Perón destacan principalmente la labor de gobierno, el desarrollo económico e industrial alcanzado y la elaboración de una nueva doctrina... Las lecturas dedicadas a Eva Perón señalan especialmente la labor de obra social: la Fundación Eva Perón, la protección de los más humildes, de la infancia...”⁹. Aparecen nuevos temas relacionados con los derechos de niños, mujeres y trabajadores, además de la publicidad de los logros de los planes gubernamentales. Si bien cambiaron los contenidos, las prácticas lectoras se mantuvieron.

⁸ Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1990, p. 93.

⁹ Cucuzza, Héctor y Pineau, Pablo. *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la Razón de mi Vida*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján-Miño y Dávila, 2002.

También fueron cambiando las ilustraciones y algunos usos del libro. Se restó importancia al tema de la oralidad y la lectura recitada y se agregaron actividades. Se crearon libros que ponían el acento en sugerir o prescribir determinadas acciones a través de actividades o de guías de estudio. Se incorporaron tareas de investigación, dinámicas grupales, ejercicios, cuestionarios... Estos materiales tuvieron en un principio amplia aceptación por parte de los docentes, ya que simplificaban el trabajo al prescribir las actividades. Desde algunos sectores técnicos especializados en la implementación del rol docente escolar se evaluó negativamente a estos libros aduciendo que restringían la creatividad de los maestros y profesores porque pautaban excesivamente la tarea escolar. Para los detractores, si bien estos libros superaban la imagen clásica del manual autosuficiente, concebían al maestro en un rol pasivo, relegado a la mera función de intermediario entre el enunciador del mensaje y el destinatario. Como ha analizado Eliseo Verón al investigar sobre los usos y desusos de los libros, el libro de texto se va encaminando a la trampa de la prescindencia: algunos profesionales de la educación desaconsejan la elección de un libro para revalorar el rol del docente, quienes a su vez se enrolan en una supuesta actitud más abierta e investigadora proponiendo a sus alumnos variedad de fuentes de información.

La irrupción del golpe militar de los años 70 desterró algunos cambios promisorios en la educación argentina. Se limitaron los contenidos a enseñar y, por ejemplo, en primer grado, las lecturas se restringieron solamente a las letras *permitidas*. Cito nuevamente a la pedagoga argentina Berta Braslavsky, que define así las acciones escolares de la época: “se había puesto en práctica un diseño pedagógico que se hizo popular como el famoso Libro Gordo de Petete, respaldado con una concepción pseudocientífica, que disponía la enseñanza ordenada de letras –letra por letra– en primer grado, a partir de agosto. Se apoyaba en una falsa interpretación de la teoría de Piaget, pero pude ver en las escuelas una cantidad de desatinos bajo esa orientación”.¹⁰ El vaciamiento de contenidos prescripto por este diseño curricular se vio reflejado en los libros de texto. Las lecturas respetaban a rajatabla el recorte conformando discursos pobres y no

¹⁰ Braslavsky, Berta. “Tan grave como el analfabetismo es leer y no comprender los textos” en “*La Nación*”, 29-03-04. si bien

Si bien el ejemplo se refiere al Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, los libros de texto editados con estas prescripciones tenían circulación nacional.

motivadores. Cito como ejemplo: ... “La luna ilumina... ¡Miau! ¡Miau! Minino lame mi mano”¹¹.

La edición de los libros de texto estuvo –desde el comienzo y hasta fines del proceso militar– controlada por el Estado, que debía autorizar la edición una vez evaluados los contenidos.

La recuperación de la democracia trajo nuevos aires a la escuela y a los libros. En palabras del investigador argentino Héctor Cucuzza, “con la recuperación de la democracia, nuevos textos buscaron rescatar dinamismo en contenidos y formas. Son textos escritos por equipos de autores y evidencian esfuerzos de actualización en los nuevos conocimientos disciplinares y en las propuestas metodológicas más recientes”¹².

En la actualidad las nuevas tecnologías de la información y la lectura en pantalla se reflejan en la fisonomía de los libros de texto y se producen nuevos cambios que afectan tanto al tratamiento de los contenidos como a cuestiones de diseño. Surge un nuevo libro, abarrotado de estímulos visuales, con menos texto y variedad de imágenes. Los libros se actualizan para atrapar a los lectores, seducidos por los nuevos productos hipermediales. Los lectores actuales han fragmentado los modos de aprehensión y transmisión de los mensajes. Se lee sin tener en cuenta la secuenciación tradicional que propone el libro, se estila leer varias obras a la vez o algunos fragmentos o capítulos de cada una... Algunos autores marcan, a partir de estas nuevas prácticas, el fin de la galaxia Gutenberg, caracterizada por los textos surgidos de la imprenta. La fisonomía del códice provocó la adaptación del pensamiento a la tipografía, al orden alfabético y a la lectura tradicional que todos practicamos con el libro. “El paso de la cultura generada en torno al libro impreso a la cultura del mensaje electrónico implica cambios profundos en las prácticas de las personas”¹³. Al hablar de prácticas la autora hace referencia a la lectura, la escritura y las distintas decodificaciones múltiples puestas en juego al enfrentar los materiales multimediales. Hoy en día se traslada a los textos impresos la lectura hipertextual de las pantallas. Los nuevos usos y costumbres requeridos por la sociedad de la información reemplazan los sistemas conceptuales relacionados con el

¹¹ Heredia, Raquel Carmen. *Los días de Damián 1. Libro de lectura para primer grado*. Buenos Aires, Aiqué, 1983, p. 46-47

¹² Cucuzza, Héctor y Pineau, Pablo. Escenas de lectura en la escuela argentina. *El monitor de la educación* N° 1, Buenos Aires, Ministerio de Educación, tercer trimestre 2000.

¹³ Marabotto, María y Grau, Jorge. *Multimedios y educación*. Buenos Aires, FUNDEC, 1995, p. 19.

libro basados en nociones como “centro, margen, jerarquía y linealidad” por otros relacionados con los recursos hipermediales basado en los conceptos de multilinealidad, nodos, nexos y redes”¹⁴.

Estos cambios en las prácticas y actitudes lectoras se ven reflejados en el diseño de los libros: bloques de texto más cortos, uso de letra negrita para resaltar los conceptos más importantes, íconos que semejan lo links hipertextuales y derivan la lectura a otros textos o imágenes... No siempre estos cambios de diseño para actualizar el libro están acompañados de buenas decisiones editoriales en el tratamiento de los textos. Al resumir la información no se contempla la narratividad que debe tener todo texto informativo para la apropiación de los conceptos por parte de los lectores. Se dificulta entonces la comprensión ya que es difícil para el lector reponer la información faltante. El aprendizaje tiene lugar cuando se pueden relacionar los nuevos contenidos con los saberes previos del alumno. Si hay baches en este encadenamiento de saberes no se da lugar a un aprendizaje significativo. Volveré sobre el tema al considerar los aportes de las teorías pedagógicas y su aplicación en la tarea de editar libros de texto.

¿Qué es un libro de texto?

En esta sección del trabajo expondré distintas definiciones y valoraciones que especialistas en educación han hecho sobre los libros de texto. Enunciaré los puntos salientes que aportan cada uno de ellos sobre el tema y esbozaré una definición propia de libro de texto.

Michael Apple afirma que “el libro de texto establece en gran parte las condiciones las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de muchos países del mundo... Es también quien define cuál es la auténtica cultura de elite y quien legitima qué es lo que debe transmitirse”¹⁵. Para este autor, los textos no son meramente sistemas de distribución de contenidos. Su creación y edición son el resultado de negociaciones, batallas y compromisos políticos, económicos y culturales. Son pensados, diseñados y firmados por personas reales con intereses reales que actúan en

¹⁴ Landow, George. *Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona, Paidós, 1995, p. 14.

¹⁵ Apple, Michael. *Maestros y textos*. Madrid, Paidós, 1989, p. 87.

un mercado por demás competitivo. El autor relaciona esto con la idea de cultura como mercancía. Los libros de texto son publicados dentro de fronteras políticas y económicas de mercados, recursos y poder. Suponen –a través de la selección y jerarquización del contenido y de la forma– construcciones particulares de la realidad, distintas maneras de priorizar y organizar el vasto universo de conocimientos posibles. En otra de sus obras, Michael Apple afirma que “las escuelas son especialmente importantes en este sentido, siendo las distribuidoras de estos capitales culturales, jugando un papel decisivo al legitimar las categorías y formas de conocimiento... Los principios de selección, organización y evaluación de esos conocimientos constituyen opciones, dirigidas por valores dentro de un universo mucho más extenso de posibles conocimientos y principios de selección”¹⁶. Considero que el rol que el autor otorga a las escuelas es aplicable también a las editoriales y editores de libros de texto, todos ellos sujetos intervinientes en el proceso de legitimación y mediación de saberes.

Mathew Lipman, otro especialista en educación, ha explorado en sus investigaciones la manera de enseñar a pensar a los niños. En una de sus obras concentra su atención en los libros de texto. Afirma: “los textos corrientes suelen ser secuencias de material pretriturado que ha sido simplificado conceptual y estilísticamente hasta convertirlo en un producto fácilmente digerible por los lectores noveles, lo cual, en lugar de promover un auténtico interés en ellos, les repele hasta el aburrimiento”¹⁷. La construcción de los mensajes a través de un discurso expositivo (y no narrativo) es para el autor uno de los motivos de distanciamiento entre lectores y libros de texto. El autor arriesga una caracterización de próximos libros: “el texto del futuro tendría que mantener un equilibrio entre la narración y exposición y entre el aparato conceptual y el esquemático. Lo mismo entre el componente creativo y el crítico... Deben tener capacidad para producir una experiencia gozosa”¹⁸.

Lipman también se dedica a los libros “para el docente”. Si bien no es crítico para con ellos, considera que en algunas situaciones pueden convertirse en una muleta que incapacite al profesorado¹⁹. La caracterización que hace este autor sobre los libros de texto es un punto importante a tener en cuenta por los editores ya que, por una parte,

¹⁶ Apple, Michael. Op. cit, p. 89.

¹⁷ Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1991, p. 289.

¹⁸ Lipman, Matthew. Op. Cit., p. 298.

¹⁹ Matthew Lipman es autor de libros sobre la enseñanza de filosofía para niños y todos ellos están acompañados por manuales para docentes con actividades para el tratamiento de cada lección.

apela al aspecto de la motivación del alumno –requisito para un aprendizaje significativo–, hace referencia a la progresión temática narrativa que deben tener los contenidos y apela a la creatividad de los docentes más allá de las propuestas que la editorial realice.

Citado por Marta Libedinsky, Richard Venezky define al texto escolar “como un artefacto cultural y un currículo subrogante”²⁰. Como artefacto cultural, el libro es resultado de un modo particular de producción. La selección de editores, diseñadores, pedagogos y tantos otros especialistas es una decisión de las editoriales que influye en la naturaleza de los textos, en la puesta en libro. Como currículo sustituto, el libro de texto funciona para el docente como el organizador de una secuencia de contenidos y actividades en sí mismo, más allá del currículo de la jurisdicción.

En su trabajo –ya citado– sobre textos escolares, la investigadora Libedinsky hace referencia también a la opinión del especialista Jesús Asensi Díaz, quien define al libro de texto como un recurso didáctico que ofrece información al alumno en forma sistematizada y adecuada al curriculum en el que se inscribe. Según el autor, el texto escolar ha perdido su carácter enciclopédico para convertirse en un libro especializado por áreas o materias, enriquecido con los nuevos aportes sobre comunicación masiva, lenguaje total, principios de aprendizaje, psicología de la percepción, enfoques pedagógicos y nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Considera que el destinatario único de los libros de textos es el alumno.

La misma autora retoma también los conceptos del pedagogo español Emilio Sánchez Miguel quien se refiere al libro de texto como un objeto que propone una comunicación diferida y lejana dirigida a un interlocutor impreciso. La apropiación de estos materiales por parte del alumno deberá contar con la mediación de un docente. Es partidario de acompañar los textos para los alumnos con guías didácticas y marcos teóricos para los docentes. Retomaré este concepto de mediación en los últimos tramos de este trabajo.

La investigadora argentina Elizabeth Liendro sostiene que “el libro de texto es un material educativo por cuanto ofrece recursos y medios que ayudan a realizar los

²⁰ Libedinsky, Marta “Hacia una lectura comprensiva de los textos escolares” en Litwin, Edih (comp.) *Tecnología educativa*. Buenos Aires, Paidós, 1995, p. 206.

cambios conductuales que deben operarse en el educando... Por su especialización, amplitud, versatilidad, ocupa el primer lugar y es el soporte principal de la actividad educativa²¹. La práctica escolar confirma esta opinión.

Marta Libedinsky afirma que “cada libro responde a un proyecto editorial, autoral, gráfico y didáctico y puede integrarse sólo parcialmente con un proyecto político-educativo determinado. Muchos docentes creen que los libros escolares traducen las propuestas curriculares oficiales. Desde nuestra perspectiva no es humanamente posible una traducción literal, sino diferentes interpretaciones y reconstrucciones elaboradas desde marcos referenciales particulares”.²²

Celia Galvalisi y María Cristina Rinaudo, investigadoras del CONICET, profundizan el estudio de los textos escolares. En su trabajo retoman los aportes de Wayne Slater y Michel Graves, quienes caracterizan al libro de texto como un texto instructivo que debe cumplir las funciones de información y explicación a la vez que debe ser directivo, orientando el proceso de comprensión de lectora. Las mismas autoras acuñan una definición propia de libro de texto afirmando que “tiene como propósito favorecer el aprendizaje de contenidos curriculares de diferentes disciplinas brindando información, explicaciones y orientando al lector en sus aprendizajes”.²³

De todas las definiciones e investigaciones anteriores se pueden listar algunos aspectos pedagógicos que debe conocer el editor de libros de texto:

- los libros de texto determinan condiciones para el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto de alumnos como de docentes. La selección de los contenidos, la graduación de los mismos, las propuestas de actividades se realizan de acuerdo con el perfil de alumno y de docente que se establece al planificar la edición del libro;
- presentan un recorte de los saberes planteados en los diseños curriculares, elegidos por la política educativa y legitimados por la sociedad para ser transmitidos a las nuevas generaciones;
- son un elemento de consumo cultural que pertenece y circula en un determinado mercado económico y responde a las leyes de ese mercado;

²¹ Liendro, Elizabeth. *Currículo presente, ciencia ausente*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992, p. 24.

²² Litwin, Edith. Op cit., p. 207.

- persiguen el logro de cambios conductuales y de apropiación de contenidos en los destinatarios, propiciando un proceso de aprendizaje significativo a través de un discurso informativo-expositivo;
- son un recurso didáctico que requiere la mediación del docente en su utilización.

En el marco de este trabajo y teniendo en cuenta los conceptos anteriores, considero el libro de texto como un libro destinado a favorecer el aprendizaje de los contenidos curriculares –legitimados como socialmente válidos–, que brinda información y orienta a alumnos y docentes para la concreción de un aprendizaje significativo. Son el recurso dominante de la escolaridad. La realización, prescripción y aplicación de los libros escolares conllevan intencionalidad didáctica por parte de editores y docentes mediadores. Estos materiales se crean y editan dentro de un mercado de objetos culturales con leyes económicas en las cuales deben inscribirse. Si bien son libros en sí mismos y desarrollan objetivos propios, cumplen una función propedéutica: preparan a los alumnos para otro tipo de lecturas más complejas, a las que accederán a lo largo de la escolaridad. Cada propuesta editorial surge de una selección, jerarquización y organización particular de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y los diseños curriculares de cada jurisdicción²⁴. La creatividad e innovación editorial en la recreación de los contenidos y propuestas didácticas ofrecidas a docentes y alumnos es el punto de diferenciación de cada uno de los libros dentro del gran mercado editorial en el que se producen.

¿Para quiénes son los libros de texto?

La determinación de para quiénes se crean los libros de texto es un punto que suma complejidad al tema de la edición. Esta clase particular de libro tiene variados y disímiles destinatarios. Uno de ellos es el lector alumno sujeto del aprendizaje. Un

²³ Galvalisi, Celia y Rinaudo, María Cristina. “Acerca de los libros de texto”. *IRICE* N° 11, Rosario, marzo de 1997.

²⁴ La Ley Federal de Educación delega a cada una de las provincias la redacción de sus propios lineamientos curriculares dentro del marco de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) prescriptos por la Nación. Ambos enuncian los objetivos de enseñanza y logros de aprendizaje esperados para cada ciclo (en el caso de los CBC) y en cada año-grado (en el caso de los NAP). Los NAP se definieron en el año 2005 con la intención de superar el escenario heterogéneo, fragmentado y desigual que presenta la educación en la Argentina.

La creación de libros de texto debe contemplar las prescripciones emanadas de los CBC y los NAP. Retomaré más exhaustivamente este tema en el apartado “Cómo se hacen los libros de texto”.

segundo destinatario es el lector mediador docente. Este último es quien adopta el libro, lo prescribe y dirige su uso en el proceso de enseñanza. En tercer lugar, como lector auxiliar, se hallan los padres, quienes compran el libro y lo usan con sus hijos al completar las tareas extraescolares.

Los alumnos hacen un uso particular del libro, sujeto al mandato de los docentes. En general, de acuerdo con las prácticas escolares más extendidas, los alumnos suelen considerar al libro de texto como de uso obligatorio y de lectura funcional: se lee para rendir cuentas de lo aprendido. Este uso refiere a una práctica extendida en la escuela: estos libros se utilizan para estudiar los temas prescritos por los docentes. Intentando relacionar los libros de texto con una lectura placentera y autónoma por parte de los alumnos, las editoriales se esfuerzan en crear libros innovadores en cuanto al diseño, más atractivos y motivadores para los alumnos.

Al considerar los argumentos más comunes sobre la adopción del libro de texto, los docentes los evalúan contemplando la adecuación al currículo prescripto y la coherencia entre la propia postura pedagógica y la asumida por el texto –el perfil de alumno y docente al que apunta, el rol que confiere a cada uno de ellos en el proceso de aprendizaje–. Otro factor importante es el diagnóstico del grupo de alumnos, sus intereses y características. Cada grupo escolar tiene particularidades que lo identifican y que inciden en la manera en que el docente planteará la tarea para ese año. El docente evalúa si necesita un libro con actividades muy pautadas o que genere espacios para el debate, si será mejor un libro por área o un manual único, si necesita trabajar más alguna materia en la cual los alumnos presenten dificultades... Muchas veces la elección del libro se hace antes del inicio del año escolar, es decir sin tener un real conocimiento del grupo, o está predeterminada por razones económicas ligadas a las posibilidades de compra por parte de los alumnos. En algunos casos existen decisiones institucionales acerca de la editorial con la cual se trabajará, sin opinión de los docentes en la elección.

La mediación del docente es un aspecto clave en el uso del libro de texto por parte de los alumnos. Puede ocurrir en la práctica que el uso difiera de los usos planeados y pensados por el editor. Las editoriales, reconociendo la figura de mediador del docente, preparan una batería de elementos que se constituyen en material de apoyo para sus

clases (planificaciones, proyectos, solucionarios, agendas...). La práctica escolar muestra que la decisión pedagógica queda algunas veces diluida entre el *kit* editorial y la premura en la elección por falta de tiempo.

El libro de texto es para los padres (lectores auxiliares) el saber legitimado por la escuela, el patrimonio cultural que la política educativa a través de las instituciones escolares priorizó como saber a transmitir. Utilizan los libros al acompañar a sus hijos en la realización de las tareas extraescolares. Esta modalidad es lo que algunos autores llaman el *aprendizaje preterido*. Se denomina así al aprendizaje que los alumnos realizan fuera del horario y del espacio escolar, usando los materiales prescritos. Los padres también se sirven del libro de texto como elemento de control para evaluar los adelantos de los niños, el trabajo escolar y el del docente.

Pienso que el editor de libros de texto debe contemplar las necesidades de alumnos y docentes al planificar y crear el libro. Los editores son, junto con los autores, los primeros mediadores entre el saber y el público lector destinatario del texto. Por ello debe asumir en su trabajo esta complejidad que otorga la construcción de los múltiples destinatarios, cada uno de ellos con sus intereses e inquietudes propios, sin perder de vista el tema principal de la apropiación de los contenidos a través de un aprendizaje significativo.

¿Qué características particulares tienen los libros de texto?

Las decisiones que debe tomar un editor cuando piensa una colección de libros de texto deben relacionarse, por una parte, con el perfil del alumno al cual estos están dirigidos – teniendo en cuenta el nivel evolutivo, las prácticas y consumos culturales y los intereses– y, por otra, con las prescripciones curriculares. Se considera importante también, que los libros presenten una maqueta compleja que propicie gran variedad de posibilidades de trabajo: lectura individual, colectiva, silenciosa, oral, lectura de imágenes (infografías, cuadros, mapas, diagramas, esquemas) y actividades de aplicación (individuales y grupales) que posibiliten el diálogo, el intercambio y el debate entre los alumnos tendiendo a un aprendizaje significativo.

Desde los contenidos que abordan, el editor deberá decidir si será un libro básico (de una o dos materias, con desarrollo de contenidos y actividades), carpetas de ejercicios, libros complementarios (los que se anexan en alguna jurisdicción con contenidos específicos de la misma) o los libros de lectura...

La capacidad de innovación que presenta el libro en relación a los otros productos existentes en el mercado determina si se trata de un producto con atributos básicos –similar a ediciones anteriores–, competitivos –presenta alguna modificación que los diferencia de los otros, por ejemplo los libros “cara y ceca”²⁵– o innovadores –presentan alguna característica que los destacan en el mercado²⁶–. Una de las responsabilidades del editor es equilibrar los atributos de acuerdo con los costos y recursos que maneja y destacar aquellos que quiere que el docente identifique. Conocer y tener en cuenta las prácticas y los usos docentes que se hacen del libro es un punto clave en el diseño de los mismos. Un libro muy innovador no será necesariamente el más vendido.

Otra decisión editorial importante es si los libros serán fungibles, es decir si se usarán un solo año –las actividades se completan en el mismo libro– o si perdurarán en el tiempo. La decisión de un único uso o supervivencia por más de un año escolar es importante en el proyecto editorial. En relación a ella se determinan cuestiones relativas al papel y a las actividades que se proponen. Si las actividades se realizan en el libro se deben elegir un papel en el cual se pueda escribir a la vez que se debe calcular el espacio para la resolución de las mismas.

¿Cómo se usan los libros de texto?

Cada uno de los múltiples destinatarios que tienen los libros de texto –alumnos, docentes y padres– hace un uso particular de estos materiales.

El libro de texto escolar es utilizado a diario por docentes y alumnos con el fin de que estos últimos adquieran un determinado tipo de conocimiento y contenidos, en el marco

²⁵ Hace algunos años circularon en el mercado de la literatura escolar algunas antologías de autores clásicos que presentaban la obra del autor y una extensa biografía con la innovación de presentar ambas partes como si se adosaran dos libros distintos “del revés”. Cada tapa presentaba cada una de las obras.

de una institución creada a tal efecto, la escuela. El libro único, de edición idéntica nació como una herramienta eficaz para la dirección de la enseñanza simultánea a un grupo de alumnos. Y aún conserva esta función. Es un libro que se usa de manera intensiva, a lo largo de los meses del ciclo lectivo.

El lector alumno usa el libro con la intervención del mediador docente. En ese proceso de apropiación y resignificación del sentido que es la lectura, los lectores reescriben los textos, los desvían y reutilizan. Siguiendo a Eliseo Verón “el libro es una estructura destinada a ser desestructurada permanentemente por el lector”²⁷. Si bien un libro de texto, por su rigor científico, puede generar una relación más acartonada con el lector, será tarea de editores y autores asegurar una correcta transposición didáctica que posibilite un aprendizaje significativo a través de un libro ameno e interesante en cuanto al diseño y contrato de lectura propuesto.²⁸

Más allá de las decisiones editoriales al crear el libro, el uso efectivo de cada una de las páginas estará a cargo del docente. Él deberá recrear los contenidos guiando la tarea del alumno. Es por esta razón que el editor debe conocer las prácticas escolares, de manera tal de acercar el libro a los usos más extendidos de los docentes.

La relación de los docentes con los libros de texto suele ser compleja. Eliseo Verón, en el texto ya citado²⁹, investigó esta tensión entre docentes, libros y postura pedagógica. En el momento de su estudio propuso una diferenciación esquemática entre dos tipos de docentes:

- los de tipo A: partidarios de ser coordinadores del proceso de enseñanza activando en sus alumnos las capacidades de apropiación y construcción de un saber significativo. Estos docentes asumen dos actitudes con respecto a los libros de texto:

²⁶ Cuando todavía no estaba tan extendido el uso de las computadoras en las escuelas, algunos manuales venían acompañados de un CD que ofrecía a los alumnos y docentes posibilidades de ejercitación anexas a la presentada en el libro.

²⁷ Verón, Eliseo. *Esto no es un libro*. Barcelona, Gedisa, 1999. p.20.

²⁸ Al hablar de contrato de lectura me refiero a las propuestas de lectura y de resignificación de los contenidos que propone el libro y la recepción que hace el lector para apropiarse de ellos. En este proceso comunicativo intervienen distintas variables: el enunciado (lo que se dice), la enunciación (la modalidad del decir), el rol de quien habla y el perfil de aquel a quién se habla. El editor debe considerar estas variables al definir las características del libro a editar.

²⁹ Verón, Eliseo. Op cit., p. 36.

no utilizan ninguno o utilizan uno como guía y a la vez están abiertos a variedad de fuentes.

- los de tipo B: aquellos que se posicionan en el centro del proceso. El alumno es quien no sabe y debe asimilar los contenidos transmitidos por el docente. Estos profesionales prefieren el uso de un único libro que organice la clase, aunque en algunos casos descreen de la utilidad de su uso y se erigen ellos como docentes únicos poseedores del saber.

Cada docente tiene una concepción de la educación y del perfil de alumno al que está ayudando a formar. La postura pedagógica del maestro, su concepción del aprendizaje y el rol que asigne a cada uno de los actores escolares influirá en la decisión de elegir o no un libro de texto, qué clase de texto elegir y qué uso hacer del mismo. Una variable no pedagógica pero que incide en la elección es la económica: determina la posibilidad de acceso de todos los alumnos al libro.

Suele suceder que la premura en la elección, sin la pertinente evaluación de los materiales, repercute en un uso poco efectivo que después se hace de los mismos. Algunas veces el docente considera que el libro evaluado tiene una concepción pedagógica con la que acuerda y presenta una secuencia de contenidos y actividades que le parece apropiada pero luego, en el quehacer cotidiano, la tarea se dificulta y el uso del libro dista del pensado en el momento de adoptarlo. De allí que sea un dato valioso a tener en cuenta por los editores el relativo a las segundas adopciones del libro por parte del mismo docente. La segunda adopción reafirma la primera selección y confirma la aprobación efectiva del libro.

El padre lector, por su parte, usará el libro para acompañar a su hijo en ese aprendizaje preterido antes citado, a la vez que controlará, a través del uso del material, los avances en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

¿Cómo se hacen los libros de texto?

La tarea del editor comienza con la etapa de gestación del libro a editar, es decir, con el proyecto editorial de la obra. Es el momento de idear y planificar cómo será el libro. Los libros de texto se presentan en colecciones que desarrollan alguna materia en

particular o todas las materias de algún ciclo de la escolaridad. Las editoriales trabajan diseñando en forma paralela la colección de libros afines, pensando las características generales de la misma, a la que después se sumaran las particulares de cada libro. Se piensa y define aquí el libro-objeto, el perfil del destinatario a quiénes estará dirigido el libro y las prácticas de lectura y estudio que se desean lograr a través de este. Por ejemplo, se piensa en una colección de ciencias naturales para el segundo ciclo de la EGB o escuela primaria y luego se particulariza en los libros para cuarto, quinto y sexto grado.

Los libros de texto tienen un período de vida útil determinado, característica que en términos editoriales se denomina *obsolescencia planificada*. Cada serie es pensada para un tiempo limitado, y más allá de que no haya cambios curriculares en ese lapso, los libros se renuevan periódicamente en cuanto al diseño gráfico –no siempre hay grandes cambios en los contenidos y el tratamiento de la información–. Los cambios curriculares llevan un tiempo prolongado de estudio e investigación, mucho mayor al estipulado para cada libro de texto editado³⁰. La renovación tiene en cuenta aspectos relacionados con la venta de los libros y el posicionamiento de la empresa en el mercado.

La tarea de editar de libros de texto es una edición técnica, muy distinta de aquella que se realiza al editar libros literarios. En este caso, es tarea del editor elaborar el plan de la obra, definir sus características, convocar a los profesionales idóneos para la edición propiamente dicha y realizar el seguimiento editorial. La edición de libros de texto plantea diferencias –con respecto a la edición literaria– en las etapas de preedición y de edición, en el trato con los autores y en la necesidad de un intenso trabajo colaborativo con otras secciones o departamentos de la editorial. “El proceso de edición, por el cual un original (o proyecto editorial) se transforma en el prototipo de un impreso está compuesto por etapas que siguen un orden estricto: preedición, edición propiamente dicha, corrección de estilo, armado de páginas, corrección de pruebas y elaboración del original gráfico o arte final”³¹.

³⁰ A manera de ejemplo, la jurisdicción de la Capital Federal renovó sus lineamientos curriculares en 1980 (el llamado Libro Gordo de Petete al que hace referencia Berta Braslavsky en una cita de este trabajo), en 1986 y en 2005.

³¹ de Sagastizábal, Leandro-Esteves Fros, Fernando (compiladores). *El mundo de la edición de libros*. Buenos Aires, Paidós, 2002, p. 121.

La etapa de preedición es considerada clave. Salvar aquí errores y desaciertos ahorrará tiempo y costos, dos recursos inestimables en este trabajo. En esta etapa se deben definir los siguientes aspectos:

- propósito del libro y de la colección en la cual se enmarcará,
- autores para cada materia,
- características básicas de la maqueta (teniendo en cuenta la complejidad que conlleva la estructura de un libro de texto),
- público destinatario,
- expectativas de venta,
- presupuesto, tiempos, recursos humanos y técnicos necesarios,
- elaboración de los documentos necesarios para el seguimiento editorial (ficha descriptiva, maqueta, cronograma, pauta para la presentación de originales, hoja de estilo).

Otras tareas inherentes al rol del editor en esta etapa son las siguientes:

- realizar un estudio diagnóstico de los otros productos del mercado: competencia, libros anteriores de la misma editorial, inserción de cada uno de ellos en el mercado, índices de ventas, de segundas adopciones, testeo de opiniones entre docentes y alumnos;
- rastrear ideas novedosas y atributos no tenidos en cuenta en la oferta editorial existente que puedan desarrollarse en esta nueva colección;
- considerar el alcance geográfico que se piensa dar al libro. Evaluar si se tratará de un libro para todo el país o si será un libro pensado exclusivamente para una jurisdicción;
- estudiar los contenidos curriculares generales (CBC-NAP) y particulares de cada jurisdicción, buscar regularidades y diferencias, desgranar los contenidos de ciclo a grado o año considerando el nivel de profundidad pertinente para cada uno, listar los contenidos y distribuir el peso y jerarquía que tendrán en el libro, traducir editorialmente los propósitos y alcances de la disciplina en cada grado o año.
 - Contenidos básicos comunes

Los contenidos curriculares de los cuales debe partir el editor son los Contenidos básicos comunes (CBC). Los CBC son el conjunto de saberes relevantes que integran el proceso de enseñanza aprendizaje de todo el país, son la base a partir de la cual las distintas jurisdicciones crean sus lineamientos curriculares.

Estos contenidos integran la propuesta escolar emanada de la política educativa para cada uno de los niveles y ciclos del sistema educativo nacional. Prescriben “dejando abierto un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos provinciales, comunitarios y escolares”.³² Determinan el contenido de la enseñanza: qué deben aprender los alumnos y qué deben enseñar los docentes. Si bien no indican cómo enseñar, la lectura de las síntesis explicativas aporta ciertos criterios básicos sobre las estrategias pedagógico-didácticas a desarrollar.

- Núcleos de atención prioritaria

La realidad económico-social de las distintas provincias de nuestro país es muy dispar. Esa disparidad se traslada a las condiciones educativas de cada una de ellas. Con la intención de reparar situaciones de desigualdad y en pos de lograr equidad educativa para todos los alumnos del país, en el año 2005 el Ministerio de Educación de la Nación elaboró los NAP. Estos lineamientos se suman a los CBC y a los diseños curriculares y se constituyen en material de trabajo para los editores.

- Niveles de concreción

De las propuestas de trabajo jurisdiccionales –diseños curriculares– cada institución elabora su propio proyecto escolar. Así quedan determinados tres niveles de concreción de los contenidos:

- primer nivel, establecido por los CBC y NAP,
- segundo nivel, establecido por cada una de las jurisdicciones en los diseños curriculares,
- tercer nivel, establecido por cada escuela teniendo en cuenta necesidades e intereses particulares.

Los dos primeros niveles de concreción de los contenidos curriculares deben ser tenidos en cuenta por el editor. A su vez, puede ser (y es bien visto que así sea) que la propuesta editorial materialice el tercer nivel de concreción al aportar ideas para la puesta en práctica de proyectos institucionales y trabajo áulico.

³² Argentina. *Ley Federal de Educación*, artículo 53, inciso b.

- armar el índice provisorio determinando el peso de cada una de las materias escolares a desarrollar, equilibrar contenidos y actividades, definir el rol que asumirá el alumno y el docente al usar el libro;
- evaluar la maqueta elaborada por el diseñador de acuerdo con las características pensadas para el libro teniendo en cuenta el perfil de los destinatarios y los demás libros que completarán la serie o colección (de otros grados-años, de otras materias, etc.);
- definir las pautas y condiciones de la presentación de originales, los profesionales que intervendrán en la edición, encargar lo necesario para la elaboración de un capítulo modelo. Este material habitualmente se testea en grupos de docentes y se presenta en reunión de producto a los otros departamentos de la editorial.

Uno de los trabajos más complejos de la tarea del editor es la elaboración del índice definitivo. Un índice no es la mera transcripción de los contenidos, es el resultado de un cuidadoso trabajo editorial. El índice representa la selección, organización y distribución de los contenidos curriculares realizada por la editorial. Debe ser lo suficientemente explícito y veraz como para guiar a alumnos y docentes. A veces, sucede que se incluyen títulos de fantasía que no identifican el contenido desarrollado. La creatividad de cada editorial hace posible que de la misma prescripción curricular se produzcan libros distintos. Los docentes eligen en ese universo aquellos en los que se ven más representados.

Como se dijo antes, un libro de texto tiene una estructura compleja –con varias columnas, plaquetas, señales paratextuales que guían al lector, mapas, cuadros, ilustraciones– que posibilite la realización de distinto tipo de actividades. Esta estructura debe pensarse en términos de serie. De allí surgirá la maqueta del libro, las señalizaciones necesarias, las referencias, el uso de íconos. En síntesis, todo aquello que tenga que ver con la forma de comunicación que se elija para ese libro. Dicho en otras palabras: con la *lecturabilidad* que propone, con el contrato de lectura que ofrece a los destinatarios.

Es trabajo del editor guiar al lector en su incursión en el libro, en su viaje por él, previendo el proceso de lectura que realizará el alumno. En palabras de Eliseo Verón, “el libro es ante todo un lugar, un espacio (en el sentido literal del término) en el que se puede entrar y del cual se puede salir... Ese interior tiene zonas (o habitaciones, tal vez la metáfora de la casa sea conveniente para el libro). Las zonas están estructuralmente marcadas”...³³ Volveré sobre el tema al trabajar sobre la transposición didáctica, el diseño editorial y el proceso de mediación docente en el trabajo con el libro de texto.

La etapa siguiente a la preedición es la edición propiamente dicha. Aquí es donde el editor interviene directamente sobre el original. Debe asegurar que el original reúna corrección en el contenido, forma, registro y extensión, precisión informativa, adecuación al destinatario, consistencia en sí mismo y con respecto a otros libros de la serie, respeto por las normas y políticas de la editorial.

Este trabajo del editor supone distintos modos de lectura con variados propósitos y niveles de profundidad, tanto del texto en sí mismo como de los distintos elementos paratextuales que lo acompañan.

Se comienza con una lectura global (*macroediting*) para evaluar la calidad del original y el cumplimiento de las pautas pactadas con el autor. Algunos de los aspectos generales a tener en cuenta son la extensión acorde con lo estipulado en la pauta para la presentación de originales, la ausencia de saltos u omisiones, la información ordenada y de calidad, adecuada al género y al público destinatario, la presentación de textos complementarios adecuados, de intención informativa y explicativa, la viabilidad de realizar las actividades propuestas (en cuanto a los saberes estimados necesarios, los tiempos requeridos, la validez de los datos). Luego el editor se concentrará en lecturas parciales y más localizadas (*microediting*), atendiendo a diferentes tipos de dificultades. Cada nuevo producto surgido de cada etapa del proceso editorial requiere nuevas y sucesivas lecturas. Una regla de oro es corregir en el momento las falencias detectadas y no arrastrarlas para la etapa siguiente. La unidad de trabajo en este caso son unidades acotadas de texto: bloques, párrafos, oraciones, palabras. Algunas de las cuestiones a evaluar en esta lectura son la estructura lógica y coherencia en la enunciación, la adecuación a las competencias lectoras de los destinatarios, la corrección sintáctica y

³³ Verón, Eliseo. Op cit., p.17-18.

ortográfica, la veracidad y precisión informativa, la adecuación a la maqueta y la hoja de estilo pautadas, la pertinencia de las imágenes y función que cumplen en relación con el texto, la calidad del material iconográfico, el tratamiento del vocabulario técnico, la calidad de los ejemplos y analogías.

Una vez realizadas estas lecturas y salvados todos los errores y revisado el material por el corrector de estilo, el editor trabaja en la primera corrección de pruebas. El proceso de puesta en página del texto agrega la posibilidad de nuevos fallos. Es tarea del corrector de pruebas revisar la diagramación y disposición del texto y de las imágenes teniendo en cuenta la maqueta. Esta tarea debe estar supervisada por el editor.

Levantados los errores detectados, se realiza una segunda corrección de pruebas. También se debe revisar el original gráfico antes del pelificado del mismo. Se procede a la corrección de las pruebas color cotejando las mismas con el arte final y levantando errores si los hubiere. Una vez controladas las películas se mandan las mismas para el proceso de impresión y encuadernación de los libros.

Terminados los libros, comienza la etapa de distribución. Los libros de texto también son peculiares en cuanto al circuito de ventas y distribución. Son libros de venta estacional (comienzos del ciclo lectivo). Esto requiere un ajuste de tiempos muy riguroso. La presentación a los docentes se realiza a través de los departamentos de promoción que visitan las escuelas y organizan cursos o encuentros masivos.

Aspectos a tener en cuenta al editar libros de texto

Expuestos sintéticamente los aspectos escolares y editoriales más relevantes sobre los libros de texto, enunciare los puntos que considero claves para la creación de estos libros:

- conocimiento por parte del editor de las teorías y modelos pedagógicos que sustentan el modelo educativo actual y sus implicancias en el proyecto editorial,
- control y monitoreo del proceso de transposición didáctica a realizar por editores y autores al transformar el saber científico en saber escolar,
- relación entre el proyecto gráfico del libro con el contrato de lectura y de aprehensión de los contenidos que se proponen al lector,

- análisis de la propuesta comunicativa subyacente en el libro.

Desarrollaré más extensamente cada uno de estos puntos.

➤ **Con respecto a las teorías y modelos pedagógicos**

Conocer las teorías que sustentan la actividad escolar es una necesidad del editor de libros de texto. Los postulados teóricos que rodean el proceso de enseñanza y la acción de cada uno de los actores involucrados en el mismo han ido evolucionando a través del tiempo. Los aportes de distintas disciplinas (psicología, sociología, comunicación, antropología y pedagogía, entre otras) colaboran en la tarea de brindar precisiones que mejoran el acto escolar.

Cada teoría propone un modelo de docente y de alumno, y una forma de apropiación de los contenidos. La tarea del aula se desarrolla entrecruzando las concepciones que privilegian la política educativa, la institución escolar y cada uno de los docentes. Los libros de texto se piensan y crean teniendo en cuenta estas teorías. Así se deciden la jerarquización de los contenidos, la articulación entre ellos, las actividades propuestas para docentes y alumnos y el rol que cada uno desempeñará. Por ejemplo, al tratar el contenido “Propiedades de la adición”, pueden presentarse los conceptos a manera de enunciado cerrado o pueden presentarse a través de una situación problemática que propicie la construcción de los conceptos por parte de los alumnos.

Si bien no es el objetivo de este trabajo ahondar en el tema de las corrientes pedagógicas, haré mención a los aportes más significativos de cada una de ellas y que deben ser tenidos en cuenta por el editor de libros de texto.

Las teorías educativas que tienen mayor incidencia en la actualidad son las teorías cognitivas que postulan el aprendizaje por reestructuración. El sujeto que aprende es un procesador activo de la información que recibe y brinda a su contexto cultural. Esas teorías desarrollan el concepto de pensamiento reproductivo, que consiste en aplicar habilidades o conocimientos ya obtenidos en situaciones novedosas. Me extenderé sobre este punto para retomar luego los aportes que debe tener en cuenta el editor al planificar los libros de texto.

Las teorías cognitivas continúan la concepción constructivista del conocimiento ya abordada por Jean Piaget, psicólogo y epistemólogo suizo (1896-1980). Sus trabajos se orientaron a investigar la formación de conocimientos en el niño. El proceso cognitivo está regido por un proceso de equilibración: “el individuo no actúa sino cuando experimenta una necesidad, es decir, cuando el equilibrio se halla momentáneamente roto entre el medio y el organismo: la acción tiende a reestablecer ese equilibrio, es decir, precisamente, a readaptar ese equilibrio”.³⁴ En el intercambio con el medio el sujeto va construyendo sus conocimientos y estructuras intelectuales. Estas son producto de la propia actividad del sujeto, por eso la teoría piagetiana recibe el nombre de “constructivismo”. La secuencia de contenidos y propuestas de actividades que realice el editor en el libro de texto debe tener en cuenta el concepto de alumno activo que construye sus saberes. Es conveniente presentar situaciones problemáticas, viables de resolver por los alumnos, que produzcan el desequilibrio con respecto a los saberes previos y propicien la acción para la asimilación de los contenidos nuevos.

Lev Semynovich Vigotski, psicólogo y pedagogo de nacionalidad soviética (1896-1934), es otro importante representante de las teorías cognitivas. Su teoría analiza las relaciones entre aprendizaje, desarrollo y mediación. Aporta el valioso concepto de “zona de desarrollo próximo”: con la ayuda de un tercero más avanzado (adulto o par), un niño es capaz de aprender, avanzando en esa zona, en sus conceptualizaciones y en su desarrollo. Parte de los estudios de Vigotski se centran en la relación entre los conceptos cotidianos y científicos en los niños. El análisis de esta relación lo llevó a la conclusión de que el grado de asimilación de los hechos cotidianos muestra el nivel de desarrollo actual del niño, mientras que el de asimilación de los conceptos científicos corresponde a la zona de desarrollo próximo. Expresado en sus propias palabras: “si los conceptos científicos hacen evolucionar algunas de las parcelas de desarrollo que no han sido tratadas en el curso de la instrucción, entonces comenzamos a darnos cuenta de que la enseñanza puede en efecto desempeñar un enorme y decisivo papel en el proceso de formación del niño. Entonces engendra toda una serie de funciones que se hallaban en fase de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo”.³⁵ El rol del editor de libros de texto se dibuja, desde el punto de vista de este trabajo, en ese proceso de

³⁴ Piaget, Jean. *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Psique, 1966, p.14.

³⁵ Vygotski, Liev. *Obras escogidas*. Madrid, Visor-Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, p. 124.

mediación que colabora con el progreso del alumno hacia zonas de mayor desarrollo. Luego volveré sobre el tema del docente mediador como un pilar para el proceso educativo de los alumnos.

Jerome Bruner (n. 1915), psicólogo estadounidense establecido en Inglaterra, se ocupó de los problemas del desarrollo cognitivo y también de las implicancias educativas. Retoma las ideas de Vigotski y desarrolla conceptos como andamiaje, formato, prótesis cultural entre otros. Su concepto de andamiaje sirve para ilustrar y completar el concepto de zona de desarrollo próximo. “El adulto parte del punto en que el niño se encuentra (su nivel de desarrollo actual) y va tirando de sus competencias hacia arriba, moviéndole en el sentido de una mayor eficacia y competencia dentro de zona de desarrollo que le es posible desde el punto del que parte (su zona de desarrollo próximo). La tarea del adulto es la de modular los movimientos hacia arriba del andamio sobre el que apoya los logros del niño, siendo a la vez sensible al punto de partida de este y a su capacidad para ir un poco más allá.”³⁶ Desde esta perspectiva el papel de la educación es el aporte de andamios y prótesis en las que el alumno pueda apoyarse para avanzar en el proceso de incorporación de conceptos y de inserción en la sociedad. Los libros de texto, en tanto cumplan su función formadora y propedéutica, pueden clasificarse dentro de lo que Bruner califica como prótesis culturales y tanto el editor –de manera diferida– como el docente son quienes guían al alumno a la zona de desarrollo próximo.

Otro concepto bruneriano muy valioso a la hora de editar libros de texto tiene que ver con su definición de curriculum en espiral: “a mi juicio, el curriculum debe consistir en una serie de prerrequisitos de conocimientos y habilidades que deben ser adquiridos por el sujeto con el incentivo de acceder a niveles de competencia cada vez mayores a medida que se avanza”.³⁷ Las tareas relativas a la selección, graduación, profundización y complejización de los contenidos y propuestas de actividades no debe perder de vista esta premisa, tanto al nivel del libro a editar como de la serie que se proyecta.

Los investigadores David Ausubel y Joseph Novak, también en el marco de las teorías cognitivas, centran sus estudios en un concepto que ellos definen como “aprendizaje

³⁶ Bruner, Jerome. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata, 1988, p. 14.

³⁷ Bruner, Jerome. *Op cit.*, p. 84.

significativo”. Este implica una construcción intencional entre nuevos conceptos y conceptos preexistentes. El aprendizaje significativo que enfatizan aporta grandes beneficios: los conceptos que son aprendidos significativamente extienden el conocimiento de una persona hacia conceptos relacionados, la información así aprendida es retenida por más tiempo y es a su vez concepto inclusor de futuros aprendizajes relacionados.

Para Ausubel el conocimiento es considerado flexible, evoluciona basado en nuevos hallazgos, no es absoluto: “cuando nuevas informaciones adquieren significado para el individuo a través de la interacción con conceptos existentes, siendo por estos asimiladas y contribuyendo a su diferenciación, elaboración y estabilidad, el aprendizaje se dice significativo”³⁸.

En otros estudios este autor se detiene a analizar el papel que cumplen los materiales escolares en el aprendizaje significativo. David Ausubel propone algunos aspectos a tener en cuenta al diseñar los libros de texto:

- diferenciación progresiva: se refiere a la secuencia en que deben presentarse las ideas, las más generales e inclusivas primero y luego las que presenten ideas más detalladas y específicas,
- reconciliación integradora: se refiere al establecimiento claro de las relaciones entre las ideas, partiendo de los saberes previos de los alumnos a los que se irán enlazando los nuevos conceptos,
- lógica interna del material: incluye en este punto cuestiones relativas al uso de conceptos precisos, al tratamiento de los términos nuevos, al uso de un lenguaje apropiado, a la explicitación de los postulados y principios propios de cada disciplina, al uso de analogías y ejemplificaciones que aclaren los conceptos.

Retomando, un aprendizaje es significativo cuando logra relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Esa nueva información adquiere significado cuando el alumno puede relacionarla con conocimientos anteriores.

Teniendo en cuenta que la actividad escolar se relaciona muchas veces con las actividades propuestas por el libro de texto, considero que los requisitos planteados para

³⁸ Gonzalez, Fermín-Novak, Joseph. *Aprendizaje significativo: técnicas y aplicaciones*. Madrid, Cincel, 1993, p. 34.

un aprendizaje significativo son útiles en la tarea editorial a la hora de definir como será un libro de texto:

- Los contenidos a aprender tienen que poseer significado en sí mismo y además deben estar estructurados lógicamente. Los textos del libro, por lo tanto, deben poseer coherencia, cohesión y consistencia.
- El sujeto del aprendizaje debe poseer una estructura cognitiva en condiciones de dar significado al nuevo material. El material, entonces, debe adecuarse al perfil del destinatario y a los saberes que maneja.
- El sujeto del aprendizaje debe tener una predisposición para el aprendizaje. El factor motivacional (en relación con la relevancia de la información) es fundamental para activar un proceso que requerirá mayor esfuerzo que un aprendizaje repetitivo. Los libros deben ser atractivos y propender a la motivación del lector.
- La intervención de un mediador potenciará aprendizajes que el alumno aún no desarrolló. Los libros deben presentar coherencia entre la concepción de docente y alumno –avalada por la teoría pedagógica– y el contrato de lectura y las actividades que se proponen en la obra.

Sustentando las teorías que postulan el aprendizaje significativo, la mayoría de los textos presentan los conceptos nuevos haciendo referencia a otros conocimientos anteriores (formales o no) que el lector tiene o debiera tener sobre el tema. La heterogeneidad de cada grupo escolar y algunas fallas de articulación presentes en los diseños curriculares marcan generalmente diferencias entre los saberes reales de los alumnos y aquellos que se presuponen que tienen. En estos casos se dificulta la apropiación de los nuevos contenidos y la mediación docente se hace sumamente necesaria.

A los desfases curriculares y escolares que inciden en la articulación de los saberes debe sumarse una dificultad propiamente editorial: algunos libros de texto presentan un discurso recortado y simplificado. La presencia de inferencias no explicitadas en los textos y el uso de sinonimia para definir conceptos suelen complicar la lectura dotando de opacidad³⁹ a los textos. Es tarea del editor cuidar la claridad del texto, la organización interna y la jerarquización de ideas. La legibilidad de los textos se define

³⁹ Sánchez Miguel, Emilio. *Los textos expositivos*. Buenos Aires, Santillana, 1995, p. 34.

en cuanto a la progresión temática, estructura, sentido global y ayudas textuales que guían y orientan al lector. Al referirme a las mediaciones editorial y docente citaré nuevamente este tema tal como lo hace el pedagogo Emilio Sánchez Miguel con la figura de “tensión” entre “lo dado” y “lo nuevo”.

El editor debe contemplar estas cuestiones didácticas en su propuesta de manera que el libro de texto contenga los contenidos y saberes emanados de los documentos curriculares –relevantes para alumnos y docentes– y propuestas de trabajo que no desvirtúen los aportes teóricos reproduciendo meros ejercicios repetitivos. Debe pensarse la práctica como favorecedora y complementaria al proceso de comprensión y de apropiación de los saberes –en relación a la necesidad de acción y construcción en el aprendizaje– presentando situaciones problemáticas que produzcan un desequilibrio con respecto a los saberes y hagan necesaria la incorporación de saberes nuevos. El libro de texto, acompañante de la tarea áulica, debe propender a un aprendizaje significativo partiendo de los saberes previos esperables en los destinatarios, que serán entonces inclusores de los nuevos contenidos a desarrollar, ofreciendo información rica y *transparente* (en contraste con los textos *opacos*), organizada gradualmente, con textos e imágenes coherentes, motivadores y amenos.

➤ **Con respecto a la transposición didáctica**

La legibilidad de los textos y la apropiación de los mismos por parte del lector se relacionan también con la transposición didáctica del saber científico al saber escolar. Yves Chevallard se ocupa de los aspectos de la transposición didáctica en el área de la matemática, pero algunos de sus conceptos y conclusiones pueden ser extrapolables a otras disciplinas, además de ser importantes en la edición de libros escolares. “Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a 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*”⁴⁰.

⁴⁰ Chevallard, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aiqué, 1991, p. 45.

Las comillas y la letra itálica de la cita son textuales.

El autor analiza el proceso que sufre el saber sabio o académico al ser transformado en saber enseñado. Resalta las adaptaciones necesarias para que ese saber guarde el rigor del saber académico del que proviene, pero que a la vez esté al alcance de los alumnos. “El docente en su clase, el que elabora los programas, el que hace los manuales, cada uno en su ámbito, instituyen una norma didáctica que tiende a constituir un objeto de enseñanza como distinto del objeto que da lugar”⁴¹. Esta afirmación de Chevallard hace referencia a la cantidad de mediaciones que conforman esa transposición y ubica al editor entre ellas.

La trasposición del saber académico al nivel comprensible y adecuado para el destinatario del libro de texto, guardando todos los recaudos para la apropiación por parte de estos de un saber significativo, es tarea del editor y de los autores. Es importante que el editor refleje la mirada del lector. Puede ocurrir que autores muy especializados en cada una de las disciplinas “olviden” que el alumno-lector está apropiándose de los conceptos y es así como surgen textos muy cerrados y alejados del lector. La propuesta de las actividades también deberá estar acorde con la intencionalidad didáctica que el uso del texto supone.

Otros puntos interesantes que propone Chevallard en su libro y pertinentes a la tarea de editar son la cuestión de la obsolescencia de los saberes (por cambios en los diseños curriculares o por cambios en la sociedad en general) y el discernimiento entre saberes y procedimientos “enseñados” formal y sistemáticamente de aquellos que son aprendidos informalmente –sin nunca ser enseñados– y que se relacionan con tradiciones y prácticas docentes. El editor de libros de texto debe conocer estas prácticas y recrear la manera de que las mismas se vean incluidas en el material que ofrecerá a docentes y alumnos

.

➤ **Con respecto al diseño gráfico editorial**

Los libros proponen a los lectores un diálogo, un proceso de comunicación. En el caso particular de los libros de texto, de ese diálogo depende la apropiación que los alumnos

⁴¹ Chevallard, Yves. Op cit p.52

puedan hacer de los contenidos escolares. El diseño gráfico del libro es un factor fundamental en este proceso. Tomo el concepto de diseño gráfico tal como lo define en su libro Jorge Frascara: “es la actividad que consiste en concebir, programar, proyectar y realizar comunicaciones visuales, producidas en general por medios industriales y destinadas a transmitir mensajes específicos a grupos determinados”.⁴²

Como ya se dijo, la edición de libros de texto es una tarea que requiere un trabajo interdisciplinario entre autores, editores y diseñadores. Ellos comparten el objetivo de crear mensajes, crear comunicaciones. El libro a editar es el canal a través del cual esos mensajes llegarán al destinatario. El diseñador gráfico es el encargado de ordenar el espacio visual conjuntamente con el editor. El resultado debe ser un espacio motivador, interesante y facilitador de la apropiación de los contenidos.

Todas las decisiones relativas al papel, tipografías, formato, tratamiento de imágenes, disposición de los textos deberán hacerse en función del eje comunicacional del libro y de los destinatarios del mismo. En cuanto al aspecto material, los libros de texto deben tener:

- tamaño, peso y encuadernación adecuados,
- papel resistente y que pueda escribirse –en caso de que el libro lo requiera–
- una clara jerarquización de títulos, subtítulos y notas,
- una composición equilibrada entre imágenes, textos y blancos,
- un diseño atractivo para el lector pensado también como un sistema para todos los libros de la serie.

En la comunicación que se establece entre el libro y el lector influyen variables lingüísticas y variables comunicativas. La diagramación de un texto no es sólo un aspecto referido a la forma, sino que se relaciona con las competencias cognitivas que reclama al lector. Los aportes de las teorías antes descritas hacen referencia a la necesidad de articular los contenidos, partir de los saberes previos, determinar saberes inclusores y proponer actividades acordes para una apropiación activa de los contenidos.

⁴² Frascara, Jorge. *Diseño gráfico y comunicación*. Buenos Aires, Infinito, 1996, p. 19.

De acuerdo con la diagramación del texto, el lector puede reconocer a qué superestructura pertenece y así elegir qué estrategia de lectura implementar. La referencia a las superestructuras hace mención al concepto acuñado por el semiólogo Teun Van Dijk para explicar “que los diferentes tipos de texto se diferencian entre sí no solo por sus diferentes funciones comunicativas y sociales, sino porque poseen diferentes tipos de construcción. Denominaremos superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto”.⁴³ La estrategia de lectura a implementar está condicionada por la superestructura en la que se enmarca al texto. El lector, sujeto activo, procesa entonces el texto y su formato aportando sus esquemas, experiencias y conocimientos previos, tanto de los contenidos en sí como con la forma que ese texto presenta.

El concepto de paratexto, definido como “todo lo que queda de un libro sacando el texto principal”, “aparato montado en función de la recepción, instructivo, guía de lectura”⁴⁴ tiene relación con el diseño gráfico editorial.

Gran variedad y cantidad de elementos integran el paratexto: títulos, subtítulos, tapas, tipografía, solapas, elementos de diseño, prefacio, prólogo, notas, citas, fajas, imágenes, índices, bibliografías, textos complementarios... El trabajo conjunto de autor, editor y diseñador determinará los elementos paratextuales pertinentes en pos de la intención comunicativa del libro.

Los elementos paratextuales deben asegurar la interpretación del texto que el autor quiso privilegiar. No escapan al diseño del paratexto cuestiones relacionadas con el posicionamiento del libro en el mercado y la mayor cantidad de ventas que pueda generar. Un recurso útil para el editor de libros de texto es pensar los libros en serie –ya sea por materia, grado o ciclo– y definir un sistema de elementos paratextuales con características específicas que particularicen a cada una de ellas y otras características que agrupen a todos los libros de la editorial. Estos son un recurso identificatorio tanto para el lector-docente, prescriptor del libro, como para los alumnos.

➤ Con respecto a las imágenes

⁴³ van Dijk, Teun. *La ciencia del texto*. Buenos Aires, Paidós, 1998, p. 143.

⁴⁴ Alvarado, Maite. *Paratexto*. Buenos Aires, Ciclo Básico Común-UBA, 1994, p. 13.

El tratamiento de la imagen en los libros de texto requiere una mención aparte. Las imágenes forman parte del diseño gráfico pero van más allá: son portadoras de múltiples significados a decodificar a través de un singular proceso de lectura. La sociedad actual es una sociedad de imágenes, la presencia de ellas fuera de la escuela es más vasta que en el interior de las instituciones educativas. En las escuelas generalmente se enfatiza la alfabetización de la letra impresa, en detrimento la alfabetización de la imagen.

La percepción de una imagen está en estrecha relación con la manera en que cada individuo capta la realidad en relación a su historia personal, intereses, aprendizaje, motivación... La selección de las imágenes que formarán parte del libro a editar debe tener en cuenta las dispares significaciones que el lector puede dar a las mismas.

El ilustrador argentino Istvan Schtitter se refiere al tema de la ilustración editorial en un libro de reciente aparición. “Adentrarnos en los misterios de la ilustración y dejar que nos revele sus secretos puede ser una fascinante forma de lectura y diálogo con el libro, y será muy bueno darle la oportunidad a este otro lenguaje... La habilidad del ilustrador como coautor está entonces en saber escoger la información a representar, en distanciarse lo suficiente del texto como para dibujar sólo lo imprescindible y, en esa operación, agregar sus propios significados. La habilidad del lector está en no pasar por alto estos gestos, aprovechando el libro al máximo, leyendo todos sus discursos”⁴⁵. La habilidad del editor se manifiesta en la elección de los ilustradores y en cómo se conjuga y equilibra este trabajo con el de los autores.

El concepto de pedagogía de la imagen –sostenido por algunos educadores– es una tarea que la escuela argentina tiene pendiente. Enseñar los elementos que conforman la imagen (punto, línea, luz, color, campos, angulaciones, relación de cada uno de ellos con el todo) y enriquecer la sensibilidad plástica de los alumnos son tareas que realmente colaborarían en la alfabetización visual de los lectores.

Las imágenes pueden ser monosémicas –aquellas que conllevan un solo significado- o polisémicas– las que pueden dar lugar a múltiples y variadas interpretaciones-. Los pedagogos Roberto Aparici y Agustín García Matilla, al analizar el uso de las imágenes

⁴⁵ Schtitter, Istvan. *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires, Lugar editorial, 2005, p. 53.

y medios audiovisuales en la educación, sostienen que “la utilización de un tipo u otro de imágenes en el aula está en estrecha relación con los contenidos, la edad de los alumnos, el nivel de incertidumbre que se quiere generar, el tipo de aprendizaje y de actividades que se van a desarrollar. Cuanto más polisémica sea una imagen mayor nivel de imaginación y de creatividad requiere su decodificación”⁴⁶ Tomo este concepto que los autores aplican al espacio áulico para hacerlo extensivo al espacio del libro de texto.

La polisemia de las imágenes puede acotarse por medio de textos complementarios y así guiar al lector hacia en la apropiación del significado. Estos textos pueden utilizarse con distintas funciones:

- función de anclaje: el texto guía al lector a decodificar el mensaje de acuerdo al sentido que se eligió con antelación,
- función de relevo: imagen y palabra se complementan reponiendo cada una parte de la información, como por ejemplo en las historietas.

La relación entre el objeto y su representación determina el grado de iconicidad de la imagen. Cuanto mayor nivel de coincidencias haya entre el objeto real y la imagen, mayor nivel de iconicidad. El editor, en estrecha tarea con el autor, deberá elegir entre todas las posibilidades la que sea más pertinente para cada caso: fotografías, dibujos, esquemas, mapas, imágenes en color, sepia o blanco y negro, planos, organigramas, infografías, etc. Deberá tener en cuenta que cuanto mayor sea el grado de abstracción requerirá un mayor entrenamiento en la decodificación por parte del lector.

Así como en las comunicaciones orales existen *ruidos* que imposibilitan la buena codificación de los mensajes, también existen *ruidos* en la comunicación visual. Una mala combinación de colores, colores fuera de registro, defectos de luz, referencias poco claras o ambiguas, desproporción de tamaño, encuadres o recortes desprolijos pueden afectar la decodificación del mensaje imposibilitando la comunicación.

Es una tarea conjunta de editores y diseñadores mantener un justo equilibrio en la relación texto-imagen. Analizando libros de texto se pueden encontrar numerosos

⁴⁶ Aparici, Roberto y García-Matilla, Agustín. *Lectura de imágenes*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1989, p. 58.

ejemplos en los cuales las imágenes funcionan de manera parasitaria y como mero adorno de color junto al texto. Se produce entonces saturación o distracción, se obstaculiza el proceso de lectura y de apropiación del conocimiento, función primordial en esta clase de libros.

➤ **Con respecto a la competencia comunicativa**

El encuentro de todo texto con un lector genera una comunicación. En el caso de los textos escolares esa comunicación persigue un fin informativo a la vez que didáctico. Uno de los factores que posibilitan que la comunicación se establezca y progrese conforme a los objetivos propuestos por autores y editores es el diseño gráfico definido en párrafos anteriores.

Al cruzar los caminos de la comunicación y la educación es importante un concepto que incluye el especialista en educación Mario Kaplún. Él propone sumar un elemento al tradicional modelo de comunicación que postula emisores, receptores, mensaje y retroalimentación. El autor se pregunta: “¿es posible designar, dar un nombre técnico a esa etapa inicial del proceso comunicativo? Creemos que sí. Podríamos decir que, en lugar de plantearse un hipotético feed-back o retroalimentación, hemos incorporado y valorado otro componente de la comunicación del que nunca se habla: la prealimentación... Proponemos llamar prealimentación a esa búsqueda inicial que hacemos entre los destinatarios de nuestros medios de comunicación para que nuestros mensajes los representen y reflejen. Por ahí comienza y debe comenzar un proceso de comunicación educativa... La experiencia nos enseña que, si se desea comenzar un real proceso de comunicación, el primer paso debiera consistir en poner al destinatario no solo al final del esquema, sino también al principio, originando los mensajes, inspirándolos”.⁴⁷

Si bien esta premisa es pensada para quienes construyen mensajes mediáticos, se relaciona con la figura del editor como primer lector, con el conocimiento cabal que el editor debe tener del perfil del destinatario del libro. Es tarea de editor mirar los libros con la visión e intereses del lector para quien está trabajando. De esta manera se asegura

⁴⁷ Kaplún, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1998, p. 78-79.

que el destinatario de los mensajes se verá reflejado en ellos y podrá apropiarse de los contenidos que el libro sustenta.

Las decisiones del editor en cuanto al contrato de lectura y comunicación que propone a los lectores determinarán la apropiación que ellos hagan de los saberes, la orientación y estrategias que deberán poner en juego para resolver las actividades y marcará semejanzas y diferencias con la manera de enseñar que propongan los docentes.

La variedad de recursos paratextuales, la inclusión de distintos tipos de textos (tanto en relación a la función semántica/trama como en la jerarquización en el diseño), la inclusión de imágenes variadas que anclen en los textos y los completen, la derivación del texto a otras fuentes o la clausura en sí mismo serán decisiones que tomará el editor en relación al contrato de lectura que le parezca pertinente ofrecer.

El trabajo colaborativo es una prescripción de los diseños curriculares. Al analizar y revisar libros de texto actuales, los mismos denotan una apertura al trabajo grupal por parte de los alumnos. Se presentan propuestas donde los alumnos, de acuerdo al nivel que cursen, deben investigar distintos temas en el mismo libro o recurriendo a otras fuentes –superando la antigua autosuficiencia del manual–, debatir y tomar una postura desde la propia argumentación. En ellos se alienta la interacción entre los alumnos para el logro de los conocimientos escolares. Esta tarea conlleva la puesta en práctica y desarrollo de actitudes de respeto, colaboración y tolerancia en pos de un trabajo conjunto.

Las nuevas propuestas editoriales generan una postura activa por parte de los alumnos, ocupando el lugar de las otrora actividades reproductivas. Sin embargo, es posible ver tareas que sólo buscan la opinión de los alumnos sin trabajos cognitivos previos ni posteriores y que generalmente se centran en cuestiones que exceden al dominio de los lectores. Como un simple ejemplo destaco aquellas actividades que reclaman que los alumnos den soluciones a distintas problemáticas sociales –desempleo, violencia, inseguridad– que escapen a sus posibilidades de acción.

Las mediaciones editoriales y docentes

Me referiré sucintamente a la situación actual de la escuela argentina, marco y escenario del proceso de enseñanza y aprendizaje. La escuela y los docentes, agobiados por situaciones que los exceden, se debaten entre el cumplimiento del rol socialmente esperado y las nuevas exigencias. El trabajo docente se ha intensificado como producto del asistencialismo escolar, la heterogeneidad de los grupos, el agobio de las demandas sociales y la desprofesionalización de su tarea. Queda así menoscabada la función propiamente pedagógica y el sentido individual y social de la educación, frente a las realidades de desempleo, desintegración familiar, fragmentación social.

Sin embargo, pese a todo, siempre hay un margen, un resquicio para que la pasión de un docente y el interés de un alumno logren esperanzarnos. La escuela sigue siendo el lugar donde se transmiten los conocimientos, actitudes y valores que la sociedad considera que deben ser conservados y transmitidos: “la educación transmite porque quiere conservar... Nunca es neutral: elige, verifica, presupone, convence, elogia y descarta”.⁴⁸

Considero apropiado incluir a editores y docentes en el proceso de mediación entre el saber y los destinatarios. Si bien sus quehaceres se bifurcan en algún momento –uno acuciado por las demandas empresariales y del mercado económico; el otro más presionado por los reclamos sociales y de las instituciones educativas – las tareas de ambos se encuentran en relación a la intencionalidad didáctica que conllevan.

En la relación entre lo dado –conocimientos ya adquiridos por los alumnos– y lo nuevo –saberes a aprender– y en la apropiación del texto por parte del lector se dibuja el rol del editor primero y del docente mediador más tarde. En palabras de Emilio Sánchez Miguel: “el compromiso entre lo dado y lo nuevo quiere decir que el que habla, enseña o escribe se compromete a dos cosas: primero, a crear un punto de partida común con sus interlocutores: lo dado; segundo, a expresar al otro aquello que considera nuevo, informativo, interesante o relevante respecto a este punto de vista común. Este compromiso del que enuncia el discurso se corresponde con las expectativas del que lo recibe”.⁴⁹

⁴⁸ Savater, Fernando. *El valor de educar*. Buenos Aires, Ariel, 1997, p. 151.

⁴⁹ Sánchez Miguel, Emilio. Op.cit., p. 222-223.

He resaltado cómo los aportes de las teorías cognitivas también hacen hincapié en la necesidad de una intervención para avanzar en la zona de desarrollo potencial que cada alumno tiene y en la necesidad de construir un andamio para que el aprendizaje se vaya cimentando. La tarea del editor, en el rol de un mediador más, será conocer estos conceptos y crear libros acordes con ellos. El docente debe contribuir a la realización real y práctica de los objetivos educativos, valiéndose de textos escolares que colaboren con su tarea.

La mediación docente es esencial para guiar la apropiación del significado por parte de los alumnos. En el número de la revista pedagógica *Zona Educativa* publicado en mayo de 1998 se reproduce un debate centrado en la comprensión de los textos expositivos. La especialista en psicología educativa, Paula Carlino, sostiene que “es función del maestro intervenir para ayudar a desarrollar la comprensión, para permitir que los alumnos puedan ir reformulando poco a poco la comprensión que han tenido, con el fin de acercarse progresivamente al límite que impone el texto. Estas mediaciones son pedagógicamente necesarias. Comprender significa poder poner en relación la información que trae el texto con los conocimientos que posee la persona que lee y también con lo que busca un lector en el texto”⁵⁰ Volvemos a encontrarnos con los conceptos de “lo dado” y “lo nuevo”.

Más allá de los usos pensados previamente por el equipo editorial, los docentes deben recrear la propuesta convertida en libro a través de este proceso de mediación al cual me estoy refiriendo. El pedagogo español José Gimeno Sacristán afirma que “los sujetos de la educación se conectan con los procesos y productos culturales a través de ciertos mediadores. La asimilación de la cultura se produce a través de un proceso de intermediación”. Los libros de texto son objetos mediadores que a su vez necesitan de un mediador. Este autor enfatiza el rol de la mediación docente a la vez que denuncia y critica el uso dominante y hegemónico del libro de texto por sobre otro tipo de materiales en las escuelas españolas, realidad que comparte la educación en nuestro país. El autor también se refiere a los creadores de los libros opinando que “el que elabora el soporte mediador fuera del ámbito pedagógico es un agente fundamental, a

⁵⁰ Carlino, Paula. “Con el profesor de lengua no basta”. *Zona Educativa*, Buenos Aires, mayo 1998, p. 6.

tener en cuenta para entender el contenido de la práctica pedagógica y a la práctica misma”⁵¹. La postura asumida en este trabajo incluye la figura del editor de libros de texto como un actor más en el campo del acto educativo.

Para referirme al rol del editor y a la mediación que su trabajo implica, cito a Roger Chartier, estudioso de los libros y las prácticas lectoras. Este autor marca una diferencia importante al definir “puesta en texto” y “puesta en libro”. El autor los califica como dos tipos diferentes de dispositivos: en la puesta en texto consigna las estrategias de escritura y las intenciones del autor. Es en la puesta en libro donde sitúa a la figura del editor. Las estrategias de ambos son distintas, como también pueden ser distintos sus objetivos. El rol del editor se encarna en la visión que debe formarse del lector y en la manera en que dará forma al soporte del texto de ese autor. Chartier sostiene “hay, en mi opinión, una simplificación ilegítima del proceso por el que las obras adquieren sentido. Restituirlo exige considerar las formas anudadas entre tres polos: el texto, el objeto que lo porta y la práctica que se apodera de él”.⁵² El autor sostiene que el soporte en que se halla inscripto el texto –material planificado y creado por el editor– determinará diferencias en las prácticas que realice el lector.

La tarea del editor al crear un libro de texto persigue –además de los fines económicos determinados y pedidos por el mercado– el cumplimiento de objetivos educativos y formativos en los lectores. Esta comunicación con los destinatarios del libro tiene un carácter diferido, no se cumple en el tiempo real y con la presencia física de los interlocutores. Por eso el editor deberá tener siempre en mente al lector-destinatario y velar por su derecho a la apropiación de aprendizajes significativos a través del libro de texto que le ofrece.

Me gusta pensar este derecho del lector como algo más amplio, como el derecho a la educación. Recorro nuevamente a palabras de Michele Petit: “cada uno de nosotros tiene derechos culturales: el derecho al saber, pero también el derecho al imaginario, el derecho a apropiarse de bienes culturales que contribuyen en cada edad de la vida, a la construcción o al descubrimiento de sí mismo, a la apertura hacia el otro, al ejercicio de la fantasía –sin la cual no hay pensamiento–, a la elaboración del espíritu crítico. Cada

⁵¹ Gimeno Sacristán, José. *Docencia y cultura escolar*. Buenos Aires, Lugar editorial, 1997, p. 73.

⁵² Chartier, Roger. *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid, Alianza, 1993, p. 46.

hombre y cada mujer tienen derecho a pertenecer a una sociedad, a un mundo, a través de lo que han producido quienes lo componen: textos, imágenes donde escritores y artistas han tratado de transcribir lo más profundo de la experiencia humana”.⁵³

Será tarea del editor de libros de texto ofrecer a sus lectores libros con gran variedad de posibilidades de apropiación y resignificación de los textos, teniendo en cuenta los aportes de la política educativa. Deberá prever junto con autores y diseñadores la múltiple variedad de posibilidades de trabajo para alumnos, docentes y padres trabajen con ellos.

Una opción que considero válida –no sé si viable– es que desde las editoriales se propongan actividades para los docentes donde se elaboren pautas para la evaluación y selección de libros de texto, aspecto deficiente y casi olvidado en la formación del profesorado, entre muchos otros. Si bien esto no es una responsabilidad de las casas de edición, puede gestarse como una ocasión de encuentro y de reposicionamiento para las editoriales. Ambos profesionales –editores y docentes– se enriquecerían así con los saberes del otro mediador que trabaja con los materiales. Si esto es así, todos recibirán beneficios: los docentes y alumnos contarán con más y mejores herramientas para trabajar y las editoriales crearán libros mejores y más vendibles.

Al referirse al rol de los mediadores o iniciadores del libro, la ya citada Michele Petit recurre a dos metáforas que describen poéticamente esta tarea: el traspasar umbrales y el tender puentes. De su trabajo etnográfico con comunidades marginales francesas infirió que cada uno de quienes lograron progresar y conformar su rol social más plenamente, superando el determinismo que sus orígenes parecían imponerles, recibieron de maestros y bibliotecarios la herramienta fundamental para lograrlo: el encuentro con los libros. Libros antes pensados y creados por editores.

⁵³ Petit, Michele. *Lecturas, del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 17.

Bibliografía

- ALVARADO, Maite. *Paratexto*. Buenos Aires, Ciclo básico común-UBA, 1994.
- APARICI, Roberto y GARCÍA-MATILLA, Agustín. *Lectura de imágenes*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1989.
- APPLE, Michael. *Maestros y textos*. Madrid, Paidós, 1989.
- ARGENTINA. *Ley Federal de Educación*, 1996.
- BRASLAVSKY, Berta de. *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires, Kapelusz, 1962.
- BRASLAVSKY, Berta. “Tan grave como el analfabetismo es leer y no comprender los textos” en “*La nación*”, 29-03-04.
- BRUNER, Jerome. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata, 1988.
- CARBONE, Graciela. *Libros escolares: una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 2003.
- CARLINO, Paula. “Con el profesor de lengua no basta” en *Revista Zona Educativa*, Buenos Aires, mayo 1998.
- CARON, Bettina. Los docentes también leemos En *El monitor de la educación*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, marzo 2001.
- CHARTIER, Roger. *Libros, lecturas y lectores en al Edad Moderna*. Madrid, Alianza, 1993.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aiqué, 1991.
- CUCUZZA , Héctor y PINEAU, Pablo. Escenas de lectura en la escuela argentina. En revista *El monitor de la educación* N° 1, tercer trimestre 2000.
- CUCUZZA , Héctor y PINEAU, Pablo. *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en la Argentina. Del catecismo colonial a la Razón de mi Vida*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján- Miño y Dávila, 2002.
- DE SAGASTIZÁBAL, Leandro- ESTEVES FROS, Fernando (compiladores). *El mundo de la edición de libros*. Buenos Aires, Paidós, 2002. p. 121.
- FRASCARA, Jorge. *Diseño gráfico y comunicación*. Buenos Aires, Infinito, 1996.
- HEREDIA, Raquel Carmen. *Los días de Damián 1. Libro de lectura para primer grado*. Buenos Aires, Aiqué, 1980.

GALVALISI, Fabiana y RINAUDO, María Cristina. “Acerca de los libros de texto” en Revista *IRICE* N° 11, Rosario, marzo de 1997.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Docencia y cultura escolar*. Buenos Aires, Lugar editorial, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, José. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1989.

GONZÁLEZ, Fermín y NOVAK, Joseph. *Aprendizaje significativo: técnicas y aplicaciones*. Madrid, Cincel, 1993.

HURLIMANN, Bettina. *Tres siglos de literatura infantil europea*. Barcelona, Juventud, 1968.

KAPLÚN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1998.

LANDOW, George. *Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona, Paidós, 1995.

LIENDRO, Elizabeth. *Currículo presente, ciencia ausente*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.

LIPMAN, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1991.

LITWIN, Edith (comp). *Tecnología educativa*. Buenos Aires, Paidós, 1995.

PETIT, Michele. *Lecturas, del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de cultura económica, 2001.

PETIT, Michele. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la literatura*. México, Fondo de cultura económica, 1999.

PIAGET, Jean. *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Psique, 1966.

PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1990.

SALLENAVE, Daniele. *Letras muertas: de la enseñanza de las Letras en general y de la cultura general en particular*. Buenos Aires, Losada, 1997.

SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio. *Los textos expositivos*. Buenos Aires, Santillana, 1995.

SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Buenos Aires, Ariel, 1997.

SCHRITTER, Itsvan. *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires, Lugar editorial, 2005.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. *Pre diseño curricular para la educación general básica*. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1999.

SOLARI, Manuel. *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires, Paidós, 1980.

TARUTZ, Judith. *Technical Editing*. Reading, Addison-Wesley Publishing Company, 1993.

VERÓN, Eliseo. *Esto no es un libro*. Barcelona, Gedisa, 1999. p.20.

VAN DIJK, Teun. *La ciencia del texto*. Buenos Aires, Paidós, 1998. p. 143.

VYGOTSKI, Liev. *Obras escogidas*. Madrid, Visor-Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.