

Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente

Marisa Massone *

Nancy Edith Romero**

Silvia Finocchio***

Resumen

Este artículo analiza el papel de los libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Para ello recurrimos a dos investigaciones doctorales en curso. Una, estudia los deslizamientos entre la cultura del libro y la cultura digital presentes en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales de reciente edición. Metodológicamente se centró en el análisis de un corpus de libros de texto para escuelas primarias de reciente edición. Otra, indaga las prácticas docentes de uso de los mismos y sus significados en la tarea de enseñar en la escuela primaria. Se optó por un estudio de casos de dos escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires que involucró observaciones no participantes de clases, entrevistas en profundidad a maestros, directores y bibliotecarios y grupos focales de niños. Los primeros avances revelan, por un lado, que los textos escolares profundizan una composición propia del hipertexto; expresan los contenidos a través de un discurso escrito y visual, dando cuenta del empleo de diversos lenguajes. Por otro lado, en relación con las prácticas se constata que el papel del libro en el aula se define por los sentidos que alumnos y docentes le asignan en la dinámica de cada clase combinando elementos inherentes a la cultura escolar: los tiempos, los espacios, los climas, las disciplinas, los objetos. A partir de estos resultados iniciales planteamos una serie de consideraciones para convertir los libros de texto y sus usos en objetos a ser estudiados en el campo de la formación inicial y continua de docentes.

Palabras claves: Libros de texto. Enseñanza de las ciencias sociales. Prácticas escolares

* Doctoranda en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra Didáctica y Prácticas de la Enseñanza de la Historia de la UBA, como Profesora del Posgrado en "Currículum y prácticas escolares en contexto" (FLACSO) y como docente de la formación inicial y continua de maestros en la enseñanza de Ciencias Sociales en institutos de formación docente y en el Centro de Pedagogías de Anticipación de la Ciudad de Buenos Aires.

** Doctoranda en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora de la Especialización en "Currículum y prácticas escolares en contexto" (FLACSO), como docente de la formación inicial y continua de docentes y como consultora para la elaboración de materiales curriculares dirigidos a docentes y a alumnos.

*** Doctora en Ciencias Sociales por FLACSO. Profesora en Historia por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como profesora titular de Historia de la Educación General de la Universidad Nacional de La Plata y de la cátedra Didáctica de la Historia en la Universidad de Buenos Aires.

Presentación

El libro de texto ha sido el objeto portador de conocimiento privilegiado por la escuela desde sus inicios. Constituyó la base principal de la práctica cotidiana de los docentes y el soporte fundamental para el aprendizaje de los alumnos. En 1632, Comenius en su obra *Didactica Magna* se refiere a la necesidad de los libros para llevar a cabo el método que debía sustentar la enseñanza. “Hay una cosa en extremo importante que, de faltar, puede convertir en inútil toda la máquina y, por el contrario, facilitará su movimiento si se cuenta con ella: me refiero a la provisión suficiente de libros panméticos, esto es, que abarquen todo el método” (COMENIUS, 1986, p. 319).

Siguiendo estas ideas, el mundo escolar se ha basado en una concepción gutenberguiana del saber. Es decir, se ha regido por la lógica del libro: transmitir conocimientos y saberes a través de la palabra escrita. Impregnada por la lectura y la escritura, la cultura escolar tiene una larga historia de desencuentros con la cultura mediática. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, cuando los medios audiovisuales ya eran hegemónicos en las culturas de todo el mundo, la escuela seguía pensando que tenía que formar sobre todo lectores en papel. Esto explica la resistencia a incorporar al currículum los lenguajes del cine, la televisión, la música o las TIC como objetos de estudio en sí mismos. Si bien suelen estar presente en la enseñanza, su uso generalmente está ligado a considerarlos meros vehículos que difunden los contenidos seleccionados por el currículum e ilustran la palabra del docente (GAMARNIK, 2008). Esta posición ha determinado a los libros de textos como la fuente legítima de saberes autorizada por la escuela en desmedro de otras posibles.

La extraordinaria vigencia del uso de libros de texto en las distintas latitudes y a lo largo del tiempo revela el espacio pedagógico conquistado en la cultura escolar y, por ende, una profunda capacidad de adaptación a las tradiciones y a las innovaciones que forman parte de lo educativo. Así, hoy, con la creación de nuevos paradigmas del saber y de la identidad producto de “la gran conversión digital” los libros de texto se están reinventando.

El actual contexto de transformaciones culturales desafía una vez más la permanencia y el uso de los textos escolares impresos en medio de la aparición de nuevas pedagogías y de cambios en relación con la producción y distribución de conocimiento, la demanda de nuevas alfabetizaciones y las actuales formas de comunicación propias de los modos multimediales y digitales. La confrontación

con las nuevas textualidades portadoras de saberes a las que acceden los docentes y los alumnos dentro y fuera de la escuela genera modificaciones en las prácticas escolares de uso de los textos. En tal sentido, conviene destacar que la escuela y las condiciones materiales del trabajo docente generan usos particulares de los libros de texto los cuales son apreciados como una de las “ayudas educativas”¹ fundamentales (KNUDSEN, 2013) para la transmisión de saberes y la organización de las prácticas escolares según lo demuestran los estudios históricos sobre el libro (SAUTER, 2011). En este marco nos preguntamos: de qué modo los libros de texto de Ciencias Sociales están cambiando con los nuevos escenarios culturales de los que la escuela forma parte, qué características asumen las prácticas docentes mediadoras para su apropiación y cuáles podrían ser las claves para una formación docente que incorpore el análisis de los libros de texto del área y sus prácticas de uso².

Para responder estas preguntas abordamos en primer lugar las transformaciones de la última generación de libros de texto de Ciencias Sociales (CHOPPIN, 2004) y los modos de uso actuales que llevan a cabo los maestros en las aulas. Luego nos centramos en las características de los textos escolares en el área de Ciencias Sociales que los convierten en objetos complejos a ser estudiados en el campo de la formación docente.

Los nuevos manuales multimedia

Si el paradigma de la revolución digital presumía que los nuevos medios desplazarían a los viejos, el emergente paradigma de la convergencia asume que los viejos y nuevos medios interaccionarán de formas cada vez más complejas. (JENKINS, 2008, p. 17).

La llegada de Internet en 1994 multiplicó las posibilidades que había generado la imprenta en el siglo XVI, publicando y difundiendo una incalculable cantidad de información, disponible a través de una combinación de variadas formas de comunicación (textos, imágenes fijas y en movimiento, sonidos, entre otros) y accesible a gran velocidad. Su presencia dio origen a la cultura digital, una transformación cultural que viene generando modificaciones profundas en las herramientas conceptuales esenciales del mundo actual, con la creación de nuevos paradigmas del saber y de la identidad. Doueihi (2010) identifica

a estas transformaciones como “la gran conversión digital”, una mudanza de enorme magnitud que “impregna, e incluso define, una nueva vida cotidiana, marcada por los nuevos principios activos, que gestionan nuestra presencia, nuestras comunicaciones, nuestra manera de percibir y de representarnos tanto a nosotros mismos como a los demás”. Conversión es un término que encierra una fuerte connotación religiosa. Es que la conversión marca un antes y un después en términos de creencias, emociones y prácticas en la vida de una persona. En el mismo sentido, estas transformaciones son una revolución copernicana del saber, una verdadera mutación colectiva de la hermenéutica, una nueva idea de experiencia, una nueva civilización para Baricco (2008). A su vez, Jenkins (2008, p. 14) denomina convergencia a este fenómeno, no sólo en sentido tecnológico, es decir, como “flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias” sino también cultural. No se trata solamente de la posibilidad que ofrece la *World Wide Web* de reunir un paquete textual que abarca medios y lenguajes (largometraje, videojuego, serie televisiva, tipografía, diseño gráfico, música, entre otros) sino de una cultura de la convergencia, una transformación tanto de los modos de producción como de consumo de los medios. Esta convergencia es un proceso que se viene generando tanto de arriba hacia abajo, liderado por las corporaciones, como de abajo hacia arriba, por los consumidores.

Estos cambios profundos vienen modificando tanto la cultura material de la escuela como las prácticas de los maestros, también en el área de Ciencias Sociales en el nivel primario. Los textos escolares en soporte papel, principal fuente de lectura en las clases de Ciencias Sociales, son hoy libros mimetizados con o metamorfoseados en pantallas. Estos movimientos se expresan desde que tomamos los libros en nuestras manos y leemos los títulos de las series a las que pertenecen impresos en sus tapas, también cuando empezamos a hojearlos, a partir de los títulos de secciones o el diseño gráfico de sus íconos, asociados semánticamente con el mundo digital (“Logonautas. Navegantes del conocimiento”, Puerto de Palos, 2009; “Manual interactivo”, Kapeluz, 2013; “Recorridos”, Santillana, 2011). Lejos queda la llamada primera generación de textos escolares de Historia de los inicios del siglo XX, de formato pequeño y diagramación compacta propios del “modelo textual” (BENITO, 1998). Estos textos desarrollaban sus contenidos predominantemente a partir de textos con escasas ilustraciones (BRASLAVSKY, 1991). Contemporáneos

a la consideración de la escuela como “templo del saber”, estos libros eran esencialmente materiales de estudio que debían ser leídos de principio a fin y valorados particularmente por la cantidad y calidad de la información que ofrecían, un discurso único, fuerte y cerrado. Hacia las décadas de 1980 y 1990 en Argentina, el cruce de diversos factores como la mayor presencia de la civilización de la imagen; los nuevos procesos de producción de los libros de texto; la existencia de nuevas empresas editoriales y la ampliación de la producción; los cambios curriculares que propugnaban unas ciencias sociales renovadas; la importancia de los contenidos procedimentales y la ampliación de las fuentes de las disciplinas académicas, transformó la función misma de los libros de texto: de materiales de estudio a herramientas de trabajo en las aulas, dando origen a una segunda generación de libros de texto. Así, “el manual se ha convertido en una herramienta ‘polifónica’: tiene que permitir la evaluación de la adquisición de conocimientos; tiene que presentar una documentación compuesta, tomada de soportes variados [...] tiene que presentar lecturas plurales” (CHOPPIN, 2000, p. 139-140).

A partir de entonces, los textos escolares de Ciencias Sociales crecieron en tamaño y tuvieron una diagramación aireada y una presentación de contenidos en diferentes lenguajes. Estas transformaciones de los libros de texto se profundizaron a partir de la llegada de Internet en 1994 y se aceleraron con el avance de las políticas públicas en torno de la expansión y el manejo de las TIC a nivel nacional y provincial³.

En este escenario y en el marco de una investigación en curso⁴, hemos analizado una muestra intencional de 9 textos escolares impresos de Ciencias Sociales. Se trata de textos de reciente edición producidos por distintas editoriales y con fuerte presencia en el mercado destinado a la escuela primaria de la ciudad y de la provincia de Buenos Aires. En estos libros hemos identificado diversas características de la cultura digital, a saber:

a) Una *composición propia del hipertexto* (GRAMIGNA, 2006) aún en la materialidad del soporte papel: los contenidos se presentan fragmentados, a través de textos principales sumados a diversas tablas, cuadros o imágenes en las columnas laterales de las páginas, generando una permanente intertextualidad e invitando así a realizar diversos itinerarios y lecturas. Por ejemplo, en el interior del desarrollo de los capítulos y también en las páginas especiales denominadas “Temas en imágenes”, del libro de H. Casaubón (2012) se incluye un ícono denominado “Mapa...” que incluye un número, proponiéndose como un

“link” con uno de los mapas del conjunto que reúne al final del libro. Esto se da por ejemplo en la página 92 “Mapa 4. Describí cómo fue cambiando la red ferroviaria en las distintas épocas. Arriesgate y elaborá una breve explicación de esas diferencias”.

b) Un *componente multimedial* a partir del empleo de diversos lenguajes: el nuevo rol de las imágenes en los textos se presenta de muy diversos modos, no excluyentes, como el desarrollo de páginas de historia visual o infografías; las propuestas de actividades de análisis de películas; las secciones especiales o el DVD que acompaña el libro de texto. Por ejemplo en el libro de González (2004), en integración con el área de Tecnología, cada capítulo desarrolla una infografía vinculada con los temas del capítulo. La infografía de las páginas 100 y 101 presenta una carabela por dentro, con una actividad que propone la lectura del lenguaje verbal y no verbal entramados: “A partir de la información que dan las imágenes y los textos, hacé una lista con todos los trabajos y trabajadores necesarios para que la carabela pueda navegar”. También existen páginas especiales (diseñadas con otro color de papel) de un tema desarrollado en imágenes, con fotografías, pinturas o dibujos y epígrafes.

c) La *apertura a lecturas de y en Internet* a partir de actividades de búsqueda de información o de lectura y escrituras en un blog, entre otras, “como si el espacio físico del libro se dilatara en un ambiente virtual, como sucede precisamente en la comunicación multimedia en el ciberespacio” (GRAMIGNA, 2006, p. 96). Por ejemplo, el libro de T. Aisemberg (2013) incluye en los distintos capítulos un ícono TIC presentado en la página inicial de orientaciones sobre el uso del libro como una propuesta “para encontrar recursos y herramientas para seguir aprendiendo con la “compu”⁵. En el mismo libro, al final del capítulo sobre los grandes imperios americanos y luego de una actividad de análisis de la pintura *La gran Tenochtitlán* de Andrés Rivera, el ícono TIC propone:

Para conocer más acerca de las tres civilizaciones que estudiaron en este capítulo, busquen datos en una enciclopedia en la biblioteca o en Internet. En este caso sólo tendrán que escribir en el buscador, por ejemplo, “incas”. A través de este medio también podrán conocer la obra completa de Andrés Rivera. (AISEMBERG, 2013, p. 97).

d) La existencia de *secciones específicas vinculadas con el uso de TIC* proponen el uso de programas de imágenes y sonidos; la investigación en diarios o museos virtuales o la construcción de mapas conceptuales digitales, entre otras propuestas. Por ejemplo, el libro de Díaz et al. (2009) incluye una sección dedicada al uso de TIC en cada capítulo que contiene el uso de programas de imágenes y sonidos; la investigación en diarios virtuales (conocimiento de estos diarios, búsqueda de artículos en sus motores de búsqueda) o la construcción de mapas conceptuales digitales, entre otras propuestas.

Es decir, encontramos diversos deslizamientos⁶ entre la cultura digital y la cultura impresa, ahondando las características de dichos textos ya descriptos de la segunda generación de libros de texto u originando nuevas. Es que la interacción texto-hipertexto o manual-red-multimedialidad, en particular a partir de las políticas públicas de los modelos 1 a 1 en educación, está cambiando las tramas textuales de los textos escolares de Ciencias Sociales (BENITO, 2006), principal fuente de lectura en las clases del área.

Libros de texto, lectores y prácticas

Cuando los maestros usan los libros de texto y proponen su uso a los alumnos ponen en juego el vínculo con los libros y al hacerlo, sostiene Chartier (1994), se producen sentidos. Según el investigador francés no existe texto deslindado del soporte que lo da a leer y no hay comprensión de un escrito que no dependa de las formas en las cuales llega a su lector. Es decir, que las peculiaridades de los libros de texto cobran significado en las prácticas de lectura que se contextualizan en cada cultura escolar.

En tal sentido y en relación con lo planteado en el apartado anterior nos interesa aquí compartir los resultados de dos investigaciones⁷ recientes prestando atención a las prácticas que realiza el docente a la hora de elegir⁸ y usar los libros de texto y al papel que le asigna específicamente al libro de Ciencias Sociales en relación con otros materiales curriculares utilizados al “dar clase”.

En relación con el primer aspecto, en el momento de la selección de los libros de texto los docentes consultados buscan aquellos que los ayuden a motivar y entusiasmar a los niños para el aprendizaje. Captar su atención desde las propuestas que planean es el objetivo que dirige las acciones de la enseñanza. Detrás de esa búsqueda hay un firme convencimiento de que los niños se sienten poco atraídos por lo que ofrece la escolaridad. No se trata tanto

de los contenidos curriculares sino que pareciera haber un desajuste entre las formas escolares de aprender un conocimiento y las formas en que ese mismo contenido u otros son aprendidos fuera de la escuela de la mano de los medios masivos y la influencia del mercado. Estas preocupaciones se traducen en criterios de elección de los libros de texto: que las explicaciones sean sencillas e incluyan anécdotas y ejemplos referidos a la vida cotidiana, que contenga variedad de propuestas lúdicas acompañadas de ilustraciones a color y que las actividades resulten desafiantes para los alumnos. Como se muestra en los siguientes fragmentos de entrevista:

*A mí, en este manual, me llamó la atención **el trabajo de Sociales que parte de situaciones de la vida real**. Yo por ejemplo leí la anécdota de Tita, me acuerdo, nunca más me voy a olvidar, que era una nena que tenía un problema, una situación real. Me pedían siempre [los chicos] que la traiga a Tita. Lo importante es que la historia sea real, ahí estuve leyendo [señala el libro de texto] el río Bermejito... por eso me llamó tanto la atención. Que había una ciudad de Misiones, que esa ciudad sea concreta que se pueda trabajar. (Clara, maestra de 4°. Escuela de gestión estatal. Moreno, provincia de Buenos Aires).*

***Los chicos miran fotos muy chiquitas, incluso el diseño. Este libro (Estrada) tiene unos dibujitos muy chiquitos que yo no los veía, pero ellos sí los veían.** A ellos les servían. Un chico cuando terminó de leer el texto me dijo: "Mirá el nene que está ahí". Estaba en colores pastel que yo no veía. Creo que yo leo el libro más hacia el texto, y ellos el aprender a leer está todo al mismo plano, están más volcados hacia las imágenes también, ¿no?, las reconocen y las ven y los hacen pensar más. Es una variable que uno no está manejando, no la está pidiendo. (Juan, maestro de Lengua y Ciencias Sociales de 5°. Escuela de gestión estatal. Ciudad de Buenos Aires).*

El uso de los libros supone una serie de decisiones por parte de cada maestro acerca de qué, cuánto, cuándo y cómo se utilizarán sus contenidos y actividades a la hora de enseñar. Entre los docentes estudiados⁹ se ha constatado la recurrencia de cuatro prácticas de uso más allá del tipo de

libro de texto (área o manual)¹⁰ utilizado, la disciplina y el grado escolar (4to, 5to o 6to grado). Todas ellas, con matices de acuerdo con los contextos profesionales.

1. *Relacionar temas dentro del mismo libro de texto y entre libros de distintas disciplinas.* Los docentes estudiados expresan de distintas maneras la forma en que seleccionan y reúnen capítulos de uno o varios libros para enseñar un tema: “vincular”, “integrar”, “engancha”, “entrelazar” y “mezclar”. Esta práctica está asociada con aprovechar mejor los tiempos escolares frente a lo que se percibe como exceso de contenidos a la vez que se busca enseñar a establecer relaciones como un modo de aprender más significativamente. Así se refleja en el siguiente extracto de entrevista en el que la docente combina la lectura literaria con el libro de texto de Ciencias Sociales.

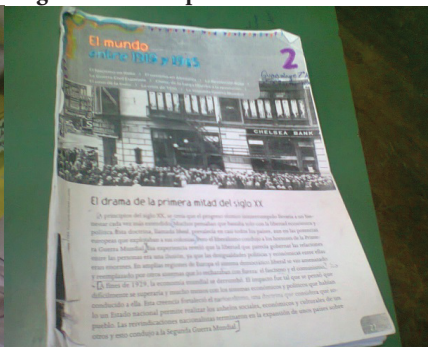
*El material que uso es el manual bonaerense... Es interesante, hay cosas que están buenas...yo tengo el área de Lengua y Sociales. **Me gustan las dos áreas, trato de comunicarlas. Especialmente para la parte de Historia, me gusta buscar textos literarios en el libro de Lengua que se puedan relacionar.** (Entrevista grupo focal de docentes usuarios de manual de cuatro disciplinas de escuelas de gestión estatal y privada. Ciudad y Provincia de Buenos Aires).*

2. *Combinar la enseñanza de contenidos del libro de texto con salidas educativas.* De acuerdo con lo expresado en las entrevistas en una salida educativa se combinan la motivación por la salida misma, la posibilidad de experimentar o descubrir, la ocasión de reunir en un mismo momento saberes que responden a distintos capítulos del libro de texto y atravesar de una manera amena la enseñanza de contenidos. En las siguientes fotografías se observan un afiche que realizan los niños luego de una visita a la exposición “La sociedad del trabajo” en la Casa del Bicentenario y una fotocopia de un capítulo del libro de texto sobre las dificultades económicas, políticas y sociales en la primera mitad del siglo XX que estaban estudiando simultáneamente a la salida educativa.

Figura 1 – Afiche realizado por los niños



Figura 2 - Fotocopia del libro de texto



Fonte: Autoras

3. *Seleccionar los temas del libro de texto que funcionarán como “comodines”.* La práctica docente requiere de una permanente flexibilidad de lo planificado. En la necesidad de disponer de diversos recursos para enfrentar lo que se presenta como inesperado, los libros de texto pueden cumplir un papel importante. Utilizando la metáfora del juego, el comodín es la pieza que puede tener diversas utilidades y adoptar el valor que el docente desee en el momento elegido.

*En Ciencias Sociales tengo que dar el tema de los problemas ambientales en América pero **trato de ubicar esa unidad cuando los chicos están muy cansados o cuando yo estoy muy cansada.** Como es un tema que también se estudia en Ciencias Naturales, entonces creo que tendría que ser **más breve.** Por eso, cuando lo doy en Sociales lo trato de dar cortito y rápido, ya te digo, como una cosa que **uso de comodín.** Y después en Ciencias Naturales, sí, lo trabajamos más. (Emilia, maestra de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de 4°. Escuela de gestión estatal. Ciudad de Buenos Aires).*

En esta oportunidad la maestra identifica temas del manual que puede enseñar en el momento que considera adecuado de acuerdo con la disponibilidad de tiempo, la percepción del estado de los alumnos y del suyo propio, la extensión del contenido y evitar la reiteración del mismo. Algo similar sucede con la selección de actividades. Para las primeras horas de clase, los maestros suelen proponer actividades que demandan mayor esfuerzo intelectual pero

para las últimas horas seleccionan actividades de carácter lúdico. Así lo explica un maestro: “*Estas actividades cortitas [señala en el libro una sopa de letras] son fabulosas. Son ejercicios para atención corta y es para cuando uno también se queda corto*” (Juan, maestro de todas las disciplinas de 4°. Escuela de gestión estatal. Ciudad de Buenos Aires).

Las actividades “cortitas” sirven para ayudar a que los niños hagan silencio, se aquieten luego de volver del recreo, se entretengan cuando el docente no quiere comenzar un tema nuevo.

4. *Saltear temas o partes de un capítulo.* Es frecuente que los maestros mientras enseñen un tema del libro de texto salteen partes del capítulo, actividades o incluso el capítulo completo y continúen con otro. En algunos casos aquello que saltea el maestro lo retoma parcialmente más adelante, en otros casos el salteo implicará la exclusión del tema, es decir no se enseñará. Tanto en las carpetas de los alumnos como en las entrevistas a los docentes de todas las disciplinas se constata esta práctica de cancelar temas completos.

Los padres también inciden en la forma en que se usan los libros. Ya sea porque el libro funciona como una ayuda para los padres a la hora de acompañar a los niños en la realización de las tareas que da el maestro y, por tanto, requieren que sean comprensibles para ellos; o porque se convierte en una herramienta que les permite controlar lo que el maestro enseña y cómo lo hace. Una forma de escapar a ese control es usar el libro *alternando capítulos o páginas en vez de realizar un uso secuencial.*

Lo que ya hablé con la directora es que tenemos un problema porque tenemos hermanos mellizos en distintos grados y yo soy maestra de los dos. Los padres ya me cuestionaron, por qué pedí libros diferentes a cada uno y por qué a uno le doy más investigación que al otro. (Laura, maestra de Ciencias Sociales de 6to. Escuela de gestión privada. Ciudad de Buenos Aires).

La comunidad de padres exige que el libro se use. Entonces, yo al libro no lo uso como está, depende de la página de lectura, la página de tarea que me interese. Así voy usando salteadas distintas partes del libro. El tema es que la gente (los padres) entiende que vos empezás un

capítulo y tenés que terminarlo pero el libro no está destinado a eso. (Entrevista grupo focal de docentes de Ciencias Sociales de escuelas de gestión estatal y privada de Provincia y Ciudad de Buenos Aires).

El libro de texto define y desarrolla una serie de temas que son subvertidos y alterados por las prácticas docentes cuando lo utilizan. ¿Qué revelan esas prácticas de uso y qué sentidos las sustentan? En primer lugar, estas prácticas revelan la autonomía que ejercen los docentes cuando deciden sobre los contenidos a enseñar, en lo referido tanto a su alcance como a su profundidad. Se pretende regular mejor el tiempo disponible para la enseñanza y la cantidad de contenidos y, a su vez, ayudar a los alumnos a comprender más fácilmente contenidos complejos o extensos. Al mismo tiempo, en algunos casos, el libro se convierte en un aporte teórico para el maestro que suple sus deficiencias de formación a la hora de dictar contenidos. En segundo lugar, en el uso de los libros tienen relevancia factores asociados con la gestión del ambiente de la clase y la motivación a los niños. Existe una notable preocupación de los docentes por “captar” el mundo infantil e incorporar sus intereses y gustos en las propuestas de enseñanza y los libros ofrecen recursos para ello. En tercer lugar, el uso salteado del libro se convierte en una estrategia de elusión en relación con el control de los padres que los maestros suelen percibir sobre su tarea. En síntesis, el uso de los libros se refiere a tres cuestiones centrales: la enseñanza de contenidos, la gestión de la clase, la vinculación con las familias.

Con respecto al segundo aspecto, el papel del libro de Ciencias Sociales en relación con otros materiales curriculares, se observa en las clases¹¹ que el libro es parte de un universo amplio de materiales educativos: videos documentales, películas, novelas, fotografías. Ninguno de ellos constituye un material periférico¹² de los libros de texto elegidos, sino resultan de búsquedas personales de los docentes en páginas web o recomendaciones de colegas. Se enseña Ciencias Sociales a partir de la explicación docente y la realización de actividades vinculadas con los materiales mencionados, las cuales suelen estar asociadas con su observación y discusión y, luego, la producción de los niños generalmente plasmada en afiches, cartas, armado de PowerPoint o videos. Se observa en una de las siguientes fotografías al maestro mostrando y leyendo a sus alumnos un libro que relata la historia de una niña durante el Holocausto y en la otra un afiche con cartas escritas de los niños imaginando ser la protagonista de la historia.

Figura 3 – La lectura de un libro literario



Fonte: Autoras

Figura 4 – Las producciones de los alumnos

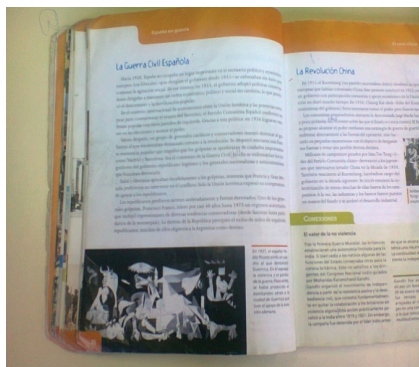


Fonte: Autoras

Sin embargo, el libro tiene presencia a partir de una función específica vinculada con su uso en el hogar para la resolución de cuestionarios denominados “trabajos prácticos” y del estudio de los temas para las evaluaciones. En escasas oportunidades se lee en clase en cambio, se reserva para el estudio en el hogar. Los docentes entrevistados conciben al libro como garantía de conocimiento confiable y consideran que su estructura, ordenada y sistemática, ayuda a organizar el estudio, a la vez que familiariza al alumno (sobre todo en 6to y 7mo grado) con la lectura de libros de estudio, y de esta manera facilitaría su posterior desempeño en el secundario donde según ellos dicen, “solo se lee y estudia del libro”.

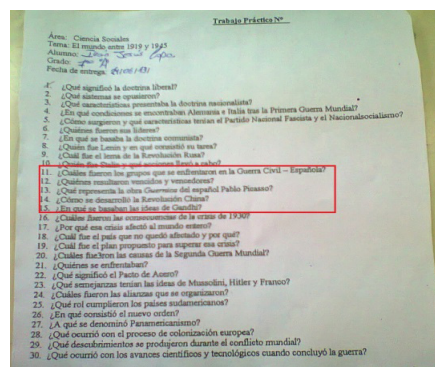
En las imágenes se puede observar un ejemplo prototípico de los cuestionarios cuyas preguntas se responden a partir de una lectura lineal del libro de texto.

Figura 5 – Apartado del libro



Fonte: Autoras

Figura 6 – Trabajo práctico solicitado a los alumnos



Fonte: Autoras

Es decir, que hay un escaso o nulo aprovechamiento del libro en relación con los deslizamientos digitales descritos en el apartado anterior. Por otro lado, parecería que la lectura del libro se realiza en “solitario” bajo el supuesto docente de que no implicará dificultad. Lo expresado también parece insinuar que el libro de texto no basta para la enseñanza de las Ciencias Sociales, cada vez más ocupan un lugar importante otros portadores en formatos variados.

Una formación docente que considere el papel de los libros de texto

Todos sabemos que las culturas profesionales se transmiten de persona a persona, al hilo de encuentros y experiencias. (CHARTIER, 2004, p. 82).

La insistente permanencia del libro de texto en las aulas a lo largo del tiempo nos llevó a analizar tanto las transformaciones que desde la producción editorial se han llevado a cabo como los modos en que se usan diariamente en la enseñanza. Insistimos en el carácter productivo de las prácticas docentes de uso de los libros, considerándolas formas de producir y de dar forma a aquello que está escrito en el texto en una práctica situada y que requiere diversos saberes que contribuyen a proporcionar las claves necesarias para resolver los problemas que se plantean en las escuelas. Así, en el marco de políticas públicas de distribución de libros¹³ y desde el lugar de formadoras de docentes creemos cobra hoy particular relevancia una formación inicial y continua que proponga el estudio de las materialidades y de las prácticas de los libros de texto ya que “toda historia de las prácticas de lectura es, pues, necesariamente una historia de los objetos escritos y de las palabras lectoras” (CAVALLO; CHARTIER, 2011, p. 26).

En esa dirección sugerimos:

- Rediscutir el lugar de los libros de texto y de otros libros, analizando la hipótesis de que un buen maestro es autosuficiente y rechaza el texto escolar, privilegiando el uso de “paquetes” de materiales de diversos orígenes (recortes de diarios, revistas, fragmentos de libros fotocopiados etc.) asociados con la practicidad, la complementariedad de distintas fuentes y la lectura rápida¹⁴.

- Dialogar sobre criterios de selección y expectativas respecto de su uso, por ejemplo, si será una herramienta de trabajo que colabora con la planificación de los temas a enseñar, una fuente de recursos como pueden ser las actividades, una ayuda para motivar a los alumnos, un material más que se combinará con el uso de muchos otros materiales que el docente decide utilizar.
- Alentar la generación de espacios compartidos por maestros y bibliotecarios para evaluar libros de texto y otros materiales (libros, revistas educativas, páginas web), examinando el tratamiento de los contenidos, el grado de informatividad de los textos, las consignas de lectura y escritura que incluye y el lugar del docente que éstas presuponen—muy diferentes en los libros de texto y en la web destinada a lectores diversos. En esta tarea, resulta muy interesante la reflexión sobre los sentidos de las Ciencias Sociales como disciplina escolar y sus mutaciones de los últimos años, de la cuestión “nacional” a la cuestión de la “democracia”, tema que aún está en vías de transición en un conglomerado de docentes que atraviesan distintas generaciones, diferentes experiencias de formación profesional y de participación ciudadana.
- Formar a los maestros como mediadores de la lectura de textos escolares, considerando, en primer lugar, a la lectura como experiencia personal. En este sentido, el papel del maestro será quien genere ocasiones para enseñar a leer en “un tiempo y un espacio propicios, un estado de ánimo y también una especie de comunión con la lectura” (MONTES, 2007). En segundo lugar, revalorizando la importancia de la lectura como acto social en el aula (ROCKWELL, 2001) en detrimento de la lectura en soledad para responder a micro-cuestionarios, cuando – en términos de Aisemberg (2010) – se da de leer sin enseñar a leer. En tercer lugar, reconociendo al texto escolar del área como un texto cultural complejo que incluye fuentes de diverso origen (primarias o secundarias) y naturaleza (escritas ó visuales). En cuarto lugar, teniendo en cuenta el desafío de leer diversos lenguajes para convertir a las diversas fuentes de información incluidas en los libros en fuentes de conocimiento, respondiendo asimismo al reto de la multialfabetización (textual, visual, audiovisual y digital) (BUCHKINGHAM, 2008) característica de los actuales textos.
- Observar las formas en que se usan diferentes tipos de libros de acuerdo con cada etapa de la tarea de enseñar, durante la planificación, la enseñanza en el aula, la evaluación.

- Formar en la enseñanza de estrategias de búsqueda, selección, validación e interpretación de la información en la web a los que los libros de texto también invitan, en variadas ocasiones considerando a los contenidos de Internet como una gran base de datos.
- Impulsar la producción de secuencias didácticas como otras maneras de leer y de escribir para enseñar¹⁵, a partir de preguntas potentes, generando un recorte de contenidos considerando el *qué y el para qué* se propone enseñar el docente. Estas escrituras de la enseñanza invitan a producir diversos recorridos lectores de los libros de texto, más allá del protocolo de lectura en ellos establecido.
- Promover la configuración de la biblioteca escolar como bisagra entre el trabajo del bibliotecario y el de cada maestro/a en su aula, sosteniendo un modelo de biblioteca que, respondiendo a las necesidades curriculares y sociales, sostenga un carácter vinculante con la institución y sus rumbos pedagógicos (BAJOUR, 2007), por ejemplo, familiarizando a todos los docentes con libros de texto de diversas épocas y con distintos libros escolares para la enseñanza de las Ciencias Sociales (aquellos que se han convertido en tales a partir de su uso) que permitan abrir los libros de texto a nuevas lecturas.
- Alentar a la construcción colectiva de directivos, bibliotecarios y maestros de un canon de lecturas para la enseñanza de las Ciencias Sociales, de pinturas, de fotografías, de textos expositivos y de literatura que permita reconstruir la realidad social estudiada. Así, se puede recuperar un trabajo con la lectura en el sentido que nos propone Hebrard (2006), un sentido más arcaico, para poner el énfasis en la tertulia posterior a esta lectura, es decir, más en el intercambio oral que en la lectura, para volver a leer y volver a encontrarle sentidos.
- Promover, con todos los maestros, en todos los grados de la escolaridad primaria, la alfabetización familiar, también a partir de los libros de texto. Consideramos a esta alfabetización como un factor fundacional de gran impacto para facilitar la lectura y la escritura de los niños, por su capacidad para aumentar el vocabulario y la comprensión, por ejemplo, desarrollando proyectos intergeneracionales que consideran la posibilidad de trabajar simultáneamente con los niños y sus familias (en sentido amplio) como co-aprendices (BRASLAVSKY, 2004).
- Reconsiderar el lugar de las salidas escolares al museo o al patrimonio de la ciudad, considerando a éstos particulares objetos de lectura de

las Ciencias Sociales que complementan la lectura de libros de texto. De este modo, se propone alentar la planificación de las salidas en el marco de una secuencia didáctica, a partir de un recorrido limitado y predeterminado y la consulta o producción de “materiales desde la escuela para el museo, realizando un recorte de salas o recorridos al patrimonio, seleccionando algunas vitrinas, algunos objetos, fuentes documentales, cartografía, cuadros, fotografías, en función de los contenidos trabajados antes y después de la visita” (TABAKMAN, 2007).

A modo de cierre

La insistente permanencia del libro de texto en las aulas a lo largo del tiempo implica considerar su carácter polifacético y por ende, complejo, así como el papel que actualmente le otorgan las prácticas docentes.

Las investigaciones citadas demuestran que a partir del uso el libro se convierte en un nuevo texto, resultado de una variedad inmensa de articulaciones, omisiones y agregados no incluidos en la producción de origen de los editores. Insistimos en el carácter productivo de las prácticas docentes de uso de los libros y con ello el rol fundamental que le compete al docente en su lugar de mediador entre los textos escolares y los niños y jóvenes. Por tanto, subrayamos la importancia de convertir en contenido de la formación no solo los textos como complejos objetos de estudio sino fundamentalmente las prácticas de uso. Prácticas encarnadas en gestos, espacios y costumbres de cada cultura escolar.

Las ideas planteadas pretenden aportar a la formación docente en tanto se refieren a uno de los desafíos que las condiciones contemporáneas propias de una sociedad hipermedial plantean a la escuela, educar en una pluralidad de fuentes de información multimediales, donde el libro no ocupe el lugar monopólico. En su lugar, los niños aprendan a elegir, ordenar y significar sus fuentes de información y de aprendizaje y para ello es indispensable colaborar en la construcción de una mirada compleja sobre los libros de texto, las prácticas de lectura en la escuela y el lugar del docente como mediador.

Notas

¹ Las ayudas educativas se diseñan y construyen con la finalidad de exponer, instruir y educar, los libros de texto, los medios digitales educativos y

las fotocopias son algunos ejemplos. (GREPSTAD, 1997; KNUDSEN, 2013).

² Compartimos estas preguntas considerando a las Ciencias Sociales como disciplina escolar en la escuela primaria con su particular código disciplinar en tanto elemento clave que la configura, organiza y ordena, un conjunto de reglas o pautas transmitidas de maestro a maestro, tanto en la formación inicial como en la tarea profesional. Este conjunto de reglas se concreta, con rasgos más o menos definidos, entre otros elementos, también en libros de texto (VIÑAO FRAGO, 2006).

³ Ley de Educación Nacional nro. 26.206 promulgada de 2006 (art. 11, inciso m; artículo 30, inciso f y disposiciones específicas, art. 88), el desarrollo del portal Educ.ar, la creación del canal del ME “Encuentro” y el Programa Conectar Igualdad o el Plan Sarmiento, su homónimo en la Ciudad de Buenos Aires.

⁴ Se trata de algunos resultados de la investigación doctoral en curso: Marisa Massone, *Enseñar a leer y escribir en Historia hoy: los cambios en un contexto de transición cultural*. Dir. S. Finocchio. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires que, entre otras cuestiones, estudia los cambios en la materialidad de los libros de texto de reciente edición.

⁵ En español, en especial en Argentina “compu” se utiliza como una abreviación para decir “computadora”.

⁶ Tomamos la categoría de “deslizamientos” de Bajtin (1990), a partir de su estudio sobre la relación de Rabelais con la cultura popular de su época, considerando el intercambio circular entre ella y la cultura hegemónica.

⁷ Se trata de algunos resultados de la investigación Nancy Romero, (2011) *Entre maestros y editores: Sentidos atribuidos a las prácticas escolares asociadas al uso de los textos en escuelas primarias de la provincia y la ciudad de Buenos Aires*. Tesis de maestría. Dir. Silvia Finocchio. Universidad de San Andrés (UdeSA). Y de la investigación doctoral en curso Nancy Romero, *Redefiniciones del uso del texto escolar en un escenario de transición cultural*. Dir. Silvia Finocchio. FLACSO Argentina.

⁸ En Argentina cada docente suele tener libertad para elegir el libro de texto que considera conveniente para su curso. En algunas escuelas realizan

acuerdos entre docentes y directores para elegir libros de determinada editorial.

⁹La estrategia metodológica involucró la realización de seis grupos focales de maestros de 4to., 5to. y 6to grado de escuelas de gestión estatal y privada receptoras de sectores medios del área metropolitana de Buenos Aires; observaciones no participantes de clases; entrevistas en profundidad a maestros y entrevistas a editores.

¹⁰ En el mercado editorial argentino se producen diferente tipos de libros para la escuela primaria: libros por área (contienen una disciplina escolar); libros biárea (contienen dos áreas dos disciplinas, por ejemplo, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales); manuales (libros que reúnen todas las disciplinas escolares pero suelen tener menor profundidad o cantidad de contenidos que un libro de área); cuadernillos de ejercitaciones; entre otros.

¹¹ Se trata de un estudio de casos de enfoque etnográfico para el que se seleccionaron dos escuelas con experiencias educativas contrastantes a fin de avanzar en la comprensión de las culturas escolares, de sus matices significativos en diferentes contextos culturales. Se realizaron observaciones de clase de 6to y 7mo grado, entrevistas a docentes y padres y, grupos focales de niños.

¹² Se denomina material periférico o satélite a aquel material que es producido por las editoriales para acompañar el uso del libro impreso, a veces pueden ser láminas, cd, libro digital etc.

¹³La distribución estatal de textos gratuitos se llevó a cabo en nuestro país durante siete años en la década del '90 (1993 – 1999) y en la actualidad, desde 2003, con la implementación del “Plan nacional de entrega de libros de texto y de literatura” a través del Ministerio de Educación de la Nación, cuyos destinatarios son niños de escasos recursos, de todos los niveles que asisten a escuelas de gestión estatal de todo el país. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, el programa “Leer para crecer”, puesto en marcha en 2008 propicia la entrega de libros a los alumnos para que puedan crear su biblioteca personal. A partir de 2011 el programa disminuyó la entrega de literatura para incorporar la de un libro de texto por alumno.

¹⁴ Hebrard (2000) y Verón (1999) critican la moderna pedagogía del dossier de fotocopias, coincidiendo en su contribución a la dificultad de la comprensión lectora y a la fragmentación de la coherencia enunciativa y descontextualización de los textos.

¹⁵ Nos proponemos acá discutir la planificación didáctica como práctica de escritura cuasi exclusiva de los maestros que -convertida en simple trámite burocrático o rito de iniciación al oficio de enseñar – devaluó las escrituras docentes, ubicando la reflexión sobre la propia tarea en un segundo plano (BRITO, 2003).

REFERENCIAS

AISEMBERG, Beatriz. Enseñar historia en la lectura compartida: relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. In: SIEDE, I. (Coord.) *Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique. 2010.

AISEMBERG, Telma M. et al. Manual interactivo 4 CABA. Buenos Aires: Kapeluz, 2013.

BAJOUR, Cecilia. Cuando la biblioteca es un asunto de la escuela. *Pensar el libro*, Buenos Aires, n. 5, p. 1-4, ene. 2007.

BAJTIN, Mijaíl. *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de*

Rabelais, México: Alianza Editorial.1990.

BARICCO, Alessandro. “Google 1” “Google 2” “Google 3” y “Experiencia”. In: BARICCO, Alessandro. *Los bárbaros: ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama. 2008. p. 95-118.

BENITO, Agustín Escolano. La segunda generación de manuales escolares. In: BENITO, Agustín Escolano (Org.). *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998. p. 19-47.

BENITO, Agustín Escolano (Org.). *Curriculum editado y sociedad del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia: Márgenes/Tirant Lo Blanch, 2006. p. 87-107.

- BRASLAVSKY, Berta. *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- BRASLAVSKY, Cecilia. Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989. In: RIEKENBERG, Michael (Org.) *Latinoamérica: enseñanza de la Historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial, 1991. p. 60-76.
- BRITO, Andrea. Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza y la palabra de los maestros. *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, año 12, p. 5-15, jul. 2003.
- BUCKINGHAM, David. *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial, 2008.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Buenos Aires: Taurus, 2011.
- CASAUBÓN, Hernán et al. *Ciencias Sociales 7*. Buenos Aires: Santillana, 2012. (Serie Recorridos).
- CHARTIER, Anne Marie. *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- CHARTIER, Roger. *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza Universidad, 1994.
- CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. In: RUIZ BERRIO, Julio. *La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000. p. 139-140.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edicoes didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- COMENIUS, Juan Amós. *Didáctica Magna*. Madrid: Akal Bolsillo, 1986.
- DÍAZ, S. et al. *Ciencias Sociales 6*. Buenos Aires: Estrada, 2009. (Serie Confluencias).
- DOUEIHI, Milad. *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

- GAMARIK, Cora. La cultura masiva, la cultura mediática y la escuela: vínculos, cruces y posibilidades. In: FLACSO. *Posgrado Currículum y prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: FLACSO virtual, 2008.
- GRAMIGNA, Anita. Hipertextualidad, multimedialidad y nuevos lenguajes. In: BENITO, Agustín Escolano (Org.). *Currículum editado y sociedad del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia: Márgenes/Tirant Lo Blanch, 2006. p. 87-107.
- GREPSTAD, Ottar. Det litterære skattkammer. Sakprosaens teori og retorikk (El Tesoro de la literatura. Teoría y retórica de la no-ficción). Oslo: Det norske Samlaget, 1997.
- GONZÁLEZ, Diana (Org.). *Los libros de 4to: Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Longseller, 2004.
- HEBRARD, Jean. Lectores autónomos, ciudadanos activos. *Conferencia dada en el ministerio de Educación de la Nación*, Buenos Aires. 2000.
- HEBRARD, Jean. La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela. *Conferencia en Encuentro con Lecturas y experiencias escolares*. Buenos Aires, 2006.
- JENKINS, Henry. *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós, 2008.
- KNUDSEN, Susanne. La investigación internacional en ayudas educativas: estado del conocimiento 2000-2011. Traducción María-Isabel Pozzo. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Barcelona, v. 6, n. 2, jul. 2013.
- MONTES, Graciela. *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente; MECyT, 2007.
- SAUTER, Gabriela Ossenbach. Los docentes como autores y usuarios de manuales escolares. In: COLOQUIO NACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, 16., 2011, El Burgo de Osma. *Actas...* El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación; Universidad de Valladolid, 2011. p. 281- 288.
- ROCKWELL, Elsie. Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en la clase. *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, n. 55, p. 29-43, 1991.

TABAKMAN, Silvia. La visita escolar al museo en una secuencia de Ciencias Sociales: las hojas de visita. In: BUENOS AIRES. *Plan Plurianual de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CEPA 2007. Mimeografiado.

VIÑAO FRAGO, Antonio. El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes. In: BENITO, Agustín Escolano. *Curriculum editado y sociedad del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006. p. 109-140.

VERÓN, Eliseo. *Esto no es un libro*. Buenos Aires: Gedisa, 1999.

Livros didáticos no ensino de Ciências Sociais: um compromisso com a formação de professores

Resumo

Este artigo analisa o papel dos livros didáticos no ensino de Ciências Sociais. Para tanto, recorreu-se a duas pesquisas de doutorado em desenvolvimento. Uma estuda as tênues relações entre a cultura do livro e a cultura digital presente nos textos escolares de História e Ciências Sociais de edições recentes. Metodologicamente centrou-se nas análises de um corpo de livros didáticos para escolas primárias de edições recentes. A outra pesquisa indaga as práticas docentes no uso dos mesmos e seus significados na tarefa de ensinar na escola primária. Optou-se pelo estudo de caso em duas escolas primárias da cidade de Buenos Aires realizadas a partir de observações não participantes das aulas, entrevistas em profundidade com os professores, diretores e bibliotecários e grupo focal com as crianças. Os primeiros resultados revelam, por um lado, que os textos escolares aprofundam uma composição original de hipertexto, expressam os conteúdos através de um discurso escrito e visual, utilizando-se de diversas linguagens. Por outro lado, em relação às práticas se constata que o papel do livro em sala de aula se define pelo significado que os alunos e docentes lhe conferem na dinâmica de cada sala combinando elementos inerentes à cultura escolar: os tempos, os espaços,

Textbooks in the teaching of Social Sciences: a commitment to teacher training

Abstract

This article analyses the role of the textbooks in the Social Sciences teaching. For this purpose two ongoing Doctorate researches were used. One of the researches studies the tenuous relations between the culture of the book and the present digital culture in History and Social Sciences school texts published recently. In the methodological aspect the survey was centered in the analyses of a body of textbooks for elementary schools from recent publications. The other research inquires the teaching practices in the use of the textbooks and their meanings in the task of teaching in elementary school. The case study was chosen and the research took place in two elementary schools from Buenos Aires city. Non participating observations, depth interviews with teachers, directors and librarians and also a focal group with children were used. The first results show on one side that the school texts deepen an original composition of a hypertext, express the content throughout a written and visual speech, making use of several languages. On the other side, the role of the textbooks concerning to the classroom practices is defined by the meaning given by students and teachers that is related to the dynamics the textbooks give in the classroom

os climas, as disciplinas, os objetos. A partir destes resultados iniciais será apresentada uma série de considerações para pensar os livros didáticos e seus usos em objetos a serem estudados no campo de formação inicial e continuada dos docentes.

Palavras-chave: Livros didáticos. Ensino de Ciências Sociais. Práticas escolares.

combining inherent elements to the school culture: the time, the spaces, the climates, the subjects, the objects. From this beginning a series of considerations will be presented in order to think about the textbooks and their uses as objects to be studied in the initial and continuing teachers formation.

Keywords: Textbooks. Social Science's education. School practices

Marisa Massone

E-mail: marisamassone@hotmail.com.ar

Nancy Edith Romero

E-mail: romeronancy@live.com.ar

Silvia Finocchio

E-mail: sfinocchio@flacso.org.ar

Enviado em: 8/2/2014

Versão final: 14/4/2014

Aprovado em: 16/4/2014