

LOS NUEVOS RETOS DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LOS MANUALES ESCOLARES DE HISTORIA: ENTRE TEXTOS Y CONTEXTOS

Rafael Valls Montés
Universidad de Valencia. España

RESUMEN

La investigación de los libros de texto ha de orientarse no sólo a la revisión de su contenido, sino al ámbito socioeducativo donde se inscriben. En sentido puntual, la idea de mejorar los manuales de historia, implica plantearse las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus referentes teórico-prácticos en un marco de complejidad y diversidad conceptual.

Palabras Clave: Libros de Texto, Didáctica, Alumno, Docente, Contexto.

ABSTRACT

Research on text-books must center not only on their content, but also on the socio-educational environment where they are used. Specifically, the intention of improving history text-books implies an appraisal of conditions in the teaching-learning process and theoretical and practical guidelines in a conceptually diverse and complex context.

Key words: Text-books, didactics, pupil, teacher, context.

RÉSUMÉ

La recherche sur les livres scolaires ne doit pas se limiter à la révision de leur contenu, mais aussi du milieu socio-éducatif dans lequel ils s'inscrivent. Plus précisément, l'idée d'une amélioration des manuels d'histoire implique un questionnement sur les conditions du processus d'enseignement/apprentissage et sur ses références théoriques et pratiques dans un cadre de complexité et de diversité conceptuelle.

Mots clés: Manuels, Didactique, Élève, Enseignant, Contexte.

Existe un consenso cada vez más amplio entre la comunidad científica dedicada al análisis, a la revisión y, en suma, a la mejora de los textos escolares de que este tipo de estudio ya no puede quedar limitado a los contenidos de los propios textos escolares, sino que tales investigaciones deben ampliarse necesariamente a su uso en el contexto de las aulas. Así lo reconoció explícitamente la comisión de la UNESCO en 1988¹. En una línea similar se ha propuesto que las conferencias dedicadas a estas temáticas deberían orientarse hacia la consecución de fines prácticos que redundasen en la transformación de los currículos oficiales².

Es difícil establecer si las anteriores afirmaciones se avienen o, por el contrario, se contraponen con la expresada por Richard Bamberger al decir que *“no se pueden cambiar de la noche a la mañana las actitudes y formas de hacer las cosas de cien maestros. Lo que si se puede hacer, sin embargo, es cambiar un millón de libros de texto.”* (Johnsen, E. B. 1997:14)³. Podría pensarse que la duda anteriormente expresada es básicamente retórica, dado que un manual mejor diseñado y sin errores de consideración, obviamente, siempre será mejor que cualquier otro que incluya deficiencias en uno u otro sentido. Pero pienso que, al menos por lo que concierne a los manuales de historia, las cosas no pueden plantearse de forma excesivamente simplificada y que, por tanto, la necesaria mejora de los manuales debería ir acompañada de la correspondiente mayor calidad en la enseñanza de la historia y de lo que es prioritario, de un superior aprendizaje por parte de los alumnos, aunque la definición de qué sea un aprendizaje escolar más válido de la historia no tenga actualmente una respuesta unívoca.

Intentaré explicitar la cuestión propuesta, la de la necesaria visión complementada entre manuales, docentes y alumnado, recurriendo a las conclusiones de algunos estudios recientes.

En primer lugar, partiendo de un amplio análisis empírico, se ha constatado que un gran número de alumnos (la muestra se realizó con estudiantes alemanes de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años y en relación con su comprensión de los textos escritos, de los mapas y de las ilustraciones reproducidas) no entendían sus manuales de historia, incluso en una consideración marcadamente básica⁴.

En segundo lugar, no parece que pueda aceptarse como un buen manual de historia, desde una perspectiva teórica, aquel que, aparte de disponer de una estructura formal y didáctica clara y aceptable, no establezca una relación activa y crítico-creativa con el alumnado o no le incite al desarrollo de sus capacidades de argumentación, comparación o razonamiento histórico⁵.

Se podría añadir una tercera consideración, que también cuenta con numerosas constataciones empíricas: la del muy diferente uso (aunque sea sólo referido al tiempo dedicado a su utilización, que es el parámetro analítico más frecuente en estas investigaciones) que se realiza de los manuales en las aulas. En el ya citado estudio de Johnsen hay un amplio capítulo dedicado a esta cuestión de la que ahora sólo nos interesa destacar que, de forma bastante habitual, el que alguna cuestión esté presente en los manuales no garantiza en absoluto que ésta sea tratada en el aula o, lo que es prácticamente lo mismo, que lo que enseñan los profesores suele estar en los libros, pero que éstos no enseñan todo lo que está en los mismos⁶.

Como primera conclusión de nuestro escrito estableceríamos, por tanto, que, atendiendo al actual estado de las investigaciones citadas, ya no es suficiente abordar el estudio de los manuales escolares desde una concepción restrictiva de los mismos, como si fuesen objetos autónomos o cuasi-independientes, sino que los manuales escolares exigen ser considerados necesariamente en su relación tanto con los alumnos como con los docentes y que ambas relaciones son profundamente complejas y que son diversas en función de la disciplina escolar de la que se trate⁷.

Esta necesaria contextualización de los manuales creo que debe ser entendida en un sentido amplio, no solo conectada con las necesidades y urgencias del presente sino también con el pasado, con las experiencias y prácticas que, proviniendo de tiempos pretéritos, perduran a través de las tradiciones y de las inercias que caracterizan al conjunto del mundo escolar y que, en nuestro caso, configuran de manera muy potente la representación predominante que tanto los docentes como los alumnos tienen respecto de las características y funciones de los manuales escolares.

Considero que el actual desarrollo de la *historia de las disciplinas escolares*, sin ser plenamente coincidente con el del análisis y revisión de los manuales, puede ofrecer un marco conceptual y metodológico que enriquezca ambas orientaciones, dado que son datos aún no controvertidos tanto el que los manuales son el recurso principal y más usado en las aulas, como el que su recepción y uso es muy diferente en función de las distintas representaciones presentes en los docentes sobre las características y finalidades básicas de cada una de las disciplinas escolares.

Algunos de los recientes estudios realizados desde la historia de la disciplina escolar de la historia han supuesto un intento muy exigente por articular de forma convergente las aportaciones provenientes de campos investigativos relativamente diversificados. De entre estos últimos cabe destacar la nueva historia social de la cultura (o historia cultural de la sociedad, según otras versiones), la historia de la historiografía, la sociología crítica de la educación y la nueva historia de la educación y del curriculum, que, al igual que las anteriores, se plantean como un área de conjunción de esta nueva y más compleja manera de abordar los problemas educativos y culturales en el marco de una perspectiva histórico-social de análisis no determinista⁸.

Es evidente que este nuevo tipo de estudios requiere un trabajo mucho más intenso y dificultoso que los análisis realizados a partir de una simple lectura de los manuales, sea de los actualmente en uso, sea de los utilizados en otras épocas y que, por tanto, exigen una mayor dedicación y tiempo. Pero los resultados son mucho más interesantes y permiten adentrarse, de forma no simplista, en la densa red de representaciones, convenciones establecidas y prácticas escolares más o menos rutinarias que son las que realmente condicionan lo que acontece dentro de las aulas.

Los manuales escolares se han mostrado como una de las fuentes documentales más potentes para este tipo de estudios. Ciertamente no son las únicas, pero sí son posiblemente las que mayor cantidad de información nos pueden transmitir si se las interroga y analiza de manera adecuada y se intenta reconstruir el contexto en el que han sido formulados y las indicaciones,

indicios o pistas que suelen suministrar para intentar reconstruir su uso escolar.

¿Cuáles son las principales tareas investigadoras que la profundización en estas nuevas orientaciones requiere? Es difícil dar una contestación satisfactoria a esta pregunta, pero intentaré esbozar algunas de las cuestiones que considero de mayor importancia.

En primer lugar, el conocimiento del grado de aceptación tenido por los manuales investigados. Es demasiado frecuente citar algunas de estas obras sin tener en cuenta si su uso está o estuvo extendido amplia o restrictivamente en los centros escolares. Una situación de este tipo nos puede llevar a desenfocar profundamente su análisis y la valoración de sus características si, como he dicho anteriormente, intentamos conocer el contexto que hizo posible su mayor o menor difusión y repercusión en las aulas. Esto supone que, como mínimo, deberíamos tener un cierto conocimiento del consumo habido de los diferentes manuales en cada época. Explicar las razones de su grado de aceptación es una investigación aún más compleja, pero que también requiere ser abordada desde diversas perspectivas (cabe considerar, entre otras posibilidades, las relacionadas con el prestigio profesional de sus autores y su ubicación dentro de las redes de poder académico y administrativo; el carácter más tradicional o innovador de las propuestas contenidas en los manuales o el grado de accesibilidad y presencia de las editoriales, especialmente a través de la publicidad realizada). Algunos de los estudios de este tipo, ya realizados, han suministrado informaciones muy sugerentes⁹.

También es muy importante que las investigaciones sobre los manuales tomen en cuenta la complejidad creciente que éstos han adquirido en los últimos tiempos. Se ha pasado de unos manuales fundamentalmente basados en el texto escrito de sus autores a otros en los que, por una parte, las imágenes icónicas, con o sin comentarios, ocupan frecuentemente más de la mitad del espacio disponible¹⁰; por otra, la inclusión de documentos-fuentes escritas es también creciente. Ambas variantes se suelen complementar, igualmente, con la presencia de numerosas preguntas o propuestas de investigación dirigidas a los alumnos. Esta nueva configuración de los manuales obliga a que tales innovaciones, tanto desde el uso preconizado de las mismas como desde la selección realizada o desde su mayor o menor congruencia con el texto de los autores, deban de ser consideradas a la hora de analizar los manuales. Este es un ámbito en el que la escasez de estudios es aún muy notoria, a pesar de su destacado protagonismo en los manuales actuales¹¹.

Nuestro conocimiento sobre las distintas formas de uso real de los manuales tendrá igualmente que ser ampliada. Ya contamos con algunos estudios, pero falta profundizar mucho más, especialmente en la utilización que se hace de los principales componentes paratextuales anteriormente citados (imágenes, fuentes documentales escritas y cuestiones planteadas a los alumnos, fundamentalmente).

Una cuarta cuestión que necesita ser abordada urgentemente, que equivale a un posible resumen de las anteriores, es la de ir averiguando el grado de eficacia alcanzado por los contenidos de los manuales (relacionándolos obviamente con el conjunto de la praxis escolar) respecto de las

preconcepciones, estereotipos o convenciones presentes en los alumnos. Esta es una problemática básica si partimos de la convicción, frecuentemente respaldada en lo administrativo, de que la historia escolar debe de potenciar una comprensión razonada y crítica de las sociedades humanas en el tiempo.

El conjunto de las anotaciones que hemos esbozado anteriormente pueden sintetizarse mediante la necesaria y fructífera distinción entre lo que podríamos definir como la historia regulada, la historia enseñada y la historia aprendida. En demasiadas ocasiones se ha considerado que los contenidos programáticos establecidos por la administración, junto a su desarrollo realizado en los manuales, normalmente controlados también por la administración, que son los que constituyen el meollo básico de la *historia regulada*, equivalían o eran muy próximos a lo que se enseñaba en las aulas. Este supuesto es el que ha entrado en crisis, según hemos expuesto anteriormente. Tal constatación, evidentemente, debe ser tenida muy en cuenta por las investigaciones sobre los manuales escolares y su recepción escolar.

El concepto de *historia enseñada*, entendido como aquel que recoge lo que realmente acontece en el aula en relación con la figura del docente y su actividad didáctica, ya nos permite acercarnos y centrar un poco más el contexto de uso de los manuales.

La interacción entre la historia enseñada por los docentes y la *historia aprendida* por los alumnos, aunque seamos muy conscientes de los muchos otros y muy relevantes referentes extraescolares que influyen en la configuración y transformaciones de la conciencia histórica de los alumnos, debe

ser, finalmente, el principal punto de atención de los análisis que, partiendo del estudio de las características fundamentales de los manuales, quieran llegar a conocer más profundamente sus posibles efectos prácticos sobre el alumnado.

Es a partir del anterior posicionamiento desde el que, en mi opinión, debe entenderse una cuarta categoría, que podría ser definida como la de la *historia deseada*. Con ella me estoy refiriendo al modelo de enseñanza de la historia que, incluyendo en ella los factores y las instancias previamente enumerados (programas, manuales, métodos de enseñanza, interacción con las ideas previas de los alumnos, etc), asumiese los análisis realizados y los resultados obtenidos e intentase dar respuesta adecuada a las insuficiencias o deficiencias de todo tipo destacadas por los estudios e investigaciones educativas pertinentes.

Desde esta perspectiva propuesta, el análisis de los manuales escolares debe ser realizado con el objetivo básico de su mejora y ésta desde la voluntad y el deseo de lograr la enseñanza de la historia deseada, acorde con las necesidades formativas de las nuevas generaciones y de las características pluralistas y democráticas de nuestras actuales sociedades.

En este mismo sentido, los estudios sobre los manuales escolares deberían ir distanciándose del exceso de carga erudita, que ocasionalmente les ha podido caracterizar, para poder adentrarse en una orientación mucho más vinculada a la praxis escolar y a su posible mejora, que, si no quiere ser idealista o voluntarista, tendrá necesariamente que tener en cuenta sus condicionantes genealógicos, esto es, la serie de representaciones, suposiciones y prácticas tradicionalmente

establecidas que la configuran, normalmente de manera no consciente por parte del profesorado y también del alumnado, y que al ser consideradas como naturales, y no como constructos históricos mudables, dificultan enormemente sus posibilidades de cambio o transformación. Las aportaciones de la nueva historia de las disciplinas escolares son fundamentales para poder alcanzar ese imprescindible sentido histórico-genealógico que haga posible, por una parte, la comprensión de la situación presente, con las inercias existentes, y, por la otra, haga más viable la generación de formas más válidas de enseñanza y aprendizaje de la historia, que es el objetivo principal.

El camino propuesto es, obviamente, mucho más complejo y laborioso que el habitualmente seguido, pero hemos de ser conscientes de que, en las cuestiones relacionadas con la educación, los atajos no existen realmente, aunque a veces nos dejemos cegar por la inmediatez y lo ventajoso de unos resultados aparentemente válidos, pero que no lo son o lo son de manera muy parcial.

NOTAS

1. Pingel, Falk (1999): *Unesco Guidebook on textbook research and textbook revision*. Hannover, Hahnsche, p.16.
2. Así lo manifiesta Falk Pingel en la obra citada anteriormente: “But international schoolbook comparison should not be regarded solely as an academic undertaking; it aims to achieve practical consequences, it can affect the official curriculum and often attracts the attention of the public...” (p. 19).
3. Citado en el prólogo del libro de E.B. Johnsen (1997): *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor, p.14.

4. Borries, B. von (1995): *Das geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste r representative Untersuchungen  ber Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland*. München, Weinheim, p.141. Este mismo autor, junto con Magne Angvik, ha llegado a conclusiones bastante semejantes en un estudio de características similares, pero con una muestra extendida a la mayor parte de los países europeos: Angvik, A. y B. von Borries (eds.) (1997): *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg, K rber-Stiftung, 2 vols.
5. J. R usen (1994): “Das ideale Schulbuch. Ueberlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts” en *Historisches Lernen*. K ln, B hlau, pp. 156-170, especialmente importante es la página 163.
6. Johnsen, E.B. (1997): *Libros de texto...* especialmente en su capítulo 4: “El uso de los libros de texto”, pp.133-203.
7. Tal como demostró, para el ámbito norteamericano, S.S. Stodolovsky (1991): *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y de ciencias sociales*. Barcelona, Paidós-MEC.
8. Pueden servir de ejemplos de este nuevo tipo de análisis, entre otros, los dos libros de Raimundo Cuesta Fernández (1997): *Sociog nesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona, Pomares-Corredor, y (1998): *Clio en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal; el de Carolyn P. Boyd (1997): *Historia patria. Politics, history, and national identity in Spain, 1875-1975*. Princeton, University Press; el de Pilar Maestro (1997): *Historiografía y enseñanza de la historia* (tesis doctoral presentada en la Universidad de Alicante); el de Ramón López Facal (1999): *O concepto de nación no ensino da historia* (tesis doctoral presentada en la Universidad de Santiago de Compostela, disponible en CD-Rom) o el de Annie Bruter (1997): *L’Histoire enseign e au grand siècle. Naissance d’une pédagogie*. Paris, Belin. Un estudio de características y finalidades similares, pero que a diferencia de los anteriores no utiliza los manuales escolares como referente fundamental de su investigación, es el de Evelyne Hery (1999): *Un siècle de le ons d’histoire. L’Histoire enseign e au lyc e, 1870-1970*. Rennes, Presses Universitaires.

9. Pueden servir de ejemplo, entre otros, los de I. Peiró (1992): *El mundo erudito de Gabriel LLabrés y Quintana* (Palma de Mallorca, Ajuntament de Palma), en el que se analiza la importancia de las redes profesionales a la hora de explicar la difusión de los manuales escolares de historia entre finales del siglo XIX y principios del XX. Una aproximación al consumo real de estos mismos manuales, más amplia cronológicamente, la ha realizado R. Valls Montés (1998): “Recepción de los manuales de historia en los centros escolares españoles (siglos XIX y XX): estado de la cuestión” en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N° 12, pp. 3-28.
10. Una síntesis interesante del estado de la cuestión en 1994, pero que aún tiene vigencia, puede verse en el número monográfico (Bilder im Schulbuch) de la revista del Georg-Eckert-Institut *Internationale Schulbuchforschung*, 1994, XVI, N° 4.
11. Uno de los escasos ejemplos de la toma en consideración de las preguntas y cuestiones que aparecen en los vigentes manuales escolares españoles de historia puede verse en el artículo de R. López Facal (1997): “Libros de texto: sin novedad” en *Con-ciencia Social*, N° 1, pp. 51-76.