

FUENTES Y REFERENTES DEL SABER ESCOLAR: LOS ACTUALES MANUALES ESCOLARES (DE HISTORIA) Y CRITERIOS PARA SU ANÁLISIS Y VALORACIÓN

Rafael VALLS
Rafael.Valls@uv.es

Universidad de Valencia

INTRODUCCIÓN

Conviene que partamos de algunos datos relevantes sobre la importancia (presencia y uso) de los manuales de historia en los actuales centros escolares españoles de secundaria proporcionados por un muy reciente estudio (BURGUERA, 2006). De entre estos nuevos datos cabe destacar los siguientes:

- el 97% del profesorado de bachillerato afirma utilizar los manuales de historia en sus aulas (un 68% de este profesorado manifiesta usarlos de forma complementaria con otros materiales de elaboración propia).
- un 75% de este profesorado declara utilizar los manuales durante al menos el 50% del tiempo semanal disponible.
- el 89% del profesorado tiene una valoración positiva de los manuales que utiliza.
- todo el profesorado declara participar en la selección de los manuales, pero sólo un 10% se sirve para ello de un protocolo con criterios establecidos de valoración.
- este profesorado manifiesta que su conocimiento de la oferta editorial existente les llega a partir de los comerciales de la editoriales que les visitan en los centros (80%), a través de las recomendaciones de otros colegas (50%) y, en menor medida, a través de la propaganda presente en las revistas pedagógicas (30%).

Todos estos datos han sido obtenidos a través del estudio realizado por Jordi Burguera en distintos centros catalanes de secundaria, tanto públicos como privados, y a partir de una muestra de 261 docentes. Son datos que pueden considerarse como bastante significativos de la situación presente.

Estos datos nos permiten afirmar que los manuales escolares de historia, al menos en este nivel educativo (y creo que la aseveración se podría ampliar tanto a otros ámbitos españoles como a otros niveles educativos), gozan de buena salud dado que su presencia y uso en las aulas no ha hecho sino crecer en los dos últimos decenios.

1. LOS TEXTOS ESCOLARES EN SU CONTEXTO: UNA APROXIMACIÓN A SUS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS

Los manuales escolares, especialmente los de las principales casas editoriales (cinco de ellas –Santillana, Anaya, S.M., Vicens Vives y Ecir– representan alrededor del ochenta por ciento de los manuales utilizados en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato), son productos extremadamente complejos. En su elaboración inciden una amplia serie de cuestiones que no deben ser soslayadas a la hora de examinarlos y de razonar sobre sus características más destacadas.

Estos manuales son, siempre que se den las condiciones de libre mercado de los mismos, como es nuestro caso, un producto comercial que debe de resultar rentable y, por tanto, ser atractivo para aquellos que deciden su adquisición. Aunque los manuales son elegidos por los consejos escolares de cada centro, son los docentes quienes en realidad realizan tal elección a partir de unos razonamientos más o menos fundamentados. Las grandes editoriales tienen muy en cuenta, a través de sus estudios de mercado, las características concretas del profesorado a la hora de definir sus propuestas editoriales. En el ámbito español nos encontramos con un profesorado más preparado historiográfica que didácticamente, fruto obvio de la distinta preparación que en ambos campos ha recibido tanto en su formación inicial como en la posterior.

Los manuales de secundaria, sobre los que centramos nuestro análisis, son, en gran parte, fruto de esa descompensada preparación del profesorado de secundaria y han priorizado los contenidos académicos respecto de los tratamientos didácticos.

Los cambios introducidos en los currículos, a partir de los años noventa del pasado siglo, podrían haber servido para modificar esta situación, dado que en ellos se plantearon como contenidos también fundamentales los llamados contenidos procedimentales, esto es, la capacitación de los alumnos en la adquisición de los procedimientos y técnicas propios de cada disciplina, de manera que no recibiesen sólo unos conocimientos ya acabados, que debían ser memorizados sin más, sino que fuesen capacitándose, mediante una praxis escolar distinta a la tradicional, para poder aprender por si mismos, de manera progresivamente autónoma.

Estos nuevos enfoques legislativos de la educación histórica se ven reflejados de manera bastante parcial en los nuevos manuales, pues las preguntas, cuestiones, pequeñas investigaciones e introducciones a las técnicas de trabajo, que suelen acompañar a las distintas partes de cada unidad didáctica, están planteadas habitualmente de una forma excesivamente simplista en cuanto que son factibles mediante la selección de una parte del propio texto del manual, lo que no posibilita un trabajo más creativo por parte de los alumnos ni el que ellos puedan llegar a interrogarse y razonar realmente sobre las cuestiones tratadas.

Los manuales parten generalmente de una concepción excesivamente cerrada, objetiva y definitivista de la ciencia, en este caso de la historiográfica (ocurre algo muy semejante en el resto de las disciplinas escolares), sin apenas dar entrada a formulaciones divergentes o contrapuestas, sea de los documentos utilizados, sea en el texto escrito por los autores de los manuales. Esto se refleja claramente en la casi absoluta exclusividad de la tercera persona, en su uso impersonal, como forma básica de la narración desarrollada en los manuales de historia.

Una similar situación se da también respecto de la abundantísima documentación iconográfica contenida en estos manuales. Es cierto que se ha avanzado en un uso más

documental de las imágenes respecto del anteriormente mayoritario uso ilustrativo o decorativo, pero aun persisten fuertes insuficiencias y, a veces, marcadas contradicciones que sería muy conveniente ir superando.

Las grandes editoriales, a la hora de diseñar los manuales de historia se encuentran con una situación de muy difícil solución, que incluso se complica aún más si los currículos oficiales son más abiertos y flexibles. Por una parte saben que si realizan una selección restrictiva de los temas, en función de que los alumnos puedan realizar un aprendizaje más razonado de los mismos, esta misma decisión les puede originar dificultades con aquellos docentes que no encuentren en estos manuales aquellos contenidos a los que están habituados o que consideran que son preferibles a los propuestos por la editorial en cuestión. Evidentemente, esta opción, dado que son los docentes quienes deciden su adquisición, puede resultar perjudicial para los intereses comerciales de la editorial. Pero las editoriales tampoco pueden reproducir los manuales tradicionales sin más, pues existe otro sector del profesorado que desea encontrar en ellos las innovaciones pedagógicas e historiográficas más destacadas, así como un tratamiento didáctico que esté adecuado a las principales aportaciones habidas recientemente. De ahí que la tendencia dominante en las grandes editoriales sea la de incluir el mayor número posible de temas, aunque esto sea a costa de una visión más simplificada de los mismos y de un tratamiento didáctico más superficial, con lo que difícilmente se logrará que los alumnos lleguen a una comprensión mínimamente asentada de los mismos, dado el escaso margen de tiempo disponible para cada uno de estos temas.

Esta concepción comercial, pedagógica, e indirectamente profesional, que venimos comentando es la que, en nuestra opinión, subyace también a la escasa presencia (alrededor del 10% de los contenidos) de las características específicas regionales en los manuales escolares (SEGURA, 2001). Ninguna de las grandes editoriales desea, o puede permitirse, una pérdida o disminución de sus cuotas estatales de mercado. La realización de un manual es costosa en tiempo e inversión y la preparación de diversas variantes de cada manual (actualmente todas las Autonomías españolas tienen plenas competencias educativas) complicaría enormemente este proceso. De ahí que las opciones desarrolladas por estas grandes editoriales sean muy similares y que, de una manera o de otra, hayan optado, en casi todas las variantes realizadas, por la creación de un manual básicamente homogéneo para todo el Estado al que se le añaden pequeñas variantes regionales. Esta actitud, en mi opinión, es también la mayoritariamente aceptada por el profesorado de secundaria, que conoce mejor los planteamientos estatistas tradicionales que los estudios historiográficos regionales desarrollados fundamentalmente en los últimos veinte o treinta años. A ello debe de haber contribuido, sin duda, el que más de la mitad del profesorado tenga una antigüedad docente superior a los veinte años.

Desde la investigación educativa reciente se sabe que el denominado *código curricular* de los docentes es muy potente. Esta presencia de la tradición escolar es la que, entre otras razones, explica el carácter tradicional de los manuales (en el sentido de mantener unos contenidos pretendidamente culturalistas y omnicomprendivos, en perjuicio de una orientación más selectiva, contrastada y razonadora de los mismos), a pesar de sus variaciones de tipo fundamentalmente externo (ilustraciones, preguntas, resúmenes, vocabularios, etc.) que, sin dejar de ser interesantes e importantes, no llegan a modificar tal carácter tradicional (LÓPEZ FACAL, 1997).

Estas consideraciones son, igualmente, las que explican que las variantes regionales presentes en los manuales lo sean fundamentalmente a título de ejemplificaciones de lo tratado de manera más general en las distintas unidades didácticas de los mismos. El referente utilizado suele ser de tipo generalista, sea teórico-abstracto, sea europeo, especialmente europeo-occidental, o sea español. Es prácticamente imposible encontrar en ellos algún concepto o palabra clave que esté referido, de manera más particular, al ámbito regional.

2. LOS DIFERENTES TIPOS DE MANUALES DE HISTORIA EXISTENTES

Las *grandes editoriales escolares* optaron por establecer, casi sin excepción, unos contenidos históricos y una secuenciación de éstos bastante respetuosos con los contenidos temáticos preexistentes a la reforma educativa de los noventa, junto a las innovaciones formales ya descritas y añadiendo unos breves capítulos específicos dedicados a las características específicas de cada una de las Comunidades Autónomas.

Las *editoriales de carácter más regional* han planteado unos manuales que, sin diferir básicamente de las características formales de los anteriormente abordados, prestan una mayor atención a tales especificidades regionales (las peculiares de su mercado editorial más particular) y con un mayor distanciamiento del referente estado-nacional, lo que ha provocado que sean objeto de frecuentes desautorizaciones, nada fundamentadas, por parte de los defensores de una historia de España más homogeneizadora y “españolista”. La importancia cuantitativa de estos manuales varía de unas a otras regiones, pero se mantienen, por lo general, como ya anotamos, en porcentajes que difícilmente superan, en conjunto, el diez por ciento.

El carácter genérico y poco detallado de los “programas mínimos” permitió igualmente que apareciesen otras formas de concreción final de los mismos. En la segunda parte de los años noventa se generaron *nuevos materiales escolares* por parte de algunos grupos didácticos, vinculados directamente a la docencia, que pueden considerarse como los frutos más innovadores de la propuesta programática de 1991 (De entre estos grupos, la mayor parte de ellos integrados en la Federación Icaria, aquellos que han publicado materiales curriculares completos para la Educación Secundaria Obligatoria son: el Grupo Cronos, Grupo Ínsula Barataria, Proyecto Gea-Clio y Proyecto Kairós. Los restantes grupos tienen publicaciones que no contemplan el conjunto de ninguna de las etapas educativas establecidas).

Los materiales curriculares creados por estos grupos didácticos, sobre los que los condicionantes del mercado editorial son menores, en principio, constituyen un fenómeno muy interesante dentro del panorama educativo español. Unas propuestas de estas características no pudieron aparecer, obviamente, sin la existencia de unas determinadas circunstancias que los hicieran posibles. En este sentido es justo recordar los intentos ya realizados desde la segunda mitad de los años setenta a través de algunos grupos de docentes (Germania-75, el colectivo 13-16 y el Grupo Cronos, entre los principales), aunque los materiales de estos grupos contasen, fruto de las circunstancias generales de aquellos momentos, con una menor fundamentación teórica y experiencia acumulada. Estos recientes materiales curriculares *alternativos*, sin embargo, significaron algo cualitativamente distinto de tales precedentes, tanto en su concepción de las características y de las funciones sociales del conocimiento y de la cultura escolares

como en su consideración de las peculiaridades de todo tipo que condicionan al conjunto de componentes de la comunidad escolar.

Tales materiales han intentado explotar convenientemente las posibilidades ofrecidas por las actuales características más *abiertas* y *flexibles* de los currículos en beneficio de una enseñanza más reflexiva y crítica, que sobrepasase el enfoque prioritariamente informativo, enunciativo o transmisivo de la enseñanza de la historia y de la geografía (o de las ciencias sociales, como ellos prefieren denominarlas), todavía muy marcado por el modelo de las geografías y las historias generales de épocas pasadas, tendentes a sobreestimar las continuidades histórico-cronológicas y a presentar el devenir histórico como algo natural, indiscutible y sin lagunas, fomentando una percepción legitimadora de lo existente, de lo finalmente triunfante.

¿Cómo se intenta concretar en estos manuales alternativos tal opción por una enseñanza reflexiva y crítica? Estos materiales, a pesar de su diversidad, parten de ciertas premisas compartidas por todos ellos. Solo destacaré dos, que considero las principales.

La primera es el establecimiento de una secuencia temporal que partiendo del presente (planteamiento de un problema relevante, del que los alumnos necesariamente tienen alguna experiencia previa), aborda el pasado, más o menos remoto (en función de obtener nuevas informaciones significativas, de ampliar la experiencia histórica y de intentar que los alumnos vayan generando un conocimiento más complejo del problema estudiado). La parte última de cada tema o unidad didáctica vuelve al presente mediante una recapitulación final abierta también a las perspectivas más posibles del futuro inmediato. El hecho de proponer tal secuencia temporal no es algo anodino, sino todo lo contrario, pues comporta la necesidad de seleccionar, repensar y reorganizar los contenidos escolares desde una definición comprometida con los problemas del presente y de superar, en lo posible, los usos eruditos o marcadamente culturalistas de los mismos.

La segunda es la continua interpelación a los alumnos para que muestren y sean conscientes de sus ideas o concepciones respecto de las distintas facetas del tema-problema propuesto. Este tipo de actividades está presente a lo largo de todas y cada una de las partes de cada unidad didáctica, concluyendo en la síntesis final en la que los alumnos deben contrastar sus ideas iniciales con las adquiridas mediante las actividades realizadas.

Como ejemplo de esta manera de abordar la enseñanza por parte de estos materiales didácticos alternativos, y de sus diferencias respecto de los otros tipos de manuales, podemos analizar, aunque sea muy esquemáticamente, la primera unidad del cuarto curso de la E.S.O. del grupo Insula Barataria (1995), dedicada al estudio del subdesarrollo y que lleva por título "*mundo rico, mundo pobre*".

Tras una breve introducción en la que se analizan las distintas denominaciones que esta realidad desigual ha recibido y de los parámetros más usuales para definirla y cuantificarla (mostrando las deficiencias y tendencias que algunos de tales conceptos pueden comportar), se plantea a los alumnos una serie de diez posibles factores (geográficos, económicos, sociales, culturales o políticos) utilizados para explicar esta situación. Los alumnos, sirviéndose de los contraejemplos y pruebas invalidadoras aportadas en esta unidad didáctica respecto de los factores enunciados, deben de excluir aquellos otros restantes que consideren manifiestamente falsos y jerarquizar los que estimen como válidos.

La segunda parte de la unidad está dedicada a acotar cronológicamente el problema de la desigualdad, partiendo de una documentada constatación de que los actuales países empobrecidos no siempre han sufrido esta situación, sino que ésta se generó fundamentalmente a partir de la industrialización del Norte y del proceso colonizador que lo acompañó. Este planteamiento anticolonial es matizado mediante contraejemplos históricos (Australia, Canadá) que obligan a los alumnos a generar respuestas más matizadas a sus anteriores contestaciones.

A continuación se pasa a estudiar el proceso de descolonización y de sus características diversificadas (ejemplificadas con los casos de India, Cuba, Zaire y de la República Saharawi Democrática), así como las principales consecuencias de la posterior dependencia económica y del orden económico mundial impulsado desde el Norte (intercambio desigual y deuda externa, principalmente), junto con las complicidades habidas por parte de muchos de los dirigentes políticos de los países empobrecidos en el mantenimiento o incremento de la situación de subdesarrollo. Finalmente se analiza las características principales de los actuales programas de ayudas al desarrollo y sus insuficiencias. La unidad concluye con la propuesta de realizar “*una disertación sobre tu visión del problema de las desigualdades entre los países del planeta*”.

En una mirada rápida se puede constatar que las principales variantes que esta unidad presenta respecto de los manuales más habituales reside, por una parte, en un tratamiento más cohesionado y contextualizado de la problemática abordada: los aspectos históricos y los geoeconómicos están interrelacionados, no separados en distintos manuales y cursos. Por otra, en una continua atención a las ideas previas de los alumnos, no solo al inicio de la unidad, y, por último, en la muy frecuente presencia de ejemplos y de contraejemplos, que obligan a generar un pensamiento más matizado y complejo, menos simplificado.

La opción de los *materiales alternativos* y su apuesta por el estudio de los problemas relevantes del presente, con su ineludible dimensión histórica, comporta, como ya insinuamos anteriormente, una serie de cuestiones de no fácil solución, especialmente en lo que respecta a la posible aceptación de la misma por una parte importante del profesorado, dadas las inercias profesionales que, como ya ha sido ampliamente investigado y constatado, caracterizan a la actividad docente. Dicho de forma breve y esquemática, es muy posible que una parte importante del profesorado no encuentre en estos materiales, de manera inmediata, su o sus asignaturas ni la organización habitual de sus contenidos o que considere que son materiales excesivamente comprometidos con el presente y con el deseo de transformarlo.

Ante esta situación, algunos de los autores de estos materiales alternativos han mostrado la conveniencia de impulsar un trabajo conjunto de formación permanente del profesorado, de aquellos interesados por una renovación de la enseñanza de las ciencias sociales, mediante el análisis y la reflexión tanto sobre las propias concepciones y prácticas educativas como sobre los problemas compartidos, tomando como punto de partida los discursos y los materiales curriculares por ellos generados. Es este un camino laborioso y de lenta difusión, pero es tal vez el único posible en las actuales circunstancias, poco o nada propensas a la innovación educativa.

Estos materiales, que fueron objeto de una cuidada experimentación y evaluación previas, van acompañados de unas guías didácticas en las que se razona los puntos de partida de los mismos, su plataforma de pensamiento, así como sus principales ejes ver-

tebradores y la secuenciación de los mismos en lo que podría definirse como su diseño de instrucción o guía de uso en las aulas.

El hecho de aceptar que la enseñanza en su conjunto, y la de la historia de manera muy significativa, se encuentra en una compleja encrucijada, que afecta al conjunto de la comunidad educativa, parece ser una de las condiciones básicas para poder sentirse atraídos por las propuestas y respuestas, matizadamente diversas entre sí, ofrecidas por el conjunto de estos materiales curriculares. A la contra de estas pretensiones juegan muchos otros factores institucionales, profesionales, y también personales, que hemos intentado enumerar previamente, pero el esfuerzo requerido para adentrarse en tales materiales curriculares, como todo intento de escapar de las concepciones y de las prácticas establecidas, bien vale la pena por las nuevas dimensiones educativas que en ellos se pueden descubrir.

3. PROPUESTAS PARA EL ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS MANUALES DE HISTORIA

Aunque no son abundantes las tipologías criteriosales para analizar los manuales escolares de historia, sí que existen algunas propuestas relativamente recientes (WEINBRENNER, 1992; SELANDER, 1995; RÜSEN, 1997) que son las que voy a exponer a continuación. Como conclusión, al final, sugeriré una propuesta sintetizadora de las mismas, que pueda adecuarse a la formación inicial del profesorado.

3.1. La propuesta de WEINBRENNER (1992), realizada en una de las reuniones periódicas impulsadas por el Consejo de Europa para el análisis y mejora de los manuales escolares, es la más clásica de las tres que serán consideradas en esta exposición. Su autor reconoce las deficiencias actuales respecto de los análisis de los manuales, a partir de tres dimensiones fundamentales: la teórica, la empírica y la metodológica. Esta propuesta contempla las siguientes dimensiones o variantes analíticas:

- el grado de actualización de los conocimientos científicos e imagen de la ciencia que se transmite respecto de los hechos históricos, las corrientes epistemológicas y las controversias interpretativas.
- los juicios de valor: explícitos-implícitos; presuposiciones (autoridad, poder, costumbres, religión, etc.) y las actitudes y valores impulsados o rechazados.
- la tipología explicativa prevalente: unidimensionalidad-pluridimensionalidad; monocausalidad-pluricausalidad; tendenciosidad-multiperspectivismo.
- el modelo didáctico prioritariamente usado.
- los manuales y la función asignada al profesor y al alumno: paradigma educativo subyacente e interacción educativa.
- la selección, estructuración y secuenciación de los contenidos (reducción-transformación; inducción-deducción; ausencias y presencias).
- el diseño y grado de interrelación entre las partes integrantes del manual.
- las fuentes documentales, técnicas historiográficas y tipo de actividades más frecuentemente propuestas.
- el grado de legibilidad-inteligibilidad, tanto interno (basado en la organización del discurso), como externo (centrado en la organización del manual, sus divisiones y apartados).

3.2. La propuesta de SELANDER (1995), representante del Centro Sueco de estudios de los manuales escolares, establece una serie de registros que están más próximos a las nuevas aportaciones del análisis del discurso. Sus registros o criterios de análisis son los siguientes:

- criterio contextual, que aborda las condiciones de producción y distribución de los manuales, así como las características político-ideológicas de los mismos.
- criterio informativo (contenidos temáticos del manual) destinado a establecer qué se dice y qué se calla y qué relaciones se establece o no con otras disciplinas sociales.
- criterio explicativo, encargado de averiguar cómo se explicita las cuestiones presentadas; cómo se interrelaciona las causas aducidas; qué grado de complejidad causal se utiliza y qué grado de conceptualización teórica se hace presente.
- criterio valorativo, que tiene como finalidad poner de manifiesto qué normas sociales, morales o éticas se adjuntan a las presentaciones, descripciones o explicaciones; qué es considerado como bueno o malo, aceptable o reprochable, de gran o de escaso valor; qué se aconseja hacer y qué se considera que es de obligado cumplimiento.
- análisis del estilo textual básico de los manuales, que, según Selander, puede adoptar básicamente una de las tres formas siguientes: mostrativo-ostensivo (conceptualización descontextualizada y no presentada como un nivel más profundo de elaboración-construcción científica, no obvia ni de sentido común, de la comprensión del mundo); narrativo (la historia narrada como una trama, como una serie de historias-acontecimientos enlazados por una cronología auto-explicativa) o discursivo (planteamiento de una cuestión-problema, que se intenta explicar con argumentos, en los que se proponen ejemplos y contra-ejemplos, en los que los *hechos* son cuestionados y en los que se muestra el modelo-paradigma interpretativo del que se parte y se insta al alumnado a tomar parte de la construcción de una comprensión más razonada del fenómeno analizado).
- criterio retórico: qué formulas literarias se usan para convencer al lector; cómo se muestra o se oculta el autor-narrador; qué ángulos de visión se ofrecen; qué orden de presentación se establece en los temas, personajes, causas, etc. Aspecto este que no sólo es importante en la manualística escolar, sino en la más estrictamente científica, como se ha puesto de manifiesto hace algunos años (LOCKE, 1997).
- criterio cognoscitivo, que pretende analizar si el tipo de conocimiento propuesto está basado en la narración de los hechos factuales, en la comprensión crítica, en la resolución de problemas o en la dimensión práctica del conocimiento.
- las condiciones de legibilidad-comprensión, por parte del alumno, tanto del texto escrito, de las imágenes, como del conjunto de elementos y documentos que componen el manual (VALLS, 1995; GALUPEAU, 1993).
- criterio "didáctico" (en la apreciación de Selander este apartado se refiere fundamentalmente a la dimensión instructiva de los manuales y al grado de control que éstos pueden ejercer sobre los docentes) en el que se abordan las cuestiones relacionadas con lo que se propone que hagan los profesores y los alumnos con el manual como, por ejemplo, ¿se presupone que la contestación correcta está o no ya contenida en el texto?, ¿se propone vías distintas para completar la comprensión de la cuestión abordada? o ¿qué tipo de tareas se propone a los alumnos?

- criterio pragmático: cuándo, cómo y qué partes del manual se usan o no en la clase. Este es un criterio hasta recientemente poco tenido en cuenta pero que cada vez más se está configurando como un factor fundamental a la hora de proponer mejoras sustanciales en relación con los manuales escolares.

3.3. El análisis de RÜSEN (1997), director de investigaciones del Georg-Eckert-Institut de Braunschweig (Alemania), uno de los principales centros mundiales de análisis de los manuales escolares de historia y de las ciencias sociales, establece como punto de partida de su propuesta una doble constatación, prácticamente asumida actualmente por todos los didactas y analistas de los manuales escolares. Por una parte, las escasas investigaciones teóricas y empíricas sobre las características exigibles al análisis de los manuales y, por la otra, el desconocimiento casi absoluto sobre las formas en que son usados y, por tanto, la enorme dificultad de lograr una mejora de los mismos mientras estas cuestiones previas no sean mínimamente conocidas (En España contamos, de hecho, con muy pocas investigaciones al respecto: la de Javier Merchán y las que está realizando el grupo de investigación dirigido por Nicolás Martínez Valcárcel: MERCHAN, 2005; MÁRTINEZ VALCÁRCEL, 2006).

El planteamiento de Rösen parte de vincular estrechamente las funciones asignadas a la enseñanza de la historia y, de forma correspondiente, las características que un manual “ideal” debería de cumplir. En este sentido, su propuesta analítica es la más estricta y genuinamente didáctica, en su planteamiento básico, de las tres presentadas. Para este autor, la enseñanza de la historia debe de suministrar a los alumnos lo que él define como una “competencia narrativa”, esto es, la capacidad de entender las relaciones que el presente tiene o establece con el pasado y con las perspectivas de futuro.

Esta competencia narrativa se desarrolla en una triple dimensión que abarca las tres aportaciones fundamentales del conocimiento histórico, que abordaremos más detalladamente a continuación: la dimensión empírica (competencia verificadora y experiencial); la dimensión teórica (competencia interpretativa) y la dimensión práctica (competencia orientadora).

La dimensión empírico-verificadora debe de cumplirse a través de tres propiedades:

- la forma de presentación de los materiales-documentos históricos debe potenciar la *otriedad* del pasado. Esta propiedad debe ser cuidada especialmente en las imágenes, que son documentos y no ilustraciones. Lo mismo ocurre con los textos que deben de ser tratados como documentos aportadores de nueva y diversificada-contrapuesta información y no como simples corroboraciones de lo ya dicho, a la par que deben de ser considerados desde su doble faceta de “experiencias transmitidas”, pero también como “representaciones-discursos” sobre lo ocurrido y la forma en que fue captado-comprendido-formulado por los autores de tales documentos. Tanto las imágenes como los textos no deben ser sólo contemplados como transmisores de información sino también como generadores de preguntas, de interrogantes.
- complementar las distintas dimensiones integrantes de un proceso histórico, tanto las temporales (acontecimiento, coyuntura, estructura) como las sistémico-factoriales (economía, sociedad, política, cultura, etc.)
- abordar los procesos históricos desde el multiperspectivismo, pues sólo desde esta posición se puede romper con la historia “factual” y “objetivista” y se puede, por tanto, entrar en el razonamiento, análisis y discusión del pasado.

La dimensión teórico-historiográfico-interpretativa es la encargada de analizar el grado de equilibrio existente entre la historiografía académica y la escolar, que tendría que incluir, al menos, estas cuatro variantes:

- los manuales no deben de incluir datos ni interpretaciones que contradigan el actual estado de las investigaciones
- los manuales deben de incluir los principios básicos que caracterizan la investigación historiográfica, su metodología científica (formulación de interrogantes y de hipótesis y sus verificaciones; crítica y análisis de los documentos; características de la conceptualización historiográfica; multicausalidad; temporalidad; etc. En resumen, las posibilidades y los límites propios del conocimiento historiográfico.
- mostrar el carácter procesual-abierto del conocimiento historiográfico, así como el carácter perspectivo-interpretativo de sus resultados y las posibles divergencias entre los mismos, que eviten una concepción cerrada-dogmática o lineal-única del conocimiento histórico entre los alumnos.
- distinguir claramente entre hechos históricos, hipótesis planteadas y juicios valorativos, con el fin de evitar una excesiva “emocionalidad” y ampliar, por el contrario, su capacidad argumentativa.

La dimensión práctica-orientadora del estudio de la historia: Esta dimensión debería de dar respuesta a la necesaria, pero a menudo rutinaria y poco profundizada cuestión de por qué y para qué “es necesario” enseñar historia. En su opinión, todo manual tendría que:

- tematizar-problematizar-contextualizar, desde una perspectiva histórica, la construcción de los conceptos de lo propio y de lo “otro” en referencia, especialmente, a lo nacional y a lo étnico.
- interrogarse sobre las propias concepciones de los alumnos y de los profesores respecto del pasado para que sepan argumentarlas, fundamentarlas adecuadamente a partir de los procedimientos, conocimientos e interpretaciones historiográficas existentes y para que sepan detectar que sus propias representaciones no son simplemente subjetivas-individuales sino que, por el contrario, tienen una gran dependencia de otras opiniones ya generadas en el pasado y que perviven, más o menos alteradas, en las sociedades actuales.
- entender el conocimiento histórico del pasado como una aportación básica para la comprensión del presente y de las posibles perspectivas del futuro, evitando tanto el falso “objetivismo historicista” (la negación del carácter procesual y abierto de nuestro conocimiento del pasado) como el “presentismo” (la no-otredad) históricos.

En su opinión, y ya para concluir con las aportaciones de Rösen, todo manual, indistintamente de su especificidad disciplinar, debe de tener tres propiedades iniciales:

- una organización clara, que facilite la recepción-comprensión de los alumnos, que debe de incluir fundamentalmente: una distinción clara de los capítulos y de sus apartados, así como de la parte textual del autor y de los documentos; unas orientaciones para el uso de los materiales y unos glosarios con aclaraciones de los conceptos y personajes citados.

- una explicitación de las finalidades didácticas pretendidas de forma que éstas sean entendidas-conocidas por los alumnos.
- una cuidadosa redacción que facilite, y no dificulte, la legibilidad-comprensividad del manual y que haga atractiva su lectura. La referencialidad-reversión al presente de las cuestiones y problemáticas planteadas se considera fundamental y, desde esta perspectiva, cabe hacer uso de la capacidad “fascinadora” de la diversidad, otredad de las formas de vida del pasado.

En consecuencia, referido ahora a los materiales curriculares de historia, un manual que sólo considere o contemple el pasado desde una óptica, desde una sola visión, es imposible que pueda cumplir, por principio, las tres finalidades fundamentales atribuidas al conocimiento-enseñanza de la historia. De la misma manera, un texto escolar siempre debe de ser un manual para ser trabajado, pues lo contrario sugiere una idea de la historiografía como algo simplemente transmitido y niega el carácter activo (de construcción del conocimiento histórico) y productivo (formación de sentido histórico en los alumnos) de la misma. La enseñanza de la historia debe de potenciar las capacidades argumentativas y razonadoras de los alumnos respecto de los condicionantes de sus actuales prácticas personales y sociales y esto es imposible de lograr si no se crea el suficiente espacio para que los alumnos puedan argumentar, criticar, razonar, contraponer y discutir sus representaciones y las suministradas por el manual (las posiciones defendidas por Rüsen son muy semejantes a las planteadas, algo posteriormente, por Falk Pingel-1999).

4. CONTRIBUCIÓN A UNA PROPUESTA INTEGRADORA DE LOS CRITERIOS PARA ANALIZAR Y VALORAR LOS MANUALES DE HISTORIA

Una primera constatación es actualmente imprescindible en el tema general del análisis de los manuales, aunque ésta no pueda cumplirse plenamente en la formación inicial del profesorado por su falta de experiencia docente activa: un análisis de los manuales escolares no debe de realizarse exclusivamente a partir de lo propuesto-dicho por los manuales, sino que esta previa dimensión requiere ser complementada necesariamente con el análisis de su recepción, esto es, con el estudio empírico de sus efectos sobre el alumnado (BORRIES, 1995).

Los principales aspectos o dimensiones que un análisis crítico de los manuales tendría que contemplar son, de forma sintetizada, los siguientes:

4.1. grado de correspondencia entre las características básicas del conocimiento historiográfico y el conocimiento escolar propuesto (transposición didáctica). Dentro de este apartado se incluyen los aspectos relacionados con la epistemología y metodología historiográficas que, en formulaciones positivas y negativas, serían básicamente las siguientes:

- la actualización científica y una imagen adecuada de la historiografía post-positivista: distinción entre datos, hipótesis, interpretaciones y valoraciones; carácter procesual, multifactorial-causal y multiperspectivo del conocimiento histórico; otredad y “presencia” del pasado; los documentos, como testimonios y como “discursos-representaciones”.

– grado de adecuación de la presentación y de los tratamientos realizados a unos niveles científicamente aceptables: grado de distorsión, simplificación, reducción o fragmentación de los análisis realizados; grado de interrelación-integración-multicausalidad de los factores explicativos; grado de comparativismo introducido en el tratamiento de los fenómenos históricos analizados tanto en su escala geográfico-espacial como temporal (uso de ejemplos y contraejemplos, que evitasen las trampas y falseamientos de una historiografía sectaria); análisis de los conceptos utilizados, de sus connotaciones y de su carga valorativa implícita.

4.2. función asignada a la historia enseñada en relación con el alumno: relación presente-pasado-futuro (o, dicho de otra manera, la competencia narrativa señalada por Rüsen, o, en conceptualización menos personalizada, el desarrollo del sentido histórico de los alumnos); capacidad discursivo-razonadora y comprensión no reductora de la realidad.

4.3. modelo didáctico priorizado y las consecuencias de la opción realizada: que el manual requiera ser trabajado y que, por tanto, incluya en sus planteamientos didácticos las siguientes perspectivas: tematizar y problematizar las cuestiones abordadas; explicitación del modelo a través de una guía del profesor, que es una de las aportaciones recientes que cabe destacar por su contribución a la superación de confusiones y de malos usos de los manuales; desarrollar la capacidad-explicación discursiva de los alumnos; explicitar la función asignada al alumno y al profesor y mantener una clara concordancia entre los objetivos pretendidos y el tipo de prácticas propuestas.

4.4. La adecuada legibilidad y estructuración de un manual debería de tener en cuenta aspectos tales como la coherencia entre macro- y microsecuencias; la adecuación a las sucesivas zonas de desarrollo próximo de los alumnos; el uso inducido de los textos, imágenes, gráficos y todo el conjunto de elementos que configuran un manual; las aportaciones del análisis del discurso y sus apreciaciones sobre como algunas pocas variaciones gramaticales pueden comportar cambios importantes en el sentido de los contenidos comunicados (estilo textual y retórico).

A las consideraciones anteriores cabría añadir, desde una perspectiva más amplia y más relacionada con la investigación didáctica, las siguientes: los manuales y su aportación a la reconstrucción de la historia disciplinar; el estudio de la preferencias del profesorado sobre uno u otro tipo de manuales y explicación de las mismas y, finalmente, la recepción-eficacia de la historia enseñada y su relación con los manuales y otros factores influyentes (internos y externos al proceso educativo), es decir, todo lo que hoy se investiga bajo las denominaciones de los lugares de la memoria o de la configuración de la memoria colectiva.

Con un tipo de análisis de los manuales inspirado en estas consideraciones considero que puede ser más viable, en primer lugar, el facilitar que los estudiantes de profesor adquieran una destreza suficiente en el análisis de los materiales curriculares a partir de la aplicación de los criterios didácticos (ideales) abordados durante el curso. En segundo lugar, que se haga posible el analizar, de forma coherente y conjuntada, los distintos componentes de la *transposición didáctica* presentes en los materiales curriculares, tanto en los ya disponibles como en los que los estudiantes de profesor generen a partir de la confección de unidades didácticas y, finalmente, el capacitar a los estudian-

tes de profesor para poder realizar una selección crítica de los manuales escolares a partir del conocimiento, didácticamente razonado, de sus aportaciones y de sus límites.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORRIES, B. von (1995): "Das Geschichtsbuch-Schulbuch in Schüler und Lehrersicht. Eine empirische Befunde" en *Internationale Schulbuchforschung*, nº 1, pp.45-60.
- BURGUERA, J. (2006): "Usos i abusos del llibre de text": *Perspectiva escolar*, 302, 2006, pp.75-79.
- CHOPPIN, A. (1992): *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris, Hachette.
- COUNCIL OF EUROPE (1992): *History and social studies: methodologies of textbook analysis*. Amsterdam, Swets-Zeitlinger.
- GALUPEAU, Y. (1993): "Les manuels par l'image: pour une approche sérielle des contenus" en *Histoire de l'éducation*, nº 58, 1993.
- INSULA BARATARIA (1995): *Ciencias Sociales. 4º Curso*. Madrid, Akal.
- JOHNSEN, E. B. (1996): *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- LOCKE, R. (1997): *La ciencia como escritura*. Madrid, Cátedra-Universitat de València, col. Fronesis.
- LÓPEZ FACAL, R. (1997): "Libros de texto: sin novedad" en *Con-ciencia Social*, 1, pp. 51-76.
- MAINER, J. (1995): "¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? Apuntes sobre los textos escolares de ciencias sociales para la secundaria obligatoria" en *Iber*, nº 4, pp. 87-103.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992): "¿Cómo analizar los materiales" en *Cuadernos de Pedagogía*, 203, pp.14-18.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. et al (2006): "Los profesores de historia y la enseñanza de la historia de España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos": *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 2006, pp.55-71.
- MERCHÁN IGLESIAS, F.J. (2005): *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona, Octaedro-EUB.
- PINGEL, F. (1999): *Unesco guidebook on Textbook research and Textbook revision*. Hannover, Hahnsche Buchhandlung.
- RÜSEN, J. (1997): "El libro de texto ideal: reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia": *Iber*, nº 12, pp.79-93 (el original alemán es de 1992).
- SELANDER, S. (1990): "Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa" en *Revista de Educación*, nº 293, pp.345- 356.
- (1995): "Pedagogic texts- Educational media" en *Internationale Schulbuchforschung*, nº 1, pp. 9-24.
- SEGURA, Antoni (coord.) (2001): *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona, Fundació Bofill.
- VALLS, R. (1995): "Las imágenes en los manuales escolares españoles de historia, ¿ilustraciones o documentos?" *Iber*, nº 4, pp.105-119.
- WEINBRENNER, P. (1992): "Methodologies of textbook. Analysis used to date" en COUNCIL OF EUROPE (1992): *History and social studies: methodologies of textbook analysis*. Amsterdam, Swets-Zeitlinger, pp.21-34.