

Pensando en el manual de historia
Entre escrituras, prácticas y lecturas

Ana Zavala¹

Resumen:

Este trabajo propone una serie de herramientas de análisis apropiadas para una lectura de los manuales de historia abordando distintos aspectos de la cuestión. Superpone así la dimensión clásica del cotejo con la historiografía de referencia con las dimensiones interpersonales que implica el juego entre un autor/profesor y un profesor de aula, así como la de un autor que intenta enseñar historia y los destinatarios principales del manual: los alumnos. El manual se convierte así en la encrucijada del pasaje de la historiografía al libro de texto, pero también en la proposición de una manera de enseñar historia, y para los alumnos en la cristalización práctica del saber 'seguro'. La tesis principal del artículo apunta a la conjugación de estos factores como forma de aspirar a una comprensión más cabal del asunto.

1-Profesora de historia y de didáctica de la historia. Autora de numerosos artículos relacionados con la enseñanza de la historia y la formación de profesores de historia. Directora de la Maestría en Didáctica de la Historia (CLAEH, Montevideo), entre 2008 y 2012. Actualmente dirijo las primeras tesis en esta maestría.

Palabras clave:

enseñanza de la historia, libros de texto de historia, herramientas de análisis de los manuales de historia.

Abstract:

This article is intended to propose a set of analysis tools for a proper reading of history textbooks by means of gathering different issues of the matter. It covers then the classical dimension of confronting historiographical reference with interpersonal dimension that the articulation between an author/teacher and a classroom/teacher implies, as well as this of an author trying to teach history and those who the textbook is addressed: students. Textbook becomes then the crossroad of the historiography passage to the textbook, for also in the proposal of a way of teaching history, and for students, in the practical crystallization of a 'safety' knowledge. The main thesis of this article points to the articulation of these components as a way to goal a deeper understanding of the matter.

Keywords:

teaching history, history textbooks, history textbooks analysis tools

La manualitud de los manuales... de historia

La mayoría de las asignaturas escolares tienen libros para los estudiantes a los que llaman 'manuales' o 'libros de texto', dependiendo que haya una bibliografía en francés o en inglés detrás. Las teorizaciones que

pueden dar cuenta de la existencia y de la naturaleza de estos libros tan especiales pueden ser de muy variado corte. La mayoría de ellas articula dos ejes principales: por un lado considera a los manuales como versiones adecuadas a la edad –y a lo que se considera las posibilidades de aprender– de los estudiantes de un conocimiento 'de referencia', y por otro lado se los entiende como una selección y organización de conocimientos que tienen la pretensión de ser adecuadas a los fines de la enseñanza de esa asignatura, por ejemplo en un cierto nivel educativo. También en algunos casos se los ve como el modo de imponer, de difundir o simplemente de presentar una manera de enseñar una asignatura, o algún tema en especial. Si se trata de manuales 'oficiales' representan con seguridad un modo homogeneizador de muchas cosas: orientación científica y filosófica, selección y organización temática, modos de enseñanza, ejercitación, e incluso de evaluación.

Tomando el término inglés *textbookness* Alain Choppin (2008) habla de la *manualitud* (*manuéltitude*) de los manuales. Para este autor los vínculos entre la literatura infantil y de juventud –incluidos los diferentes catecismos– y los manuales escolares constituye una clave primordial para comprender la evolución de este género literario, sobre todo si pensamos en los que están destinados a los alumnos más jóvenes.

Este artículo refiere solamente a los manuales de historia, lo cual implica no dejar de lado la apuesta que ha significado históricamente la inclusión de una asignatura escolar 'historia' (en muchos casos 'historia-geografía' o 'ciencias sociales') en los planes de estudio oficiales. Hay muy poca bibliografía que respalde la idea de que enseñamos historia en las

escuelas y los liceos (en los niveles superiores es *otra historia*) solo para que los estudiantes sepan historia. Aunque por momentos difícil de encontrar con solo poner el dedo en cualquier lugar de cualquier programa oficial de historia, el peso de la misión patriótica y cívica atribuida a la enseñanza de la historia se transforma las más de las veces en el lente por el cual se mira –y se juzga– tanto la enseñanza como el aprendizaje de la historia... y también a los manuales y a los propios programas. Desde este punto de vista podemos apostar con serenidad a que una amplia mayoría de los estudios relativos a los manuales de historia están preocupados de una manera o de otra por los asuntos referidos a la historia nacional (Audigier, 2005; Boyd, 1997, Carretero, 2011; Citron, 1991; Crawford, 2003, Cuesta, 2007, Gaïti, 2001; Laville, 2000, etc.).

Esto los lleva a menudo a dar un sentido especial al análisis de la claridad del texto, de lo atractivo y apropiado de los paratextos (imágenes, títulos, mapas, recuadros en color, documentos legibles o no legibles –solo para mirar–, etc.), en la medida en que su punto de partida está relacionado a un fin inequívocamente trascendente, político, filosófico, ideológico, de la enseñanza de la historia. Esto es también válido para trabajos en los cuales la orientación historiográfica (muy especialmente el positivismo) parece ser el eje de la mirada y del análisis. Es interesante ver como de una manera o de otra, el positivismo termina asociado a una idea de nación que es elitista, burguesa, tecnocrática, y por lo tanto lo que es historiográficamente rastreado en los manuales es a la vez profunda e incorrectamente político. Por otra parte sería necesario admitir que de un tiempo a esta parte es evidente de que los rumbos de la historiografía y de la

filosofía de la historia no son del todo convergentes con los fines que fundan –en el sentido de dar origen a– la enseñanza de la historia en escuelas y liceos. Esto permite ver cómo, en una renovación más temática que filosófica, ha aparecido en programas y manuales de historia una nueva trascendencia, no evidentemente nacional –aunque no necesariamente no-nacional, en tanto la cuestión central del *formar parte de* no está nunca ausente–: “comprender el mundo actual” o “formar la conciencia histórica” de los estudiantes. Más amplia en relación a algunas tolerancias (género, etnia, religión) no lo es tanto en otras (terrorismo, violencia, racismo...) necesarias a la cuestión axiológica que configura la dimensión identitaria a la cual se supone que la enseñanza y el aprendizaje de la historia sirven.

De esta manera podemos encontrar al manual de historia en una especie de encrucijada, en la cual convergen los fines de la enseñanza de la historia (trazados por un debate social, político e ideológico), los programas oficiales, la percepción que las autoridades educativas tienen de todo esto, los autores de los manuales, sus editores, y finalmente los profesores y los estudiantes que los utilizarán durante el curso. No he olvidado incluir a la historiografía en la lista anterior, que sí está, pero que merece un capítulo aparte en su tratamiento, en la medida en que no hay acuerdo en si debe 'dominar' al manual o el manual la debe simplemente 'adaptar' con mayor o menor libertad a los efectos de cumplir con su cometido. Por el contrario, es justamente a partir de esta cuestión que

1-De hecho las discusiones en relación a la cuestión de la historia enseñada y los manuales tienen una frontera difusa y confusa. Historia enseñada y manuales suelen ser a menudo más o menos la misma cosa, y en general, una cosa de virtudes dudosas. Autores con puntos de vista divergentes en muchos asuntos

organizaré el derrotero de este artículo.

En cierta forma los manuales de historia tienen algo en común con el dios Jano: miran hacia la investigación histórica (con los ojos que sea) y hacia la enseñanza de esos saberes; miran al profesor, pensando en lo que ha de enseñar y en cómo ha de hacerlo, y hacia los estudiantes, pensando en lo que han de aprender y de qué manera, con qué herramientas, con qué ejercicios, con qué documentos... pero también miran hacia el pasado y hacia el futuro –justamente como Jano– intentando dar a la enseñanza y al aprendizaje de la historia un sentido en el porvenir de los estudiantes, de la nación, etc. vinculando un mandato con su cumplimiento.

El artículo discurre en tres gestos de *pasaje*: los manuales de historia son antes que nada libros escritos por lectores de otros libros... lo que permite abordar principalmente al manual de historia como un libro escrito por un lector, no por un historiador (que en algunos casos puede serlo) y por lo tanto nos obliga a centrarnos en el gesto de leer, comprender y re-configurar –en otra escritura– algunos tramos de la historia contenida en los libros leídos por el autor del manual. Luego, ese libro no es un libro escrito para el gran público, para la academia o para la crítica literaria: es un libro para ser leído y sobre todo *utilizado* por profesores y por alumnos a lo largo de un curso. Abordaré entonces en primera instancia –segundo gesto de *pasaje*– las implicaciones que tiene el hecho de que el manual esté hecho para los profesores –con toda probabilidad colegas del autor– en la medida en que previsiblemente no han de aprender en él sino enseñar *según* él. Luego veré las implicaciones que tiene el hecho de estar hecho para estudiantes que sí han de tratar de aprender a partir del *uso* del manual

de historia, que será el tercer gesto de *pasaje* del cual me ocuparé. Hay, evidentemente, una diferencia entre mostrar que entendí algo, mostrar cómo lo entendí, y tratar de decirlo de forma que ayude a otro a entenderlo o a enseñarlo. Esto es parte de la esencia de la *manualitud*, y en el fondo de cualquier acción de enseñanza, que unen en una práctica el fruto de la lectura y el de su reconfiguración en un discurso que es a la vez otro y el mismo del que el autor ha leído, en realidad, los múltiples y diversos primeros textos en los que se apoyan tanto una clase como la redacción de un libro de texto para los estudiantes.

El artículo se cerrará con algunas consideraciones en torno a la idea de que el manual está pensado como una herramienta de trabajo en varios niveles: trabajo de enseñar y de aprender, trabajo de forjar pertenencias, fidelidades o identidades, trabajo de difundir saberes. No me ocuparé más que lateralmente en el breve espacio de este artículo de lo referente a la incidencia que el mundo empresarial-editorial tiene en los tiempos que corren en la configuración no solo paratextual de los manuales de historia.

Unos libros escritos por lectores de otros libros...

Decir que un manual de historia es un libro escrito por quien ha leído libros de historia marca, solo en cierta forma, la diferencia entre ambos tipos de producción escrita. De hecho los historiadores, antes de

escribir, han leído también a otros historiadores y no podrían avanzar en su trabajo sin este requisito. Es verdad también que su trabajo no se limita a decir lo que otros libros dicen sino que también incluye otras lecturas, pero sobre todo tiene en general la intención de aportar nuevas miradas o nueva información respecto del pasado que es su tema.

Como sea, y mirando desde el lugar de los libros de historia, el manual es indudablemente un texto diferente, un texto nuevo. Está escrito de otra manera para otros lectores que le darán otro uso. De la misma forma los trabajos de los estudiantes son textos vinculados al texto del manual y al del discurso oral de la clase, y de este modo todos, el libro de historia, el manual, la clase del profesor y el escrito del alumno son de naturaleza esencialmente intertextual y polifónica (Genette, 1989; Barthes, 1973; Bakhtine, 2003). En todos los casos la clave está en tratar de entender de qué forma el autor se relaciona con los textos en los cuales ha leído, comprendido y aprendido, en acuerdo o en desacuerdo, acerca de lo que dicen. Por otra parte, tener una idea de a quién se dirige el autor es igualmente esencial para enfocarse en el análisis del texto de un manual, como es nuestro caso.

Desde mi punto de vista esta es una cuestión central en relación al análisis del texto de un manual que se separa de posturas bastante arraigadas en las cuales la historiografía y el texto del manual son poco más que dos textos a comparar en la similitud y en la diferencia. Es posible sin embargo que la cuestión tenga algunas aristas que la vuelvan más compleja: tenemos que pensar que hay por lo menos dos textos escritos y leídos (es decir, el libro de historia y el del manual) y dos lectores de textos,

que son el autor del manual y lector del manual, el que hace el análisis y lo da a leer a unos terceros lectores. De esta forma hay que ver que hay alguien que ha leído los libros de historia y se aboca a la tarea de escribir un manual, y también hay alguien que ha leído posiblemente los mismos libros de historia, y además el manual y se aboca a la tarea de hacer su análisis y ponerlo por escrito.

Empecemos entonces por el principio: el lector de historiografía que escribe un manual. No tendríamos que caer en la trampa de pensar la comprensión de un texto como un acto mínimo y simple de decodificación de signos que produciría en todos los casos los mismos efectos en el lector. Si bien todos los lectores producirían básicamente los mismos sonidos si leyeran en voz alta, la hermenéutica actual acepta sin dudar el hecho de que la comprensión del texto puede variar más o menos sustancialmente de un lector a otro (ya sea que leamos a Heidegger, 1922/2002 a Gadamer, 1999, o a Iser, 1997, a Jauss, 1974). En efecto, no todos leemos con el mismo interés o por las mismas razones, ni con los mismos *prejuicios* respecto del tema en cuestión. Luego, como es tan imposible escribir (en el sentido de producir un nuevo texto) sobre algo que uno no sabe o no ha comprendido como lo es para dar una clase, puesto que nadie puede enseñar lo que no sabe. En cualquier caso, tenemos que partir de la base de que lo que uno escribe o lo que uno dice no puede no ser lo que entendió, en la forma en que lo entendió.

Entonces, lo que está en el manual es esencialmente la comprensión de su autor respecto de los textos de otros autores. Si en la producción del texto del manual intervienen otro tipo de *hipotextos*, como

el programa oficial por ejemplo, esto no cambia sino que vuelve un poco más complejo el asunto. El nuevo texto –es decir el del manual– remite a, combina, organiza, varios *hipotextos* (la historiografía, el programa oficial... y posiblemente una tradición de la que se siente parte, una dimensión autobiográfica que hace espacio a las clases escuchadas, disfrutadas o padecidas). Sin embargo está claro que esa comprensión no tiene manera de ser compartida, comunicada –para algunos también verificada– si no es a través de la producción de un texto tenido por suficientemente análogo del primero, en singular o en plural (Barbier, 2004, 41-42).

Llegamos entonces a ese lugar singularísimo en el que, con mis palabras, digo lo que otro ha dicho antes... en la clase o en el texto del manual. De cierta forma, en este *pasaje*, damos por descontada la fidelidad a las dimensiones informativas del texto historiográfico: nombres, fechas, lugares, acontecimientos... Difícilmente la toma de la Bastilla cambie de día al desembarcar en el manual. También, y por razones diversas, tendemos a dar por descontada una cierta 'economía de la información', en el sentido de establecer una cierta jerarquía de relevancia entre lo que no puede faltar y lo que molesta, sobreabunda, y tiende a confundir... En el análisis de los manuales el 'exceso' de información es en general una nota negativa, y más de una vez el punto de apoyo para dos acusaciones cruciales: memorista y positivista.²

De todas formas, podría ser que ese fuera el detalle menos destacable de la cuestión. Desde mi punto de vista parece más interesante,

2- Ver, Maestro, 2002; Citron, 1991, Cuesta, 1998

y relevante, ver cómo se produjo el pasaje de las dimensiones conceptuales y causales contenidas en la historiografía (es decir, en cual de todas las posibles). Pensemos por ejemplo en el lugar del maquinismo en el despegue de la revolución industrial y supongamos que el autor del manual ha tomado a Hobsbawm como referencia para la exposición de ese tema. ¿Cómo decir que las máquinas tuvieron una importancia muy relativa frente, por ejemplo, a la incidencia de las exigencias del mercado exterior? Es aquí donde el manual –al igual que la clase– se convierte en una versión de autor, mucho más que en la descripción de la máquina de vapor o de las disquisiciones de la Sociedad Lunar de Birmingham.

Convengamos entonces que la escritura de un manual o de otro libro es una práctica, como lo es la enseñanza, con la cual la escritura de manuales tiene más de una arista común. También lo es, sin duda, el análisis de los textos de los manuales de historia que no por analizar una práctica deja de ser también una. Llegados a este punto no podemos dejar de mencionar algunos puntos que hacen al análisis de las prácticas: hay una dimensión identitaria y autobiográfica que se entrelaza *con* y se expresa *en* la acción unos motivos y unas intenciones sin las cuales no habría magia, y por supuesto un *lugar*, en el sentido que le da Michel de Certeau (1993) a este término (es decir, que *permite* y *prohíbe*). También hay obviamente un idioma y un lenguaje compartidos que hacen a la cuestión, a veces de forma medular.

Entonces, este primer gesto de *pasaje*, el de la historiografía al texto del manual, el de la lectura a la escritura, nos aleja de cualquier posibilidad de generalización en torno a los manuales de historia (en

particular como objetos necesariamente pobres y banales). El gesto de una lectura (que remite a una escritura y seguramente a otras lecturas) reconfigurada³ en la escritura de un nuevo texto es desde mi punto de vista el lugar desde el cual la lectura –para el análisis o para el uso en clase– de un manual de historia ha de comenzar. Sin embargo, la particular naturaleza de los libros de texto nos obliga a entrelazar otras consideraciones, relativas a sus lectores –en realidad sus usuarios–: profesores y alumnos. Como no es lo mismo, abordaré una cuestión a la vez. Primero los profesores y luego los alumnos.

... para ser leído y usado por profesores...

No es un secreto para nadie que un libro de texto de historia ofrece a los profesores una configuración del curso, una mirada sobre los temas, y muchas veces les ofrece también una batería de ejercicios y textos para ser trabajados en clase. Aunque teóricamente pueda suceder, ningún autor de manual espera que los profesores aprendan historia en sus libros. Esperan sí que el manual facilite, guíe, tal vez también imponga, una forma de trabajar los temas del curso en clase. Parece natural que los autores de manuales esperen que los profesores adopten su punto de vista respecto de los temas abordados en sus diferentes capítulos, ya sea que la coincidencia de enfoque esté detrás de la opción por ese manual, ya sea que resulte

3- En este punto estoy haciendo referencia al entrelazamiento de la actividad de configuración que constituye *mimesis II* y la de refiguración que es *mimesis III*, en la obra de Paul Ricœur (2004), en la medida en que no es la acción la que se configura sino la refiguración de un texto leído, por lo cual me permito ensamblar las dos fases miméticas en el término compuesto de re-configuración.

triunfadora frente a la que tenía el profesor anteriormente.

Esto constituye en los hechos un corrimiento de la relación, bastante horizontal, entre colegas (uno que escribe el manual, otro que lo utiliza en sus clases) a una en que el autor del manual ostenta una cierta superioridad sobre el profesor de aula. En efecto la posición 'social' del autor édito tiende a diferenciarse significativamente de la de 'simple hablante' que está en el llano, dando clase día a día. Es como si uno fuera el profesor y el otro el alumno.

Es desde aquí que me parece que el análisis del texto del manual debería continuar. Del lugar del que 'dicta' un modo de hacer a los profesores, en un libro que en apariencia es para los estudiantes.⁴ Es ciertamente un lugar inusual del análisis. En la mayoría de los trabajos de análisis de textos de manuales la relación de los profesores con el manual no está contemplada, y prima tanto la relación con la historiografía como la que aborda las cuestiones referentes a lo que sucederá con los estudiantes cuando se enfrenten al manual.

John Issit (2004, 684-5) dice que un manual es su uso. Es posible, y altamente probable, que los profesores que utilizan un manual en su clase ya conozcan los temas que figuran en él, y también que los hayan dictado en sus clases antes de abocarse a la lectura de ese manual. La idea gadameriana de *fusión de horizontes* (1999, 377) podría ser válida en este

4- Mantengo esta postura aún frente a textos como 'Historia – Segundo ciclo E.S.O. 4º del Proyecto Kairós (Madalena, I., Maestro, P., Pedro, E.) que prácticamente no contienen 'texto de manual' y que se limitan a presentar una compilación de documentos, imágenes, mapas, cuadros de cifras y fragmentos historiográficos. No es menos imposición por esto, porque la opción por no presentar ningún texto de la autoría de los compliadores del manual es también una opción e imagina –tanto como si hubieran redactado los temas– al profesor trabajando de una cierta manera con el manual, de la manera que los autores imaginan que el profesor lo hará.

punto, expandida de su núcleo original en relación a las expectativas del autor y del lector, a la forma en que se relacionan las expectativas –no de comprensión sino más bien de encuadre 'didáctico' de un cierto tema– que tienen el autor del manual y el profesor. Resulta imprescindible evitar el simplismo de pensar que el manual 'es' la clase y la condiciona y domina fatalmente. El punto aquí no es tanto si el profesor 'comprende' el texto del manual (como podría serlo en relación a los lectores-alumnos), sino si comparte (en cierta forma si 'entiende') lo que el autor del manual desearía que haga en sus clases.

Si anteriormente vimos que la generalización en torno de un objeto 'el manual de historia' era bastante frágil, la que tiene que ver con la relación con los profesores lo es todavía más. Las relaciones personales y profesionales con nuestras 'autoridades' y el modo en que su poder sobre nosotros es aceptado o rechazado es un factor esencial en la comprensión del lugar del manual tanto en el proyecto de clase o de curso como en su desarrollo. Podríamos trazar toda una escala de posibilidades entre las situaciones en las cuales el manual es el repositorio de la información básica pero nada más,⁵ en tanto la orientación del curso y del tema surgen de la clase, la ficha de trabajo e incluso del cuaderno de clase, y en la otra punta la sumisión absoluta al texto del manual, que organiza el trabajo de clase, los resúmenes del cuaderno, y también las preguntas de los escritos o de los exámenes. Entre ambas, el arcoíris completo.

5-Si en algún lugar tiene sentido la noción de 'braconnage' (caza furtiva) que utiliza Michel de Certeau (2000, 187) para mostrar la relación del lector con el texto de otro autor, es aquí. Muchos profesores “muy lejos de ser escritores, fundadores de un lugar propio, herederos de labriegos de antaño pero sobre el suelo del lenguaje, cavadores de pozos y constructores de casas, los lectores son viajeros: circulan sobre las tierras del prójimo, nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito, que roban los bienes de Egipto para disfrutarlos”.

Entonces –*fusión de horizontes* al fin– aquí hay dos sujetos que entrelazan sus miradas sobre la enseñanza de la historia (además de sobre la historia como conocimiento): el autor del manual y el profesor de aula. Uno dice que las cosas deberían ser hechas de una cierta manera en clase, el otro interpreta, reorganiza, secciona, censura o saltea partes del texto o de los paratextos, sustituidos o no por materiales alternativos que pueden ser más o menos coherentes con la propuesta del manual. Algún profesor nos ha dicho alguna vez, 'esto no va', señalando una parte de un manual. También lo hemos dicho en algún momento a nuestros alumnos. El manual es entonces ese lugar en el cual el autor dice a la vez lo que entendió de lo que leyó en los libros de historia (bajo las consignas del programa oficial, al amparo de una cierta tradición, etc.) y se dice a sí mismo como profesor imaginando que si fuera el caso daría la clase de esa manera... pero no la va a dar él o ella, sino otros que son los profesores de aula.

Todos hemos tenido alguna vez la sensación de que el autor del manual está en la luna y que se olvidó de cuando tenía que dar las clases frente a los alumnos de verdad. Para el análisis del texto de un manual, más allá de la cuestión historiográfica, este es un punto crucial porque, a mi manera de ver, abre una puerta a la dimensión de *lo ideal* (el profesor ideal, el alumno ideal, la clase ideal...), que no es para nada un aspecto despreciable de la cuestión. Estamos más acostumbrados a verla en los planes de clase o de curso, más bien de los profesores novatos, pero no solamente.

En un juego de interpretación de signos opuestos podemos ver tanto el deseo de poder, el fantasma de la formación (Kaës, 2007) como la

identificación proyectiva (Bion, 1979/2003) del autor hacia el profesor que en algún punto son la misma persona y hacen la misma cosa. En un vínculo casi necesariamente asimétrico, en el cual la relación del profesor con el autor del manual no tiene nada de ideal, sino que aterriza en los acuerdos y los desacuerdos, los elogios y las críticas negativas, la singularidad precisa de cada profesor con cada tema de este manual en particular hace que el abanico de posibilidades se abra al máximo.

Queda entonces claro que esa lectura de la historiografía trasformada en otra escritura que es el manual de historia implica además un vínculo entre dos sujetos que tienen en común no solo un saber histórico sino una profesión, al menos en la mayoría de los casos. Antes de pensar en lo que pasa cuando llega a manos de los estudiantes hay que develar el tejido intertextual, a veces complejísimo, que representa el manual, pero no podemos tampoco quedarnos en ese punto. Hay un tejido interpersonal que superpone saberes, concepciones de la historia y sobre todo de la enseñanza de la historia en una dimensión auténticamente interpersonal en la cual el diálogo entre el profesor y el autor del manual está atravesado, además, por un eje de poder/sumisión que articula tanto lo que el autor espera del profesor como lo que éste ve en el manual en cuestión. Recién habiendo pasado por estos aspectos podemos pensar en lo que harán los estudiantes con el manual, en casa o en clase.

... y también por alumnos...

En la mayoría de los casos en la etapa escolar o liceal, estudiar es leer algo por obligación y tratar de retenerlo mientras sea necesario a los efectos prácticos de la calificación. En algunos casos, es una lectura placentera y guiada por el interés, por el deseo de saciar la curiosidad, pero todo tiende a hacernos pensar que estos alumnos son parte de una pequeña minoría. De una manera o de otra, estudiar para la clase de historia es una práctica enmarcada en el desempeño de un rol. Volveré sobre este asunto más adelante.

La lectura del manual sin embargo tiene algo de singular: siempre tiene un complemento oral. A veces uno lee sobre lo que el profesor dijo en clase, y otras adelantándose a lo que será hablado en la clase o demandado en una tarea. El manual se lee y se vuelve a leer, se lee en clase y acompañado, se lee en casa en solitario (o tal vez no). No es solo un libro para leer, es también un libro para trabajar sobre él, hacer un resumen, preparar un escrito o un examen, etc. Es precisamente esta condición la que hace extremadamente delicada la cuestión de sacar conclusiones en relación a lo que los alumnos aprenderán a partir del texto del manual, en la medida en que esa lectura no solo no es 'una' sino que se integra en un conjunto de actividades que incluyen la escucha de la clase, la oportunidad de preguntar o de escuchar explicaciones sobre el texto, la realización de ejercicios, etc. Hay, además, alguien que dice lo que hay que entender del texto o de los paratextos.

Con o sin interés en la historia o en la clase de historia, los alumnos no esperan que su lectura del manual lleve a la discordancia con lo que el profesor dice o con lo que pregunta el día del escrito o en los deberes. El

texto del manual puede sin embargo entrar en conflicto con muchas cosas: con lo que cada estudiante entiende por la historia, con lo que ha asimilado de cursos anteriores, con lo que circula en su medio familiar, etc. que funcionan como referentes de autoridad, o diría Gadamer, como *prejuicios*.⁶ Otras veces –y todos tenemos una anécdota para contar al respecto– entra en conflicto con los sentidos que tienen las palabras o las expresiones con las que el manual relata la historia (una mina que explotó, etc.).

Desde el punto de vista de la relación del autor con sus lectores/alumnos, el análisis del manual tiene que apuntar a varias cuestiones. En primer lugar, y porque es un libro de historia, el manual constituye una prefiguración de los que los alumnos han de aprender, incluida una jerarquía interesante de nombres y conceptos. Muchos manuales utilizan, además de paratextos significativos, distintos tipos de letra (negrita, cursiva, subrayado, color diferente) para denotar la importancia de algunos fragmentos del texto. También hay párrafos en letra pequeña, en el margen de la hoja que sugieren la alternativa de dejar pasar. Este aspecto es con toda seguridad el que ha atraído con más fuerza a quienes hacen análisis de manuales, pensando en qué es lo que aprenderán los alumnos que leen en un cierto manual. La hermenéutica actual nos sugiere que lo que lee el alumno, lo que lee el profesor y lo que lee el que hace el análisis del manual no son necesariamente la misma cosa.

6-Sin alejarme del ejemplo manejado anteriormente en referencia a los orígenes de la revolución industrial y la postura de Hobsbawm, la experiencia me dice que para muchos alumnos remarcar una y mil veces la incidencia del mercado exterior es irrelevante. Para ellos es cuestión de máquinas que aumentan la producción y producen el desempleo. Algunos autores hablan de *ideas previas*. Yo prefiero enfrentarlas como *convicciones*

En segundo lugar, y porque en cierta forma el manual es una clase de historia puesta por escrito, a la concepción de historia o a las opciones historiográficas que toma el autor del manual se superpone alguna idea de cómo se aprende la historia y por lo tanto hay un esfuerzo en contribuir a la tarea más que a entorpecerla. Palabras no muy difíciles, frases cortas, ejemplos, si hay palabras difíciles que tengan algún tipo de ayuda para poder ser comprendidas, esquemas, diagramas, imágenes, mapas claros, etc. En este punto debemos consignar que de un tiempo a esta parte la política de la editorial actúa como coautor en muchísimos aspectos de la configuración del texto del manual, estableciendo la extensión de texto por página, eligiendo el tipo de letra, imponiendo cierta cantidad de imágenes o recuadros coloreados con paratextos en cada página, etc.⁷ Todo esto permite rastrear una concepción del aprendizaje de la historia que se hace evidente en la manera en que el manual está configurado. Algunos manuales incluso parecen pensados para un alumno imaginario que solo tiene ese libro para aprender esos temas y cubren todos los flancos como para que pueda presentar un examen sin haber ido a clase. Otros por el contrario, sin la presencia articuladora y esclarecedora del profesor no parecen permitir al lector/alumno ningún desempeño fructífero simplemente a partir de su lectura.

En tercer lugar habría que mirar la lectura (a veces más que relativa) del manual como una práctica estudiantil, como un atributo del rol de estudiante. Desde este punto de vista hay que considerar antes que nada

7-Todos sabemos que para ciertas editoriales la historia es lo de menos y manejan la edición del manual con criterios similares a los que harían por ejemplo una revista que debe entrar por los ojos antes que nada.

los motivos y las intenciones como configuradores de la práctica. Es decir, pensar en *por qué* y *para qué* alguien lee historia en un manual.⁸ También hay que pensar en otros articuladores de esa acción, que interpelan a la vez lo autobiográfico y lo interpersonal: es decir cuánto le gusta o le interesa la historia al lector y cómo se lleva con el profesor del año (sin pensar en cuánto le facilita o le dificulta ese profesor su trabajo solitario frente al manual). A veces da la sensación de que en este punto los análisis de manuales están atrapados en una imagen ideal de un estudiante que además de comprender perfectamente el texto del manual, tiene interés en la historia y en obtener una buena calificación a fin de año. En la vida real, muchos no tienen libro, si el liceo se los da no lo traen o lo perdieron o no saben dónde está, y cada vez más cunde la idea de que el trabajo en casa es algo extraordinario, digno de un escrito mensual o alguna prueba especial (es decir, de algo no cotidiano por definición). Finalmente, para muchos alumnos el manual es una 'escritura' que contiene la mejor forma de decir las cosas y por lo tanto la retención textual de sus palabras es una acción 'salvadora'. Finalmente, para muchos vale más que cualquier cosa que diga el profesor en clase configurando la dimensión 'escritural' que suelen darle al texto del manual.

Por último, quisiera poner una banderita en el lugar de muchos estudiantes que gestionan mal lo atractivo de un manual de gran porte, imágenes a todo color, títulos, subtítulos, recuadros, mapas, etc., con la dificultad enorme que tienen para relacionar todo eso en alguna forma discursiva coherente. La clase les dice lo que significa la imagen o el

8-Ver, por ejemplo Wineburg, 1991

cuadro de cifras, e incluso la relación que eso tiene con lo que dice el texto en la misma página, pero no es en el curso de dos o tres clases que muchos adquieren autonomía en esa cuestión. Por lo tanto, demandadas esas cuestiones en una prueba escrita por ejemplo, o en una tarea domiciliaria, los resultados son desalentadores. Dicho de otra manera: lo que autores y editores juzgan atractivo en tanto componente para la facilidad de aprender los contenidos propuestos por el manual, es posible que en algunos casos solo sea una pompa de jabón.

Más que nada una herramienta de trabajo

Como hemos visto, la tarea de pensar, leer, analizar un manual de historia es una tarea compleja, provista de varias aristas. Es seguro que la relación entre el contenido –en la forma y en el fondo– con alguna historiografía, sigue siendo un lugar ineludible. Sin embargo, para poder mirar este aspecto no hay que perder de vista otros que hacen que el manual de historia no sea solamente un 'resumen' o una versión abreviada o simplificada de una historiografía pródiga en datos, ejemplos, fechas, etc. No es necesariamente el recorte de la información historiográfica lo que hace la fidelidad o infidelidad de un manual en relación a unos libros de historia. En todos los casos, manual, clase de historia o historiografía, lo interesante está en poder develar la articulación entre la información y las dimensiones conceptuales o causales. Para el caso del manual, como lo sería para la clase, lo importante es ver el modo en que pasa de un texto al

otro.

En ese modo de pasaje hay perspectivas que son ineludibles, como por ejemplo la de la relación que se plantea entre el autor del manual y el profesor de aula, que no ha de aprender del libro sino 'usarlo' en clase. Desde este punto de vista, lo que está en juego como hemos visto, no es solo una concepción de la historia sino una de su enseñanza. Esto hace que, de alguna manera, la relación entre colegas (el autor y el profesor de aula) se convierta en vertical, implicando un juego de poder/sumisión que nunca es posible generalizar.

Finalmente, la cuestión de la relación del autor del manual con sus lectores más numerosos, los estudiantes tiene también una complejidad que no puede ser dejada de lado, sobre todo porque los estudiantes son lectores muy especiales: leen el manual más bien por obligación, para muchos constituye un referente 'verdadero' en relación a las posibilidades de obtener buenas calificaciones, pero sobre todo, la lectura del manual está integrada a un racimo de actividades que distinguen claramente su lectura de la que se pueda hacer por placer o por curiosidad.

Es posible que la mirada del manual como herramienta de trabajo, para el profesor y para el alumno que son sus usuarios, sea la que permita organizar el análisis de los componentes más recurrentes del trabajo sobre manuales de historia. El lector universitario, ni docente ni alumno, es decir no usuario del manual en ninguna forma, es otro lector y ve las cosas de otra manera, motivado por razones a veces lejanas a la enseñanza en el aula, la suya propia, lo que nos obliga a leer sus resultados en consideración de

estas circunstancias. Podría ser que en definitiva no hubiera buenos y malos manuales de historia, sino distintos usos de distintos manuales en distintas circunstancias... unos más defendibles que otros. La idea de que hay profesores que pueden banalizar lo sublime de un manual, como hay otros que pueden hacer maravillas con un texto difícilmente defendible nos pone para siempre en guardia ante las generalizaciones respecto de la calidad de un manual de historia.

Bibliografía

- AUDIGIER, François, (2005). L'enseignement de l'histoire et de la géographie aux prises avec la forme scolaire. In : Olivier MAULINI et Cléopâtre MONTANDON (dir.) *Les formes de l'éducation: variété et variations*. Bruxelles, De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, pp.103-122
- BAKHTINE, Mijail (2003): *Estética de la creación verbal*. Madrid, Siglo XXI Editores
- BARBIER, Jean-Marie & GALATANU, Olga (2004). Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels, in : Groupe « Savoirs d'action » du CNAM, coordonné par J-M- Barbier et O. Galatanu : *Les savoirs d'action, Une mise en mot des compétences ?*, Paris, L'Harmattan, pp.31-78
- BARTHES, Roland (1973) Théorie du texte, in : *Genres et Notions littéraires. Encyclopaedia Universalis*. Ed. Pierre-Marc de Biasi. Paris: Encyclopaedia Universalis et Albin Michel,
- BION, W. (1979/2003). *Aux sources de l'expérience*. Paris, PUF.

- BOYD, Carolyn P. (1997) *Historia Patria. Politics, history and national identity in Spain, 1875-1975*, N. Jersey, Pinceton University Press
- CARRETERO, Mario (2011) *Constructing patriotism. Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds*, N. York, Information Age Publishing
- CERTEAU, Michel de (1993) *La escritura de la historia*. México, Universidad Iberoamericana,
- CERTEAU, Michel de, (2000) Leer, una cacería furtiva, en: Michel de Certeau: *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana, pp. 177-189
- CHOPPIN, Alain (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique, *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56.
- CITRON, Suzanne (1991) : *Le mythe national. L'histoire de France en question*. Nouvelle édition. Paris, Éditions Ouvrières et Études et documentation internationales.
- CRAWFORD, Keith (2003). Culture wars: Serbian history textbooks and the construction of national identity. In *International Journal of Historical Learning, teaching and research*. Vol 3, n° 2, pp. 43-52
- CUESTA Raimundo (2007): *Los deberes de la memoria en educación*. Madrid, Octaedro
- CUESTA, Raimundo (1998), *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal
- GADAMER, Hans-Georg (1999): *Verdad y Método*. Salamanca, Sígueme
- GAÏTI, Brigitte, (2001). Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la IV^e République, *Genèses*, n° 44, pp. 50-75.

GENETTE, Gérard (1989): *Palimpsestos, la literatura en segundo grado*. Madrid, Altea, Taurus, Afaguara, HEIDEGGER, Martin. (1922/2002). *Investigaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica (Informe Natorp)*. Madrid, Trotta

ISER, Wolfgang. (1997). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Paris, Mardaga

ISSIT, John (2004): Reflections on the study textbooks, in: *History of education*, vol. 33. N° 6, pp. 683-696

JAUSS, HANS-Robert (1974). *Pour une esthétique de la réception*. Paris, Gallimard

KAËS, R., ANZIEU, D et THOMAS, V. (2007). *Fantasme et formation*. Paris, Dunod.

LAVILLE, Christian (2000): La guerre des récits : débats et illusions autour de l'enseignement de l'histoire, en MONIOT, Henri et SERWANSKY, Maciej: *L'histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent*. Paris, L'Harmattan, pp. 151-164

MAESTRO, Pilar (2002): Libros escolares y curriculum: del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. En: *Revista de Teoría y didáctica de las ciencias sociales*, Mérida, Venezuela, n°7, 25-52

NICHOLLS, Jason (2006): Are students expected to critically engage with textbook perspectives or the Second World War? Comparative and international Study, In: *Research in comparative and international education*, Vol 1, n°1.

OTEIZA, Teresa y PINTO, Derrin (comps) (2011): *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Chile, Editorial Cuarto Propio

- Proyecto Kairós (1999): *Historia – Segundo Ciclo E.S.O.. 4º*, Valencia, Riialla-Octaedro
- RICCEUR, Paul. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. (5ª ed.) Madrid, Siglo XXI
- RÜSEN, Jörn (1997) El libro de texto ideal, en Iber, *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 12, pp. 79-94
- VALLS MONTÉS, Rafael, (1999): De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*: 18, pp. 169-190
- WINEBURG, Sam (1991): On the readings of historical texts: notes on the breach between school and academy, in: *American Educational Research Journal*, vol 28, nº 3, pp. 459-519