

## LOS ESTUDIOS SOBRE LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA

### Análisis comparativo entre estudios realizados en España y en Colombia

#### INTRODUCCIÓN

El consenso de la comunidad científica frente al estudio de los libros de texto -avalado por la UNESCO en 1988<sup>1</sup>- señala que los estudios sobre los mismos no pueden limitarse a los contenidos de éstos sino que deben ampliarse al análisis de “su uso en el contexto de las aulas” (Valls, 2001<sup>2</sup>). No obstante, sin dejar de compartir aquel consenso, formulamos los siguientes interrogantes: ¿Qué dicen los estudios sobre el tipo de historia que predomina en los libros de texto de educación secundaria? ¿Cuál ha sido el desarrollo metodológico seguido por estos estudios?

En un intento por responder a los interrogantes formulados atenderemos los siguientes puntos: 1. Lo que se entiende por libros de texto; 2. Los estudios sobre textos escolares de historia.

El objetivo del punto 1 es presentar algunas nociones sobre el concepto libros de texto, indicando a la vez diferencias o similitudes entre términos como texto escolar, manual escolar o libros de texto. En el punto 2 analizaremos algunos estudios sobre libros de texto de historia de enseñanza secundaria llevados a cabo en España y Colombia.

El análisis del punto 2 lo cifraremos en dos partes. En la primera describiremos seis estudios (3 españoles y 3 colombianos) atendiendo a cuatro categorías: objetivos, muestra, metodología y resultados. En la segunda parte analizaremos las posibilidades y limitaciones de estos estudios en cuanto al uso o no de las cuatro categorías que proponemos, determinando el rigor metodológico y sistemático asumido por los autores de los seis estudios, valorando, además, similitudes y diferencias presentes entre estos estudios.

#### 1. LO QUE SE ENTIENDE POR LIBROS DE TEXTO

¿A qué se alude con las nociones libros de texto, textos escolares o manuales escolares? Por lo común, estos términos se usan indistintamente bajo la acepción de materiales didácticos para el aprendizaje complementario de los alumnos, bien sea en el aula o como libros de consulta ex-traclase. No obstante, revisaremos rápidamente lo que en relación a cada uno de ellos plantea la retórica o la literatura sobre el particular.

Choppin (2000), por ejemplo, usa indistintamente los términos “manual escolar”, “libro escolar” o “libro de texto” para referirse a la función que desempeñan estos materiales en la escuela. Puntualmente indica, por un lado,

---

<sup>1</sup> Citado por Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, p. 24.

<sup>2</sup> Rafael Valls Montés es uno de los investigadores que más ha trabajado en España sobre el análisis de los libros de texto de historia.

que la función primordial del manual es la de transmitir a las jóvenes generaciones los saberes y las destrezas juzgados como indispensables para la perpetuación de la sociedad y, por otro, que el libro de texto sirve para transmitir -sutil e implícitamente- un sistema de valores morales, religiosos y políticos de una ideología según el grupo social de donde provenga, libro o manual que al mismo tiempo sirve de “herramienta pedagógica”<sup>3</sup> en la medida que lleva a la práctica métodos y técnicas de aprendizaje.

Pinilla, Herrera y Suaza (2003) también usan de forma indistinta los términos “textos escolares” y “manuales escolares” definiendo a los manuales –y por lo mismo a los textos- como “dispositivos de mediación entre el saber disciplinar y el saber escolar”, al igual que como dispositivos de mediación entre la “cultura política y la cultura escolar”<sup>4</sup>.

Sobre el particular, Stray (1991) establece una relativa diferencia entre *libros de texto* y *textos escolares*, señalando que el término “libros de texto” tiene unas posibilidades imprecisas, escurridizas y restringidas, entre ellas la definición según la cual el *libro de texto* es producido para el uso de secuencias de enseñanza, definición que según Stray deja por fuera las posibilidades de uso de otros materiales que pueden servir como libros de texto en las aulas “como en el caso de las obras de Shakespeare”<sup>5</sup>.

En esa dirección, Stray considera que se puede distinguir entre *libros de texto* y *textos escolares*, donde el primer término se restringe a libros escritos, producidos y diseñados para el uso específico de la enseñanza y, el segundo término, se restringe a libros que si bien pueden emplearse en la enseñanza no necesariamente disponen de secuencias pedagógicas –valga decir, como el uso de las obras de Shakespeare-.

Johnsen (1996) es partidario del término “libros de texto” y de la acepción que, en general, indica a estos como materiales para la transmisión de saberes. Adhesión al término que pone de manifiesto al señalar que las investigaciones relacionadas con el uso de libros de texto muestran con claridad que estos se utilizan predominantemente como libros de referencia y “como guías de estudio para preparar a los alumnos para los exámenes”<sup>6</sup>.

Por lo anterior, advertimos que usaremos indistintamente los términos “libros de texto”, “textos escolares” o “manuales escolares” toda vez que para nosotros presentan significados similares: materiales didácticos para el aprendizaje

---

<sup>3</sup> CHOPPIN, A. (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la Educación*, 19, pp. 13- 37.

<sup>4</sup> PINILLA, A. HERRERA, M. y SUAZA, L. M. (2003). La construcción de la nación colombiana en los textos escolares de ciencias sociales de la primera mitad del siglo XX. *XII Congreso de Historia de Colombia*, Popayán, 2003.

<sup>5</sup> STRAY, C. (1991) Paradigms Lost: Towards a Historical Sociology of the Texts books. Citado por E. B. Johnsen (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope*. Universitetsforlaget. [V.O.: *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996].

<sup>6</sup> 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.

complementario de los alumnos, bien sea en el aula o como libros de consulta ex-traclase -aún considerando las mínimas y relativas diferencias que sobre *libros de texto* y *textos escolares* establece Stray-. No obstante, usaremos preferencialmente el término “libros de texto”.

## 2. LOS ESTUDIOS SOBRE LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA

¿Qué dicen los estudios sobre el tipo de historia que predomina en los libros de texto de educación secundaria? ¿En España y en Colombia cuál ha sido el desarrollo metodológico de estos estudios?

Valls (1999)<sup>7</sup> indica, para el caso de los estudios sobre libros de texto de historia en España, que a inicios de los ochenta proliferaron los estudios históricos sobre educación secundaria, sus áreas y sus manuales escolares, pero que sólo a mediados de los noventa se empezó a realizar estudios de mejor elaboración y de mejor visión sobre las diversas problemáticas inmersas en los libros de texto de historia. Frente a lo anterior Valls destaca los siguientes estudios: Alvarez, Cal, González y Haro (1979); Clemente (1982); Valls (1983, 1995 y 1997); Pasamar y Peiró (1987); Garreta y Careaga (1987); García (1993); Martínez-Risco (1994); López (1995 y 1997); Cuesta (1998); Boyd (1997 y 1999).

Para el caso de los estudios sobre libros de texto de historia en Colombia, Noguera (2003)<sup>8</sup> indica una incursión reciente al respecto. Puntualiza, no obstante, que hay una apertura hacia nuevas líneas de análisis en los estudios sobre los manuales y textos escolares. Los estudios que enuncia Noguera, al igual que uno de su autoría, son de reciente fecha, 2000-2003.

Pese a las fechas recientes (2000 en adelante) sobre los estudios de libros de texto de historia señalados por Noguera para el caso de Colombia, agregamos que -aunque no de forma continua y abundante- este tipo de estudios se han abordado con anterioridad en el país (1980 y 1990), como lo ponen de manifiesto Chinchilla y Parra (2001)<sup>9</sup>: Alzate, Gómez y Romero (1998-1999); Aristizábal (1998); Ayala y Martínez (1999); Forero (1988); Gaitán (1982); Jiménez (1992); Moreno (1992); Ocampo (1985); Prieto (1995); Rivera (1993); Rojas (1992); De Roux (1985); Soto (1996); Soto y Prieto (1992); Soto, Puig-Samper y Arboleda (1996); Sterling (1985); Turbay (1993); Velásquez (1995).

<sup>7</sup> Valls, R. (1999). De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española. *Historia de la Educación*, 18, p. 170.

<sup>8</sup> NOGUERA, C. (2003): Comentarios alrededor de los trabajos presentados. En *XII Congreso de Historia de Colombia*. Panel: *Manuales, saberes escolares e identidad nacional*. Popayán, 2003, p. 3.

<sup>9</sup> CHINCHILLA, V. y PARRA, A. (2001). Apéndice bibliográfico: Colombia. En G. Ossenbach y M. Somoza (Eds.), *Los Manuales Escolares como Fuente para la Historia de la Educación en América Latina* (pp. 345-354). Madrid: UNED. Este libro hace parte del proyecto MANES (Estudio de manuales escolares de España: siglos XIX y XX) desarrollado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, desde 1992. El libro es fruto de la extensión del proyecto MANES a América Latina.

No obstante el número mayor o menor de estos estudios en ambos países, reincidimos en indicar que en este análisis sólo abordaremos tres estudios para el caso español y tres para el caso colombiano. Los parámetros para elegir estos seis estudios fueron los siguientes: los tres estudios españoles fueron elegidos mediante sorteo al azar de una muestra de 15 estudios; los tres estudios colombianos se eligieron por la disposición inmediata de ellos de una muestra de 15 estudios.

Los seis estudios seleccionados son: 1. Álvarez, Cal, González y Haro (1979): "La historia en los textos de Bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: La Segunda República" (España); 2. Alarcón (2003) "El discurso político sobre la nación y la ciudadanía en los manuales escolares colombianos del siglo XIX" (Colombia); 3. López (1997) "Libros de texto: sin novedad" (España); 4. Gómez (2003) "Historiografía y concepción de la revolución francesa en los libros de texto escolares colombianos de ciencias sociales e historia de 1960-1999: un ejemplo de transposición didáctica" (Colombia); 5. Guibert (1997) "Recitar, comprender la Edad Media o interpretar la sociedad feudal: un análisis de transposición didáctica textual" (España); 6. Pinilla, Herrera y Suaza (2003) "La construcción de la nación colombiana en los textos escolares de ciencias sociales de la primera mitad del siglo XX" (Colombia).

## 2.1. Descripción de los seis estudios

**Estudio 1:** "La historia en los textos de Bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: La Segunda República". Álvarez, Cal, González y Haro (1979) (España).

### OBJETIVOS:

*Grosso modo*, este estudio plantea tres objetivos: Conocer los libros manejados durante el periodo 1938-1975; conocer la imagen de la historia y de la sociedad ofrecida en ellos; conocer los modelos historiográficos presentes en los libros contemplando la evolución de los mismos y la incorporación de sus tendencias.

### MUESTRA:

El estudio usó una muestra de 32 libros que dividieron en tres periodos: I. Los textos de la postguerra (1938-1953) = 9 libros; II. Una época de transición (1953-1967) = 14 libros y; III. El último periodo o la necesidad de un cambio (1967-1975) = 9 libros.

### METODOLOGÍA:

El estudio presenta como metodología básica de análisis un "esquema-plantilla" general basado en las siguientes categorías: "Instrumentos didácticos", "Análisis del modelo historiográfico", "Ausencias notables", "Errores", "Periodización", "Lenguaje utilizado".

## RESULTADOS:

Los resultados del estudio son presentados mediante narración cualitativa en la que describen los datos mediante pequeños extractos de los libros seguidos de comentarios. Pese a ello, señalamos que en la presentación de resultados los autores omiten algunos componentes del esquema-plantilla de análisis.

En general, los resultados del estudio plantean que el tema la Segunda República tuvo poco tratamiento en los libros escolares de la época, tratamiento del tema que “con frecuencia” no pasaba de un epígrafe y máximo de una página. Sobre la presencia de modelos historiográficos en los textos los autores confirman la presencia casi nula de estos, al señalar que “Pensando en un posible modelo historiográfico” en los libros analizados “no son muchos los puntos de apoyo de que disponemos” porque el tema la república trata básicamente los “aspectos políticos” en desmedro de “lo socioeconómico y de lo cultural”.

Por la misma vía, los resultados indican que los libros presentan ausencias de todo tipo, entre ellas temas anunciados y no tratados; inexistencia o falta de periodización; temas no tratados como la Constitución republicana o temas con tratamiento parcial como el levantamiento de Sanjurjo, las revoluciones de octubre de 1934 y las elecciones. En lo relacionado con la periodización se señala que sólo en las últimas fechas del periodo estudiado se encuentran “atisbos de periodización” reflejados en indicadores como “*Antecedentes*”, “*Primer bienio*”, “*Segundo bienio*”.

Frente al tipo de lenguaje utilizado en los libros los resultados indican frases que se tipifican como antipopulares, antiliberales o anticomunistas:

La República fue recibida con *el júbilo soez de las clases populares... el 14 de abril quedó proclamada la segunda república... inspirada en un exacerbado liberalismo... revolución roja.*

Lenguaje que cambió o no según el periodo en el que se elaboraran los libros y según los autores de estos, como ocurrió con el libro de Vicéns-Sobraqués de 1954 y 1962 en el que el lenguaje cobra un cariz democrático al referirse a la Constitución de 1931 considerándola que “*fue esencialmente democrática, regionalista, laica y socializante*”.

Respecto a los instrumentos didácticos los resultados señalan que en términos generales los libros estudiados carecen de ese componente como ocurre en un texto de 1939 el cual “no presenta el más mínimo planteamiento didáctico visible”; que hasta 1953 el tema republicano en los libros emplea instrumentos didácticos mínimos; que, excepcionalmente, el libro *Historia Universal* (editorial Luis Vives) es el más completo en recursos didácticos del periodo estudiado ya que incluye lecturas, *cuadros sincrónicos*, *léxico*, *interrogatorios*, etc.; que características similares posee el libro de Vicéns y Sobraqués.

**Estudio 2:** “El discurso político sobre la nación y la ciudadanía en los manuales escolares colombianos del siglo XIX”. Alarcón (2003) (Colombia).

#### OBJETIVOS:

Este estudio se plantea el siguiente objetivo: Identificar y describir la presencia y el significado que los términos nación y ciudadanía tenían en los manuales escolares que circularon en las escuelas de la región Caribe Colombiana durante la segunda mitad del siglo XIX.

#### MUESTRA:

La muestra de este estudio la determinan “manuales de urbanidad y buenas costumbres” así como “catecismos republicanos”, de los cuales se seleccionan 13 manuales relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales para la educación secundaria colombiana. El autor del estudio, sin embargo, no especifica ninguna característica de los manuales seleccionados.

#### METODOLOGÍA:

El estudio no remite ni presenta una metodología que explicita el procedimiento seguido en el registro de los datos. Lo propio ocurre en la presentación y análisis de los resultados.

#### RESULTADOS:

Los resultados se describen mediante la presentación de extractos de los catecismos y manuales seguido de un comentario a los mismos. Los resultados indican que los catecismos republicanos fueron los más utilizados en el siglo XIX, los que poseían un formato de preguntas-respuestas al modo que sigue:

- Pregunta *¿Qué debe significar en adelante el nombre de colombiano?*
- Respuesta: *“Hombre libre, valiente, generoso... amante y defensor de los derechos del hombre”.*

El estudio igualmente indica que tanto en catecismos como en manuales de urbanidad abundaban conceptos como “nación”, “patria”, “ciudadanía”, “pueblo” e “instrucción”, sobreabundando el de patria:

*Una sociedad a la que el fuego del amor patrio no anima, es presa fácil para el primer usurpador...a nuestra patria todo lo debemos.*

El estudio muestra que fue el manual de Carreño el de mayor difusión y uso en las escuelas del país y en la región del caribe, manual en el que se consideraba a la urbanidad como:

*Conjunto de reglas que tenemos que observar para comunicar dignidad, decoro y elegancia en nuestras acciones y palabras, y para manifestar a los demás la benevolencia, atención y respeto que le son debidos.*

Concepto de urbanidad que, según el estudio, se recomendaba de forma permanente y que llevó a la adopción de la misma como asignatura escolar.

También muestra el estudio que de forma simultánea y contrapuesta a los catecismos y manuales de urbanidad -que enfatizaban en una ideología conservadora- surgieron los catecismos republicanos que enfatizaban en una ideología liberal y que fueron utilizados para enseñar “historia patria, moral, urbanidad e instrucción política y social”. De los catecismos republicanos fue el de Pinzón el de mayor difusión y uso en las escuelas del Caribe Colombiano, en el que se decía, sobre el adoctrinamiento político liberal-republicano:

*El sistema republicano es el más favorable a la garantía de los derechos individuales, la vida, la libertad, la seguridad, la igualdad... el gobierno republicano es el mejor de los que conocen los hombres.*

**Estudio 3:** “Libros de texto: sin novedad”. López (1997) (España).

#### OBJETIVOS:

El estudio se plantea básicamente éste objetivo: Hacer una aproximación crítica a libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para la ESO<sup>10</sup>, destacando sus deficiencias como instrumentos educativos.

#### MUESTRA:

La muestra del estudio la integran cuatro libros de texto de Ciencias Sociales para 3º y 4º de la ESO (editoriales Santillana, Anaya, Vicens Vives y Ecir), libros sobre los que se hace una descripción general de sus características, entre ellas el número de temas que presentan y la organización de esos temas.

#### METODOLOGÍA:

El estudio no presenta una metodología explícita que muestre el procedimiento seguido en el registro y análisis de los datos. A lo sumo, en la presentación y análisis de los resultados, el autor utiliza unas categorías que varían o se anulan al pasar del análisis de unos libros a otros. Por ejemplo, en el análisis de los libros de Santillana utiliza las categorías “autores”, “organizadores previos”, “vocabulario usado”, “estructura de las preguntas”, “estrategias de aprendizaje” y “valoración final”, sin embargo, al analizar los libros de Anaya mantiene sólo una de las cuatro categorías anteriores y presenta otras: “estructura del libro” y “deficiencias”. Categorías que omite por completo al analizar el libro de Vicens Vives y el de Ecir.

#### RESULTADOS:

Los resultados que aquí presentamos se relacionan con el análisis que en el estudio se denomina “Los nuevos manuales para la ESO” y no los resultados del análisis que se denominan “Los libros de texto anteriores a la reforma actual”, análisis que consideramos como valoración tangencial sobre los libros en oposición al análisis sobre los nuevos manuales para la ESO que consideramos como valoración más detallada.

---

<sup>10</sup> Educación secundaria obligatoria.

En cuanto a los autores de los libros los resultados del estudio señalan que mientras las editoriales Santillana y Anaya priorizan autores universitarios como estrategia comercial de “garantía” y calidad, las editoriales Vicéns Vives y Ecir priorizan autores de bachillerato con experiencia en el ámbito.

Sobre las *preguntas clave* que presentan los libros el estudio señala que no son organizadores previos porque, por un lado, no se conectan los conocimientos previos del alumno con los conocimientos nuevos a desarrollar y, por otro, porque en muchos casos el vocabulario utilizado, las ideas sugeridas y la forma como se formulan las preguntas no favorecen su captación por la complejidad que conllevan, situación que desmotiva a los alumnos, como en el caso de las siguientes preguntas claves:

*¿Por qué se habla de que en la actualidad estamos asistiendo a la conformación de una economía global?*

*¿Qué fenómenos de regionalización económica se están produciendo en los últimos tiempos?*

Frente a la estructura de las preguntas el estudio señala que las preguntas, además del grado de confusión y complejidad que presentan, ni se explican en el acto ni se explican *a posteriori* dando lugar a que el alumno brinde respuestas erradas a las mismas por no haberlas comprendido eficientemente.

Igualmente se señala que el vocabulario usado en los libros es inadecuado porque sus autores no tienen en cuenta aspectos que condicionan el progreso en el aprendizaje de los alumnos, entre ellos la familiaridad de éstos con los temas a estudiar, con la estructura de las preguntas, con las estrategias utilizadas en el aula, con el contexto sociocultural, situaciones que imposibilitan que los alumnos puedan asimilar los significados de algunos temas por la complejidad de su terminología, como en el siguiente ejemplo del libro de Santillana:

*El paro estructural es una situación permanente de desempleo que se da en los países subdesarrollados a causa de la mala organización económica y de la escasez de capital para crear trabajo. En los últimos años el paro estructural está comenzando a afectar también a los países desarrollados.*

Señalan los resultados que las estrategias de aprendizaje en los libros analizados “son pobres, reiterativas y de eficacia discutible”; que sólo se contempla el trabajo individual con referencia mínima a las actividades grupales donde las pocas actividades grupales presentadas carecen de buen diseño, como los siguientes ejemplos del libro de Santillana:

*Discute con tus compañeros y propón una serie de medidas para evitar el tráfico de drogas y armas... Realizar una pequeña investigación, en grupo, sobre los juicios de Nuremberg... Consulta la prensa de 1994 y recoge las noticias sobre la Conferencia del Cairo. Compárala con las conferencias anteriores.*



Finalmente, el estudio señala que en términos generales, exceptuando la cartografía que “es bastante buena”, los libros analizados “son deficientes” didácticamente hablando, a partir de lo cual el investigador sugiere (particularmente a Santillana) que para producir materiales didácticos más eficientes considere la experiencia del profesorado de educación secundaria y no a las figuras del ámbito universitario.

**Estudio 4:** “Historiografía y concepción de la revolución francesa en los libros de texto escolares colombianos de ciencias sociales e historia de 1960-1999: un ejemplo de transposición didáctica”. Gómez (2003) (Colombia).

#### OBJETIVOS:

Dos objetivos se plantea este estudio: Aplicar el método de análisis de contenido a libros escolares intentando a su vez superar sus limitaciones; describir enunciados sobre la Revolución Francesa presentes en los textos escolares de ciencias sociales e historia de Colombia estableciendo al mismo tiempo las modificaciones experimentadas por estos en el periodo 1960-1999.

#### MUESTRA:

El estudio no explicita la muestra de donde se extrajeron los datos presentados y mucho menos las características de la misma. El estudio alude de modo genérico a las décadas del 60 al 90 (periodo estudiado) pero sin señalar puntualmente los libros de texto de donde sustrajo la información.

#### METODOLOGÍA:

El estudio señala haber empleado aspectos cualitativos y cuantitativos del análisis de contenido para estudiar los enunciados discursivos de textos escolares. Con el análisis cuantitativo se buscaba conocer las frecuencias y porcentajes de los “conceptos estructurantes” sobre la Revolución Francesa en las cuatro décadas estudiadas (60, 70, 80 y 90). Con el análisis cualitativo se buscaba la interpretación de los resultados según las categorías empleadas y los diversos conceptos hallados en los textos analizados.

Para rastrear los conceptos sobre la Revolución Francesa el estudio se rigió por la técnica de *concepto estructurante* (Yañez, 1989). El procedimiento de análisis consistió en agrupar conceptos estructurantes hallados en siete categorías o unidades de análisis, a saber: 1. Presentación introductoria; 2. Causas; 3. Acontecimientos y fases; 4. Consecuencias y proyecciones; 5. Personajes; 6. Napoleón Bonaparte y la Revolución; 7. Símbolos.

#### RESULTADOS:

Los resultados se presentan en una combinación de datos cuantificados y extractos de los textos analizados, respondiendo a la secuencia de las cuatro décadas estudiadas.

Frente a la década del 60 el estudio señala que en los textos escolares de la época se observa una concepción de poca o nula simpatía hacia la Revolución Francesa, calificándosela de “incendio”, “desorden violento”, “materialista y

anticristiana” o de “leyenda negra”. Se identifican conceptos estructurantes representativos-poco representativos como: Clero (2.80%); Nobles (1.92%); Rey (3.24%); Pueblo (1.47%); Asesinados (1.37%); Ideas (1.18%); Filósofos (1.33%); Extinción (1.77%); Rey (2.15%); Derechos del hombre (0.27%); Radicales (0.24%).

Para la década del 70 el estudio indica que los textos escolares plantean dos tipos de revolución: “Revolución política” y “Revolución occidental”, revoluciones que son matizadas con amplios reconocimientos y valoraciones positivas, como lo expresa el siguiente extracto:

*Por la importancia de Francia con respecto a Europa y por las relaciones entre las clases sociales francesas, la revolución francesa es el acontecimiento más importante de ésta época... es de hecho un episodio de gran cambio mundial.*

Los conceptos estructurantes destacados de la “revolución política” son: Cambios (0.57%); Ejércitos (0.64%); Extranjero y Pueblo (0.71%); Guerras y Holanda (0.43%); Libertad y Lucha (0.43%); Monarquía, Movimiento, Mundial, Política y Políticos (0.86%); Sociedad y Sociales (1.2%); República y Republicanos (1.14%). Los conceptos estructurantes destacados de la “revolución occidental” son: América, Bélgica, Burguesía, Clases, España, Espíritu, Feudales, Inglaterra, Italia, Mayoría, Obra, Principios, Propiedades, Religiosos, Rechazar (0.36%).

Señala el estudio que los textos escolares de las décadas de los 80 y 90 plantean un tipo de revolución denominada “jacobina” o “marxista”, textos en los que a la Revolución Francesa se la concebía como una etapa necesaria de la transición del feudalismo al capitalismo y como una revolución que acabó con el Antiguo Régimen para instaurar en el poder a la burguesía como nueva clase social, al modo como lo ejemplifica el siguiente extracto:

*El viejo orden se estremecía al paso de las nuevas fuerzas políticas y sociales que reclamaban un diferente ordenamiento de la sociedad. Las ideas de la “ilustración”, que hablaban de la libertad individual, del bienestar común, de la asociación libre de los ciudadanos y de sus derechos frente al estado; esas mismas ideas querían a ultranza que se abriera paso a los dictados de la razón... Dicho de otra manera, estábamos en un período histórico de revolución social.*

Los conceptos estructurantes significativos en los textos de estas dos décadas son: Libertades (1.57%); Revolución (3.73%); Igualdad, Principios, Razón, Pueblo, Tributos, Violencia (0.60%); Derechos (0.96%).

**Estudio 5:** “Recitar, comprender la Edad Media o interpretar la sociedad feudal: un análisis de transposición didáctica textual”. Guibert (1997) (España).

#### OBJETIVOS:

El estudio se propone analizar los procesos de transposición del saber científico-histórico en el aula a través de los libros escolares de Historia Medieval de Navarra.

#### MUESTRA:

El estudio ni explicita la muestra de materiales utilizados para extraer los datos ni explicita las características de los mismos. El estudio, a modo de notas bibliográficas, presenta un listado de textos escolares del que se infiere la muestra.

#### METODOLOGÍA:

El estudio no pone de manifiesto una metodología explícita que muestre el procedimiento del registro de datos y del análisis respectivo. A lo sumo, el estudio indica: “los siguientes ejes servirán para abordar la relectura del tema: concepto de historia; tratamiento del contenido temporal y de tiempo histórico; enseñanza y aprendizaje de estos contenidos; primacía de la Edad Media con respecto al resto de la historia de Navarra; estructura discursiva de la comunicación, sin establecer caracterización alguna sobre ellos.

#### RESULTADOS:

Los resultados del estudio se presentan mediante el comentario de pequeños extractos de los libros analizados.

Sobre el concepto de historia el estudio señala que los libros del análisis responden a una historia factual o a una historia de listado de reyes y sucesión de monarquías, historia que destaca a los personajes como “valientes” y heroicos. El estudio señala, igualmente, que los libros escolares analizados reflejan la corriente historiográfica que promueve la objetividad histórica, como lo indica el siguiente extracto: “*relación exacta de los hechos*”; que en los libros se observan casos de historia eclesiástica en expresiones del tipo: “*pueblo idólatra, pueblo cristiano, Navarra precristiana*”; que la historia en los libros de la década de los 80 sufrió cambios en su enfoque pasando de una historia de exclusividad política a una historia que incorporó temas económicos, sociales, artísticos y culturales, además de la interpretación histórica.

Frente al contenido temporal y al tiempo histórico el estudio señala que la transposición didáctica de los conceptos “tiempo” y “tiempo histórico” presentes en los libros escolares son reflejo de los cambios dados en la historiografía, dándose al respecto tres concepciones distintas: 1. libros escolares que identifican estos conceptos con cronología y a la cronología con fechas; 2. libros escolares que a partir de la LGE<sup>11</sup> de 1970 suprimen las

---

<sup>11</sup> Ley General de Educación de España.

fechas o cronología y; 3. libros escolares que a partir de la LOGSE<sup>12</sup> estudian los conceptos de tiempo y tiempo histórico de forma interpretativa.

Respecto a la primacía de la Edad Media en la historia de Navarra el estudio muestra que la Edad Media local tuvo mayor peso en los libros escolares de historia mientras que la Prehistoria, la Edad Antigua y las edades posteriores a la Media fueron poco atendidas, fueron breves o aparecen a modo de apéndice en estos libros. Se indica, incluso, que en los libros editados recientemente aparece el mismo desequilibrio: 19 temas a favor de la Edad Media frente a 7 temas a favor de las otras edades.

En relación a la enseñanza-aprendizaje de contenidos señala el estudio que los contenidos de la historia medieval de Navarra presente en los libros escolares analizados son coherentes con los sistemas de enseñanza de la época, enseñanza que se caracterizó por un aprendizaje memorístico, mecánico y repetitivo a través del método oral. Libros de la época que se escribieron de forma “versificada” y “dialogada”, al siguiente modo:

Libro dialogado:

*¿Quién fue el primer Rey?: D. García Jiménez, señor de Abárzuza y Améscoa, cuya proclamación tuvo lugar hacia el año 716...*

Libro versado:

*Muerto García Jiménez/ otra vez los infanzones/ en Sobrarve reunidos/ unánimes y conformes/ como monarca y señor/ acatan y reconocen/ a D. Iñigo García,/ varón de prendas tan nobles,/ que apenas el juramento/ pronunció, al punto dispone/ la conquista de Pamplona,/ ciudad de antiguo renombre/ y en cuyos muros ondean/ del Árabe los pendones./ Tenaz resiste Pamplona,/ pero los hombres de roble/ que D. Iñigo acaudilla,/ tan violento empuje oponen/ a los muros y a las huestes/ que en su recinto se acogen,/ que nadie sabe si vencen,/ sitiados o sitiadores.*

El estudio señala, finalmente, que la LGE de 1970 jugó un papel importante en los cambios de los libros escolares de la época para la enseñanza-aprendizaje de la historia, cambios que para el caso del tema de la Edad Media en Navarra no afectaron sustancialmente su estructura pedagógica pese a que sus autores quisieron introducir principios didácticos innovadores como “de lo concreto a lo abstracto”, “de lo próximo a lo lejano” o “el valor de las peculiaridades regionales”, libros en los que se intentó una pedagogía por objetivos la cual no se concretó como respuesta estructurada y coherente hasta los “Programas Renovados” de 1980. Pedagogía por objetivos que se vio modificada por las novedades de la LOGSE que posibilitó el uso de una historia interpretativa.

---

<sup>12</sup> Ley Orgánica General de Servicios de Educación de España.

**Estudio 6:** “La construcción de la nación colombiana en los textos escolares de ciencias sociales de la primera mitad del siglo XX”. Pinilla, Herrera y Suaza (2003) (Colombia).

#### OBJETIVOS:

Objetivo central del estudio: Analizar la forma en que circularon diversas, disímiles y contradictorias representaciones e imaginarios en torno a la construcción de la nación y la nacionalidad colombiana a través de los textos escolares de ciencias sociales en el período comprendido entre 1900-1950.

#### MUESTRA:

El estudio no considera de forma explícita la muestra del mismo, muestra que solo se infiere a partir de las citas y notas bibliográficas incluidas al final del informe.

#### METODOLOGÍA:

El estudio no indica ni explicita una metodología que muestre el procedimiento seguido en el registro de los datos y su posterior análisis.

#### RESULTADOS:

Los resultados del estudio se presentan mediante extractos de los textos escolares analizados seguidos de una interpretación.

Señalan los resultados del estudio que en la construcción del ideario de nacionalidad colombiana durante el siglo XIX y XX se tomó como referente al viejo continente “desdeñando” todo lo diferente al paradigma europeo, razón por la cual en los textos escolares de la época se observa una exclusión marcada de todo lo diferente: los pobres, los negros, los indígenas, lo femenino, etc. Ideal difundido, entre otros, por la iglesia mediante su “discurso *cristianizante*” presente en los textos escolares de la época, como lo expresa el siguiente extracto:

*Los presidentes de nuestra patria tomaron muchísimo interés hace cien años por aumentar las misiones entre los indígenas para que todos conocieran el evangelio y fueran ciudadanos de la república.*

Señala el estudio que sobre la base de la ciudadanía cristiana surgieron discursos complementarios como los del “criollismo ilustrado” que contemplaban como ideal crear un grupo “civilizado ilustrado” bajo los parámetros del *iusnaturalismo* europeo: guiar el destino del país mediante la ley y el orden, al modo:

*“Los próceres buscaron, pues, la igualdad de los colombianos y lograron que la ilustración, la inteligencia y las virtudes, se vieran premiadas con los honores que puede conceder la república.*

Muestra el estudio que los textos escolares de la primera mitad del siglo XX promovieron tres escenarios con los que se pretendía dar forma al *ethos* colombiano: 1. El cuerpo, como expresión sintética de lo que debería ser la sociedad; 2. La familia, asimilada como la primera célula de la sociedad y; 3. La

escuela, entendida como la sucesora de la familia en la socialización de los niños.

Frente al escenario del cuerpo el estudio indica que en los textos escolares aparecen referencias frecuentes a la limpieza, al aseo, al baño diario como obligaciones o deberes que se deben cumplir con el cuerpo, como lo muestra el siguiente extracto:

*Hay un proverbio inglés que cierra una gran sabiduría: 'El aseo es la elegancia del pobre' y nosotros añadiremos que no sólo su elegancia sino su fortaleza y su salud.*

Respecto al escenario de la familia se indica que en los textos escolares se entendía a la familia como forjadora de las responsabilidades civiles de los niños encargándoseles el desarrollo moral, físico e intelectual de las futuras generaciones bajo el dogma católico de la creación humana, como se observa en el siguiente extracto:

*¿Cuál es la función de la familia dentro de la sociedad? Así como el cuerpo humano está formado por millones de células, que a su vez están divididas en muchísimas clases de acuerdo con las funciones del órgano del cual forman parte... de la misma manera las células de la sociedad son las familias, de donde salen los gremios que son los órganos de la sociedad, destinados a prestar los servicios necesarios para la vida y el desarrollo de una nación.*

Principios formados en el seno de las familias que prepararon el camino para que la escuela (escenario escolar) terminara de moldear a los niños en el orden, en la autoridad, en el respeto, en la obediencia, etc., al modo que sigue:

*Los fundadores de Colombia comprendieron que sin educación, los colombianos no podrían apreciar la independencia y gozar de sus beneficios. Al crear escuelas pusieron los fundamentos de una de las mayores transformaciones de la vida nacional... [La escuela] es nuestro segundo hogar... El niño aprende en la escuela todo lo que necesita para ser buen ciudadano: cultura y civismo, sociabilidad, religiosidad, moral, higiene, voluntad, inteligencia, ciencia, disciplina y orden...*

Los autores del estudio, concluyen, que los textos escolares de ciencias sociales de la época moldearon “lo colombiano” en el cumplimiento de deberes para con Dios, para con la patria, para con la familia, etc. y no en el aprovechamiento de derechos, situación heredada de la colonización hispana que conllevó a que “los deberes antecederan a los derechos” y que “las obligaciones ciudadanas para con la patria antecederan al compromiso del Estado con el progreso y bienestar de los ciudadanos.

## **2.2. Pertinencia intrínseca-extrínseca de los estudios**

Descritos los elementos y hallazgos centrales de los seis estudios que nos propusimos abordar sobre libros de texto de historia o de ciencias sociales tanto para España como para Colombia, en lo sucesivo valoraremos el grado de pertinencia interna y externa de cada estudio -y relacionándolos- en cuanto a la formulación de objetivos, muestras, metodologías y resultados.

### **3.2.1. Objetivos**

Los seis estudios revisados se objetan básicamente: identificar continuidades y cambios en la estructura de los textos de historia; uso de instrumentos didácticos o de estrategias de aprendizaje; presencia-ausencia de modelos historiográficos e incorporación de sus tendencias en los libros; imaginarios y representaciones políticas en la construcción de nación; concepciones de la Revolución Francesa y transposición didáctica. Derivándose de ello que todos los estudios revisados formulan objetivos.

### **3.2.2. Muestras**

Las muestras de los estudios analizados asumen características tan variadas como las siguientes: Álvarez *et al.* (1979), por ejemplo, dentro de los tres periodos en que dividen su estudio sólo indican: “Muestra utilizada = 16 libros. Textos que tratan el tema = 10”. “Relación de los libros consultados” = 9+14+9, sin incluir ninguna descripción expresa sobre las características de los textos del estudio. Del estudio de Alarcón (2003) la muestra se infiere a partir de las notas bibliográficas, muestra sobre la que sólo señala: “ésta la conforman los manuales de urbanidad y buenas costumbres así como los catecismos republicanos”. Contrariamente, López (1997) señala explícitamente los textos que integran la muestra y la caracteriza describiendo la estructura general de los libros. Entretanto, Gómez (2003) ni remite a los textos escolares usados en la muestra ni describe las cualidades de la misma. La muestra del estudio de Guibert (1997) se deduce de las notas bibliográficas y no de una referencia directa sobre la misma. El estudio de Pinilla *et al.* (2003) tampoco considera de forma explícita las particularidades de la muestra.

### **3.2.3. Metodologías**

Frente a la metodología de los estudios analizados puntualizamos lo siguiente: exceptuando el estudio de Gómez (2003), los restantes estudios no remiten explícitamente a una metodología o procedimiento metodológico usado en los mismos. A lo sumo, las características que se pueden inferir como metodología en estos estudios radica en que, por ejemplo, Álvarez *et al.* (1979) señalan que “conocido el material -los libros de texto- ... procedía iniciar su análisis”... se elaboró un esquema-plantilla que habría de servir de instrumento para éste”.

Algo similar al estudio de Álvarez *et al.* (1979) ocurre con el estudio de López (1997) y el de Guibert (1997): ausencia de una metodología explícita, con el agravante de que mientras el estudio Álvarez *et al.* (1979) describe de forma parcial una metodología, el estudio de López y el de Guibert no lo hacen. Al

respecto, Guibert (1997) sólo indica: “éstos son los ejes que nos servirán para llevar a cabo esta relectura”, ejes que señala y a continuación realiza la descripción-análisis de los resultados de su estudio. López (1997), por su lado, no hace ni las indicaciones generales de Álvarez *et al.* (1979) ni las indicaciones mínimas de Guibert (1997). López (1997) sólo se limita a utilizar algunas categorías que varían o se omiten al pasar del análisis de unos libros a otros. Sumariamente, tanto el estudio de Alarcón (2003) como el de Pinilla *et al.* (2003) no remiten ni presentan una metodología explícita que de cuenta del procedimiento seguido en el registro y análisis de los datos.

Inversamente, el estudio de Gómez (2003) hace referencia explícita a una metodología con la que procedió para registrar y analizar los datos extraídos de los textos escolares abordados. Y aunque pudo precisar más lo metodológico brindando ejemplos de su procedimiento de análisis, ello no menoscaba el grado de sistematicidad metodológica usado en su estudio frente a la no sistematicidad metodológica usada en los restantes cinco estudios que hemos analizado. Valga, a modo de ejemplo, un extracto del estudio de Gómez:

Para el estudio de los enunciados discursivos de los textos escolares se emplearon procedimientos de análisis cualitativo y cuantitativo. El procedimiento de análisis cuantitativo, de carácter descriptivo, en cuanto interesaba conocer las frecuencias y porcentajes en el tiempo de los conceptos estructurantes de las categorías empleadas... El análisis cualitativo se orientó fundamentalmente a la interpretación de unos resultados según categorías o conceptos de órdenes diversos... El procedimiento consistió en agrupar los conceptos estructurantes hallados en siete grandes categorías o unidades de análisis sobre la Revolución Francesa... (Gómez, 2003, pp.1-2).

### **3.2.4. Resultados**

Como resultados comunes de los seis estudios revisados podemos señalar: 1. poca presencia de modelos historiográficos en los textos escolares de historia al igual que poca incorporación de las tendencias de éstos en los libros; 2. poca presencia de instrumentos didácticos, de mecanismos para-textuales o de estrategias de aprendizaje en los textos escolares estudiados y uso ineficaz de los mismos; 3. transposición didáctica parcial de los contenidos históricos en los textos escolares de historia; 4. contribución parcial de representaciones e imaginarios de ciudadanía, nacionalidad y patriotismo en la construcción de “nación” a través de los textos escolares o manuales de urbanidad.

Por ejemplo, si observamos la variable o categoría “presencia-ausencia de modelos historiográficos” medida en los libros de texto por Álvarez *et al.* (1979), Guibert (1997) y Gómez (2003) descubrimos que algunos de estos estudios ni especifican ni operativizan parámetros o criterios que les permita medir e identificar los modelos historiográficos que dicen medir. Es decir, no se explican las variables ni en la formulación ni en los resultados del estudio. De modo general indican, como en el caso del estudio de Álvarez *et al.* (1979):

En la formulación:

Análisis del modelo historiográfico: historia política, social, cultural, económica; posible análisis cuantitativo: porcentajes.



En los resultados:

Pensando en un posible modelo historiográfico al que ajustar el desarrollo del tema republicano en estos libros, hay que decir que no son muchos los puntos de apoyo de que disponemos. La república española se ve fundamentalmente a través de sus aspectos políticos... En conjunto podríamos hablar de una historia de exaltación *nacionalista*... desentendiéndose de lo socioeconómico y de lo cultural. (Álvarez *et al.*, 1979, pp. 8 y 12).

Al respecto, Guibert (1997) se limita a decir:

En la formulación:

Estos son los ejes que nos servirán para llevar a cabo esta relectura: el concepto de historia...

En los resultados:

Los libros escolares reflejan la corriente historiográfica que preconiza la objetividad histórica; sigue vigente la división entre historia eclesiástica e historia de los hechos civiles; responde a la corriente historiográfica presidida por una historia factual, historia de hechos; se introducen en los libros de texto nuevas concepciones del saber historiográfico como es la concepción de la historia como evolución de las sociedades en el tiempo. (Guibert, 1997, p. 39).

Gómez (2003) es más riguroso y sistemático que Álvarez *et al.* (1979) y Guibert (1997) al medir-identificar modelos historiográficos en libros de texto:

En la formulación:

Se contrastarán los enunciados con los siguientes aspectos temáticos generales: (1) la concepción, el tipo o carácter de la Revolución tomando en cuenta elementos analíticos de diversas posiciones existentes en la historiografía revolucionaria, a saber: revolución atlántica, revolución occidental, revolución burguesa... (Gómez, 2003, p. 2).

En los resultados:

Parece evidente para la década del 70 la presencia de un "giro discursivo", de una "ruptura narrativa" para referirse a la revolución en los textos escolares... se adopta una actitud intelectual... interesada en plantear al estudiante unos elementos mínimos de causalidad histórica ... se puede considerar que la concepción de la Revolución para las décadas del 80 y 90 se inspira en una corriente historiográfica de la revolución, para algunos denominada "jacobina" o "marxista"... (Gómez, 2003, pp. 5, 10, 15).

Por lo anterior, consideramos que valdría la pena establecer parámetros claros en la formulación de los estudios para medir-identificar modelos historiográficos en libros de texto para evitar ambigüedades del tipo: "Pensando en un posible modelo historiográfico... no son muchos los puntos de apoyo de que disponemos" (Álvarez *et al.* 1979, p. 8); "Los libros escolares reflejan la corriente historiográfica que preconiza la objetividad histórica" (Guibert, 1997, p. 39).

Del lado de la medición-identificación de instrumentos didácticos o estrategias de aprendizaje en los textos escolares observamos que quizá el estudio con mayor rigor sistemático en el análisis de esta variable es el de López (1997) y no el de Gómez (2003), el de Guibert (1997) o el de Álvarez *et al.* (1979).

López (1997) , por ejemplo, señala como “pobres, reiterativas y de eficacia discutible” las estrategias de aprendizaje utilizadas en los textos escolares; muestra que se prioriza el trabajo individual y se invisibiliza el trabajo grupal y los beneficios que éste pueda brindar al desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Trabajo individual exigido a los alumnos que es impreciso por no indicar dónde y cómo se deben abordar las actividades, como se observa en el siguiente extracto citado por López:

*Investiga y escribe un pequeño informe sobre cada uno de estos temas: El nacionalismo en España.... Los conflictos nacionalistas actuales en las antiguas Unión Soviética y Yugoslavia. El problema nacionalista en Canadá.*

A partir de lo cual López considera que los escolares no entienden lo que se demanda de ellos cuando se les dice “investiga”, “haz un informe” o “busca información”. Similar argumento expone López al referir las pocas y mal diseñadas actividades grupales que presentan los libros estudiados.

Del lado de la transposición didáctica en los textos escolares, analizada por Gómez (2003) y Guibert (1997), observamos que el estudio de Guibert contiene mejores y mayores recursos sobre esta temática que el de Gómez, ya que al respecto éste último se limita a decir: “ésta se aproxima tímidamente y en forma muy genérica a lo que Chevallard (1997) y Guibert (1996 y 1997) denominan transposición didáctica”. No obstante esta observación, nuestra posición frente al estudio sobre transposición didáctica realizado por Guibert es que carece de claridad y matización tanto en la formulación del estudio como en la exposición de sus resultados, como se aprecia en el siguiente extracto:

Se introducen en los libros de texto nuevas concepciones del saber historiográfico... y su transposición didáctica en el concepto de “Formas de Vida”. En la actualidad está en estudio el tema de la interrelación entre modelo histórico interpretativo... y su transposición didáctica... La transposición didáctica de los conceptos de tiempo y de tiempo histórico que los libros escolares nos aportan también es reflejo de los cambios habidos en estos saberes científicos... (Guibert, 1997, pp. 39-44).

En los estudios sobre las representaciones e imaginarios de ciudadanía, nacionalidad o patriotismo presentes en los manuales escolares de urbanidad en Colombia, abordados por Alarcón (2003) y Pinilla *et al.* (2003), se observa que mientras Alarcón señala que los catecismos republicanos y los manuales de urbanidad contribuyeron a la formación de un “modelo cívico” y del “ciudadano” colombiano, Pinilla *et al.* son partidarios de un planteamiento contrario: en Colombia -por mucho que se intentó limpiar la sangre o la raza con programas de civismo, urbanidad y nacionalismo- no hubo tal “ciudadano homogéneo” sino diversidad de razas, lenguas, religiones, etc., al modo expreso en la siguiente cita:

A pesar de la emoción de los criollos, de las propuestas en torno a la homogeneización de los pueblos hechas por las élites y de fortalecer la democracia y la participación, en Colombia no ha existido la idea del nosotros como un cuerpo homogéneo; por el contrario, se han mezclado e intercambiado varias razas, muchas lenguas y religiones... (Pinilla *et al.*, 2003 p. 9).

### 2.3. Conclusiones sobre los estudios analizados

Concretamos los siguientes planteamientos:

1. En general, los seis estudios analizados carecen de rigor metodológico en virtud de que, por ejemplo, no explicitan la muestra usada en el estudio y mucho menos explicitan las características propias de cada muestra para que el lector se haga una mínima idea de los materiales que se analizaron.
2. En general, los estudios no describen los procedimientos de análisis abordados tanto para seleccionar los materiales, registrar los datos extractados y establecer su análisis respectivo, es decir, no se muestra la forma de proceder ni con los materiales ni con los datos. Por tanto, coincidimos en este punto con los planteamientos de Johnsen (1996) cuando señala que la gran mayoría de las investigaciones revisadas sobre libros de texto -sean alemanas, francesas, inglesas, etc.- carecen de sistematización y, aún más, carecen de sistemas de registro potentes que admitan posibilidad de multiplicación o réplica.
3. Nuestro planteamiento al respecto es: ninguno de los seis estudios analizados brinda pautas claras y concretas -en términos metodológicos- para abordar estudios sobre libros de texto de historia, pese al esfuerzo sistemático asumido por Gómez (2003), por ejemplo, en su estudio y la sugerencia del mismo sobre las bondades de usar el “análisis de contenido” y los “conceptos estructurantes” al analizar libros de texto.
4. Frente a la formulación y resultados de los estudios sobre la presencia- ausencia de modelos historiográficos en libros de texto de historia planteamos la imposibilidad de multiplicación o réplica de los mismos por carecer de parámetros y criterios claros que permitan medir e identificar tal o cual modelo historiográfico, pese a las indicaciones y claridad que al respecto asume Gómez en su estudio (2003), estudio que no versa sobre el particular, aunque su autor aluda al tema.

Salimos pues, desesperanzados sobre las posibilidades metodológicas que esperábamos albergaban los estudios analizados. Sin embargo, poseemos la certeza de que los seis estudios revisados han dejado mucho terreno sin allanar sobre la presencia de modelos historiográficos, la presencia de instrumentos didácticos o estrategias de aprendizaje, la transposición didáctica, las representaciones e imaginarios de ciudadanía y nacionalidad, entre muchos temas/problemas susceptibles de estudiarse en los libros de texto de historia.

Pero como emergencia de la misma historia, toda continuidad requiere un cambio. Los cambios en los estudios de los libros de texto requieren abordar otras tónicas que maticen en profundidad y en sentido cualquiera de sus aspectos toda vez que se quiera favorecer la función mediadora de éste en el proceso de interacción profesor-alumno en el aula.

Sumariamente, los estudios sobre este “instrumento de mediación didáctica” deben tener en cuenta que no se trata de descalificarlo sino de reorientar su función en el proceso escolar ya que el libro de texto es, sin más, una de las alas que conforman el cuerpo y no el pájaro viajero solitario del triángulo -y quizá del cuadro- educativo: alumnos-docentes, contenidos-herramientas, escuela y contextos.

### 3. BIBLIOGRAFÍA

1. ALARCÓN, L. (2003) El discurso político sobre la nación y la ciudadanía en los manuales escolares colombianos del siglo XIX. En *XII Congreso de Historia de Colombia*. Popayán.
2. ÁLVAREZ, J., CAL, I., GONZÁLEZ, M. C. y HARO, J. (1979) La historia en los textos de Bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: La Segunda República. *Bachillerato*, 9, 2-18.
3. CHINCHILLA, V. y PARRA, A. (2001). Apéndice bibliográfico: Colombia. En G. Ossenbach y M. Somoza (Eds.), *Los Manuales Escolares como Fuente para la Historia de la Educación en América Latina* (pp. 345-354). Madrid: UNED.
4. CHOPPIN, A. (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la Educación*, 19, pp. 13- 37.
5. GÓMEZ, M. (2003) Historiografía y concepción de la revolución francesa en los libros de texto escolares colombianos de ciencias sociales e historia de 1960-1999: Un ejemplo de transposición didáctica. En *XII Congreso de Historia de Colombia*. Popayán.
6. GUIBERT, E. (1997) Recitar, comprender la Edad Media o interpretar la sociedad feudal: un análisis de transposición didáctica textual. *Iber*, 14, 37-51.
7. JOHNSON, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
8. LÓPEZ, R. (1997) Libros de texto: Sin novedad. *Con-ciencia social*, 1, 51-76.
9. NOGUERA, C. (2003). Comentarios alrededor de los trabajos presentados. En *XII Congreso de Historia de Colombia*. Panel: *Manuales, saberes escolares e identidad nacional*. Popayán, 2003.
10. OSSENBACH, G. (2000). La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: La contribución del Proyecto MANES. *Historia de la Educación*, 19, 195-203.
11. PINILLA, A.; HERRERA, M. y SUAZA, L. M. (2003). La construcción de la nación colombiana en los textos escolares de ciencias sociales de la primera mitad del siglo XX. En *XII Congreso de Historia de Colombia*, Popayán, 2003.
12. VALLS, R. (1999). De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: Nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española. *Historia de la Educación*, 18, 169-190.
13. ----- (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.

Por: Johnny Vivas Arboleda

Candidato a Doctor Psicología de la Educación, Universidad de Salamanca, España.

Docente Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle.