

Los libros de texto y las finalidades de la enseñanza de la Historia

por *Jordi Abellán Fernández*

Escuela Normal Yermo y Parres, Creel, Chihuahua, México.

jfacreel@hotmail.com

Recibido: 03|08|2015 · Aceptado: 24|08|2015

Resumen

Los libros de texto cumplen una función muy importante en la adquisición del conocimiento histórico y en la definición del trabajo docente, en muchos casos de forma velada. El objetivo de este trabajo es presentar un procedimiento de análisis que permita a los usuarios de los manuales disponer de información precisa y completa acerca de las intenciones educativas y los principios pedagógicos en que se sustentan. Con este cometido, en el artículo se propone una serie de pautas y criterios de valoración basados en las principales tradiciones curriculares e historiográficas y en un modelo de estructura conceptual sobre las finalidades de la enseñanza de la historia.

Palabras clave

libros de texto, finalidades de la enseñanza de la historia, tradiciones curriculares, tradiciones historiográficas, procedimiento de análisis



The textbooks and the purposes of the teaching of history

Abstract

Textbooks have a major role in the acquisition of historical knowledge and the definition of teaching, often in a veiled function. The objective of this paper is to present an analysis procedure that allows users of manuals to have accurate and complete information about the educational intentions and pedagogical principles that underpin it. With this purpose, in the article a set of guidelines and evaluation criteria based on the main curricular and historiographical traditions and a conceptual structure model of the finalities of history teaching are proposed.

Keywords

textbooks, purposes of the teaching of history, curricular traditions, historiographical traditions, analysis procedure

Introducción

«Parece que debe seguir presente en la educación un libro escolar como elemento didáctico referencial, suscitador de actividades significativas y funcionales para el alumno y el profesor, aunque nunca como única fuente de aprendizaje.» Conclusiones del III Encuentro nacional sobre el libro escolar y el documento didáctico Educación y Biblioteca, 1991, 3(13):7.

Aparte de las disputas que acompañan a cada reforma educativa relacionadas con los contenidos que se agregan u omiten en los libros de texto, la investigación en didáctica no ha estudiado con suficiente profundidad cómo difunden el conocimiento histórico, también hay un evidente déficit sobre la concordancia de los libros respecto a la propuesta sobre las finalidades y el enfoque de los programas de historia, en contadas ocasiones se ha valorado el uso real que tienen en las aulas, tampoco se ha explicado por qué en el currículum hay pocas referencias al manual escolar o hasta qué punto los maestros adaptan su concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje a las directrices que marca este material. Pero sobre todo, no se ha discutido por qué en la mayoría de los sistemas educativos siempre hubo, hay y habrá un libro que ponga en práctica el diseño curricular prescrito.

Coincidimos en que el manual de historia además de ser el soporte más importante (a veces único y obligatorio) que hace posible, impulsa y favorece el aprendizaje (Rüsen, 1997), por su carácter global, articulador y orientador (Santos, 2001), ampara un sistema de valores y una teoría sobre la escuela, un modo de concebir el currículum, el conocimiento, las funciones del profesorado y de los estudiantes (Martínez, 1992; 2008). Las características de un buen libro de texto (Rüsen, 1997; Bosch, Canals y González, 2006) o la defensa del uso creativo, crítico y reflexivo de este instrumento (Pagès, 2006; 2009) quedan abiertas al debate, aunque los resultados que hasta ahora se han alcanzado no concuerden con nuestra concepción de la enseñanza de la historia y el saber escolar.

Este artículo parte del supuesto de que un modelo de estructura conceptual acerca de las finalidades para la enseñanza de la historia puede ser un instrumento que facilite el análisis y la reflexión sobre los materiales curriculares. En este sentido, el objetivo es proporcionar criterios y herramientas metodológicas para indagar en la naturaleza del discurso sobre la enseñanza de la historia, así como estudiar las características principales de los libros de texto, su racionalidad y consistencia desde las finalidades que pretende transmitir al alumnado. Los destinatarios son el profesorado, los centros escolares, las autoridades educativas, las editoriales y los propios padres de familia, en tanto el procedimiento de evaluación tiene como objeto suministrar información y elementos de juicio para hacer una elección consciente de los textos escolares.

1. Propuesta metodológica

«Los libros escolares y materiales que se publiquen deben tener en cuenta que los centros y profesores son parte activa en el Diseño Curricular, con opciones propias, por lo que deberán ofrecer posibilidades de articulación muy flexible.» Conclusiones del III Encuentro nacional sobre el libro escolar y el documento didáctico. Educación y Biblioteca, 1991, 3(13):7.

El análisis de contenido (Duverger, 1983; Bardin, 1996; Andreu, 2001; Hernández y otros, 2006) se utiliza para hacer una auditoría que ayude a descubrir, contrastar y demostrar la existencia de una o varias tradiciones didácticas y la congruencia que establecen entre sí. Esta técnica adopta rasgos de la investigación cuantitativa porque se centra en la frecuencia de aparición y en la descripción de una serie de rasgos, pero también asume un carácter cualitativo desde el momento en que el proceso de interpretación se relaciona con las tres tradiciones acerca de las finalidades que caracterizan a la enseñanza de la historia (positivista y técnica, humanista y práctica, crítica y emancipadora), organizadas en seis ámbitos formativos o tendencias (culturales, políticas, científicas, intelectuales, prácticas y para el desarrollo personal). A su vez y como base para el recuento de la información textual, se recurre a un conjunto de dimensiones que definen a las principales tradiciones historiográficas y curriculares: objeto del conocimiento–conocimiento escolar, procedimiento metodológico–actividades didácticas, fuentes históricas–recursos de enseñanza, función del historiador–papel del profesorado, discurso histórico–aprendizaje y función del alumnado.

Las unidades de registro que se aplican al examen de los libros de texto se miden a través de palabras clave o temas encuadrados en frases o párrafos que manifiestan determinados significados. En el análisis también se emplean diversas técnicas:

- 1– Presencia o ausencia de una categoría y de los indicadores que definen a cada subcategoría.
- 2– Frecuencia absoluta y relativa o número de veces que aparece una palabra o tema.
- 3– Frecuencia ponderada entre categorías de diferentes tradiciones y tendencias mediante la comparación (cantidad de apariciones).
- 4– Orden en que emergen las finalidades o las dimensiones de análisis.
- 5– Contingencia o presencia simultánea de dos o más categorías en un mismo fragmento del texto para asociar los niveles de análisis.
- 6– Intensidad y apreciación marcada por los tiempos verbales (condicional, futuro, imperativo, etc.), los adjetivos calificativos y adverbios. Esta clasificación permite realizar un análisis sobre la dirección positiva–negativa y la aprobación–desaprobación del contenido en referencia a la perspectiva que adopta la enseñanza de la historia y/o la autoridad en que se fundamenta una declaración.

Las propiedades que ayudan a ordenar la información son las siguientes: la mutua exclusividad indica que una palabra o tema no puede ser incluida en dos categorías al mismo tiempo; la exhaustividad, además de asegurar que los documentos se examinan en su totalidad, certifica que todos los casos puedan ubicarse en alguna categoría; se añade la pertinencia o adecuación del material al objetivo del estudio y la relevancia o capacidad para alcanzar conclusiones significativas. La fiabilidad queda asegurada desde el momento en que otros investigadores pueden utilizar el mismo procedimiento para verificar los resultados.

Una vez separados los datos que pertenecen a diferentes categorías y subcategorías se cuantifican y se realiza una comparación que ayude a obtener inferencias y explicaciones. Esta actividad implica triangular las principales características de los documentos curriculares por medio de cuadros que clasifican cada temática. Al mismo tiempo, los resultados se contrastan

con un marco teórico de referencia para determinar la orientación y consistencia entre los programas de estudio y los libros de texto.

La concreción de la metodología remite a Martínez (1992), Rösen (1997), Méndez (2001), Atienza (2007) y Valls (2008), aunque la propuesta que presentamos se deriva de un modelo de estructura conceptual sobre las finalidades y responde a las dimensiones de las distintas tradiciones historiográficas y curriculares. Por tanto, la indagación se organiza desde los ámbitos que precisan la orientación de los fines subyacentes en los libros de texto.

2. Caracterización de los libros de texto

«Cualquier libro escolar, sea de la materia que sea, debe estar concebido desde una óptica abierta e interdisciplinar, y no sólo centrado en su propia área de conocimiento durante toda la Educación Obligatoria.»

Conclusiones del III Encuentro nacional sobre el libro escolar y el documento didáctico.

Educación y Biblioteca, 1991, 3(13):7.

En primer lugar, se han de tomar como unidad de muestreo uno o varios libros de historia, ya sea un bloque, una lección, un apartado o la obra completa, realizar un recuento sobre su historia en el sistema educativo donde se inserta, enumerar las razones de su implementación y quiénes se ocupan de su selección, el maestro, la escuela, los padres de familia o la Administración, luego se hace una exposición acerca de los debates sobre su obligatoriedad, se describe el proceso de elaboración y los criterios que guían su uso.

En las siguientes páginas utilizamos como unidad de muestreo el libro de texto de historia de cuarto grado publicado en México por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011b). Asimismo, los ejemplos y citas provienen de los anexos de la tesis doctoral del autor del artículo (Abellán, 2015).

En su origen, los libros distribuidos por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos pretendían paliar las desigualdades que había entre los estudiantes, al tiempo que debían sentar las bases de un proyecto de socialización y de una cultura común que homogeneizara creencias, aspiraciones, valores y comportamientos (Gimeno, 1992). Las cuatro reformas que se han producido desde los años sesenta hasta la actualidad han ido acompañadas de un libro de texto oficial en el que se ha expuesto una única versión de la historia de México y la historia universal.

El documento base del plan de estudios 2011 dedica tres páginas a explicar los lineamientos para la creación de los materiales educativos y subraya que representa «un trabajo colaborativo e interdisciplinario, en el que convergen equipos (...) integrados por especialistas del área de conocimiento, del área educativa y maestros de primaria (...), donde la suma de su creatividad y experiencia ha sido de gran importancia en la mejora continua de los libros de texto» (SEP, 2011a:25). Esta necesidad de legitimar y obtener un consenso sobre los libros se obtuvo a través de una revisión en la que participaron más de 40 284 docentes y tenía como objetivo ajustar las actividades a diferentes contextos y orientarlas al desarrollo de competencias, propiciar la formalización de los conocimientos, incluir evaluaciones que favorecieran el análisis y la reflexión, hacer concordar los contenidos y los enfoques de enseñanza, cuidar la claridad expositiva y comprensiva de texto e imagen, y adecuar la redacción al nivel y grado escolar, así como a la capacidad cognoscitiva y de comprensión de los alumnos. (SEP, 2011a)

A continuación, se detallan los contenidos y su relación con el currículum, la tipología y objetivos de las secciones que aparecen en cada unidad o bloque, para finalmente establecer un

primer supuesto sobre la consistencia de los materiales curriculares. La información se puede obtener de la presentación, la introducción, el índice del libro y completarse con la secuencia de contenidos del programa de estudio:

El libro de cuarto de primaria conserva la organización del programa, se divide en cinco bloques y se estudia la historia de México desde el poblamiento de América hasta la consumación de la Independencia. El contenido se estructura en tres apartados (Panorama del período, Temas para comprender el período y Temas para reflexionar), cada bloque introduce varias secciones que están remarcadas con un color diferente, y que tienen como objeto guiar el trabajo del docente y el aprendizaje del alumnado (SEP, 2011b; SEP, 2010): Propósitos, Lo que conozco, ¿Cuándo y dónde pasó?, Para observadores, Para detectives, Comprendo y aplico, Integro lo aprendido, Autoevaluación, Evaluación, La infancia en..., Se dijo entonces, Un dato interesante, Consulta en... y Glosario. En apariencia, esta continuidad significa que el libro de texto conserva y traduce las orientaciones didácticas del programa de estudio.

3. Propósitos, objetivos y/o aprendizajes esperados

«No se considera conveniente la uniformidad de los libros de texto para contextos educativos distintos, sino que deben concebirse abiertos a un amplio abanico de posibilidades sociales y culturales.» Conclusiones del III Encuentro nacional sobre el libro escolar y el documento didáctico. Educación y Biblioteca, 1991, 3(13):7.

La definición de la intencionalidad normalmente se halla en las primeras páginas del libro y sirve para delimitar el cariz que va a adoptar la historia escolar. En cualquier caso, con la ayuda de un cuadro—guía sobre las finalidades de la enseñanza de la historia se concreta qué enfoque y tendencias predominan:

El libro que tienes en tus manos pretende acercarte a la historia de nuestro país de manera interesante y creativa para que encuentres el gusto por comprenderla y estudiarla. Prepárate, porque a lo largo de sus páginas reflexionarás sobre quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos (...) también podrás entender los cambios y lo que hasta el presente permanece en la política nacional y la economía, así como el desarrollo de nuestra sociedad, cultura y vida cotidiana. (SEP, 2011b:4)

En el párrafo anterior se identifican tres finalidades de las tendencias culturales (la historia explica quiénes somos, y la evolución social y cultural sigue una línea ascendente), políticas (ofrecer una visión de un pasado que justifica realidades actuales) e intelectuales (dominio del conocimiento disciplinar), todas ellas de la tradición positivista y técnica, matizadas con una finalidad de la tradición humanista y práctica (interesar y sentirse parte de la historia).

De inmediato, se han de localizar, contabilizar y categorizar los propósitos y aprendizajes que se desean alcanzar. Una vez diferenciados, se emparejan con los fines a los que responden:

Los 10 propósitos sobre ubicación espacial y temporal adquieren idéntico sentido y redacción (bloque I: «Al terminar el estudio de este primer bloque, esperamos que ubiques temporal y espacialmente el proceso del poblamiento y la conformación de las primeras culturas en el actual territorio mexicano»), y contribuyen a transmitir una interpretación de la historia como disciplina científica con carácter universal (tendencia científica de la tradición positivista y técnica).

También se pueden analizar las acciones expresadas por los verbos para poner al descubierto qué aspectos formativos cobran mayor importancia:

- Identificar (11), distinguir (5), reconocer (3), describir (3), comprender (1), señalar (1) y conocer (1) se encuentran en el 59.5% de los aprendizajes esperados (bloque IV: «Aquí aprenderás a identificar cómo se conformaba la sociedad virreinal»; bloque I: «[...] a describir las características de los grupos nómadas») y denotan una preocupación por la adquisición de conocimientos disciplinares (tendencia intelectual de la tradición positivista y técnica).
- Reconocer (3), valorar (2), comprender (1) y analizar (1) se usan en el 16.7% de los aprendizajes esperados (bloque I: «Aquí aprenderás a comprender la trascendencia del maíz como alimento básico de los mexicanos y elemento de identidad cultural»; bloque V: «(...) a analizar la trascendencia del pensamiento social y político de Morelos para sentar las bases del movimiento de Independencia»), para referirse a diferentes aportes culturales y políticos en la conformación de la identidad nacional (finalidades de la tradición positivista y técnica).

En la parte final, siempre y cuando se disponga de un análisis previo de los programas de estudio, se realiza un dictamen sobre la correspondencia curricular entre los fines de la enseñanza de la historia:

A diferencia de lo que sucede en el programa, donde convergen competencias y aprendizajes esperados procedentes de las tres tradiciones, con una mayor presencia del enfoque humanista y práctico, en el libro hay un dominio absoluto de las tendencias y finalidades de la tradición positivista y técnica. Así, la falta de homogeneidad en los fines del programa de historia queda solventada por la apuesta inequívoca que hace el libro de texto por las finalidades científicas, intelectuales, culturales y políticas de la tradición positivista y técnica.

4. Conocimiento escolar

«El libro y los diferentes materiales didácticos no deben ser únicamente una referencia centrada en los contenidos científicos, sino entrar también en el campo de la creación de actitudes, escala de valores, destrezas, etc.»

Conclusiones del III Encuentro nacional sobre el libro escolar y el documento didáctico.

Educación y Biblioteca, 1991, 3(13):7.

En la introducción de este componente se hace una enumeración de los contenidos que incluye el libro de texto, el espacio temporal que cubre cada bloque o unidad, además de un ejercicio de contraste para detectar el grado de continuidad y las variaciones que tiene con el programa, para concluir con un cálculo de la proporción entre la duración temporal de los módulos o apartados con el área textual que ocupan, para estar en condiciones de efectuar una primera valoración sobre la importancia que se le concede a cada período histórico. Enseguida, el análisis apunta a los criterios de organización de los contenidos para comprender las señas de identidad del conocimiento histórico y la temporalidad:

El orden general de los contenidos refleja una orientación que sitúa los hechos en una secuencia cronológica que avanza del pasado al presente (Poblamiento de América, Culturas Prehispánicas, Descubrimiento y Conquista, Colonia e Independencia), una estructura que se reproduce en cualquier bloque.

(...) Esta distribución se deriva de una concepción temporal propia del positivismo historiográfico: el tiempo como una línea de progresión ascendente, donde la conexión entre hechos se interpreta como explicación y su antecedente en el tiempo como la causa de una evolución que llega hasta el presente.

4.1. Texto principal

La información histórica que aparece en el libro de texto se hace visible por medio de diferentes soportes, aunque el texto principal mantiene la dirección del discurso y contextualiza al resto de elementos. El análisis que se realiza sobre los contenidos se fundamenta en la aceptación de que no se puede enseñar un objeto sin que sufra una transformación previa, un proceso que sigue dos direcciones: por una parte, los diseñadores toman como base la propuesta curricular de los programas de historia y por otra, convierten el conocimiento científico en saber escolar. En definitiva, el ejercicio de transposición pretende mostrar la conversión del saber construido por la ciencia en saber que se enseña y aprenden los alumnos.

Antes de analizar la forma en que la transposición se manifiesta en los libros de historia se sugiere plantear varias hipótesis:

- El saber científico determina el saber escolar y provoca que la historia escrita en los libros de texto sea producto de una serie de decisiones transpositivas.
- Los responsables de diseñar los libros toman más de un texto de referencia para estructurar el conocimiento, seleccionar la información básica y las interpretaciones más fidedignas.
- La historia presente en los libros sufre una reducción en la cantidad y selección de los contenidos, así como en la organización y el enfoque respecto al conocimiento científico.
- El saber escolar se somete a criterios de mediación cognitiva y didáctica (en términos lingüísticos y de estructura textual) con la intención de facilitar la comprensión del alumnado.
- La tendencia ideológica del discurso vigente en los libros de texto varía en relación al saber científico (adaptación de Mattozzi, 1999).
- La recomendación es seleccionar un bloque o unidad temática y acudir a la bibliografía que se anexa en los libros de historia. Después de separar las fuentes que se relacionan de manera directa con el objeto de análisis, se examinan y caracterizan a partir de los siguientes indicadores: datos de identificación, destinatarios, tesis que sustentan, resumen del contenido y corriente historiográfica a la que se adhieren los autores.

Josefina Zoraida Vázquez (2008). «De la independencia a la consolidación republicana». En *Nueva historia mínima de México ilustrada*. Obra de divulgación que da continuidad a la coordinada por Cosío Villegas y que está dividida en siete capítulos que siguen la secuencia temporal de la historia de México. El texto comprende desde 1808 a 1876 y en la primera sección se ocupa de la Revolución de Independencia: inicia con una descripción del contexto político internacional y de la composición social durante la Colonia, continúa con la abdicación de Fernando VII y las consecuencias que tuvo en la Nueva España, detalla la Conspiración de Querétaro y los sucesos que se produjeron hasta el fusilamiento de Hidalgo, a continuación

habla del Congreso de Chilpancingo, de la participación de Morelos, del Plan de Iguala y de los Tratados de Córdoba que ponen fin al proceso de Independencia (pp. 245–264). El libro responde a una concepción positivista de la historia.

Para poder realizar un análisis de la teoría transpositiva (toma de posición a la hora de reconfigurar el conocimiento, identificación de las pautas y la perspectiva sobre el aprendizaje de la historia) se propone cotejar dos fragmentos que se refieran a un mismo tema, uno procedente del manual escolar y otro de un texto experto. Por lo general, la selección depende del número de fuentes con una misma autoría y del grado de similitud entre los contenidos. A grandes rasgos, el procedimiento de evaluación se deriva del modelo que plantea Mattozzi (1999):

- Primero se hace un contraste sobre la manera en que se conceptualiza el hecho histórico, se delimita la duración temporal y el espacio donde se desarrolla. Estas categorías sirven para ubicar los saberes experto y escolar en una corriente historiográfica.

El hecho histórico básico que se atiende en ambos textos se tematiza de forma semejante: «La revolución de Independencia», «el movimiento», «la Independencia», (Vázquez) y «El camino a la Independencia», «movimiento de Independencia», «guerra de Independencia», «lucha armada», «levantamiento armado» (libro de texto), todos ellos en referencia a un acontecimiento irrepetible y constitutivo de la identidad nacional (finalidad científica de la tradición positivista y técnica). En los dos textos la duración temporal comprende un intervalo que comienza a finales del siglo XVIII (reformas borbónicas) y se desarrolla de manera secuencial de 1808 a 1811 (fusilamiento de los insurgentes). El escenario espacial donde se producen los hechos se concentra en la Nueva España (mayor importancia del ámbito nacional), con ramificaciones en España, Francia y Estados Unidos (ámbito internacional). Estas tres características sitúan al saber experto y al saber escolar en la esfera de la historiografía positivista.

- En segundo lugar, se comparan diversos elementos de la composición textual para determinar la mediación didáctica que ponen en práctica los autores del libro de historia:

- Los contextos explican las condiciones que permiten el desarrollo del hecho histórico. En un cuadro dividido en dos columnas se copian los fragmentos que hacen alusión a la trama causal, se compara la extensión, se describe el orden, se emparejan los factores similares y se separan los diferentes, se pondera la relevancia de cada uno y se emite un juicio sobre la transposición (forma y fondo).

- La situación inicial enlaza el contexto y el hecho histórico. Además de constatar el área que ocupan los dos textos, se confrontan los antecedentes y se precisa el grado de coincidencia para certificar si hay o no transposición. Las diferencias en el contenido (secuencia, importancia, precisión y omisiones) han de llevar a la obtención de conclusiones sobre la totalidad del discurso.

- El cuerpo básico de los textos se organiza en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. En cada apartado se analiza cómo se reconstruye el hecho o proceso histórico, tanto en la extensión como en su estructura (tipo, cantidad y secuencia de la información) para verificar si se producen variaciones significativas en cuanto a la reconfiguración que caracteriza a la transposición didáctica

HECHO HISTÓRICO	Vázquez. Nueva historia mínima de México ilustrada	SEP. Historia. Cuarto grado
Inicio	1. Organización y descubrimiento de la conspiración de Querétaro. 2. Allende, Aldama e Hidalgo se lanzan a la lucha. 3. Hidalgo llama a misa y convoca a unirse y «luchar contra el mal gobierno». 4. Se organiza un grupo armado que sigue al cura Hidalgo. Extensión: 155 palabras.	1. Organización de la conspiración de Querétaro. Denuncia de la conspiración ante autoridades virreinales. 2. Los conspiradores deciden iniciar la lucha armada. 3. Hidalgo convoca a la gente en Dolores para «apoyar el regreso de Fernando VII y destituir a la autoridad virreinal». 4. Hidalgo forma un improvisado ejército insurgente. Extensión 132 palabras.

- La problematización del discurso supone comparar la toma de posición e intencionalidad de los autores respecto a las actuaciones, consecuencias o implicaciones derivadas de los hechos y procesos. La interpretación se agrupa y se valora su alcance, el uso ideológico que se hace del lenguaje, la mesura o inclinación hacia una de las partes, ya sea a través de la justificación, el énfasis, los silencios y las preguntas sin responder, la determinación explicativa, el rigor descriptivo y el número de aspectos que se atienden. Por último, se elabora un juicio desde las finalidades que identifican a cada tendencia y sobre la dirección de los textos en términos de afinidad.
- Después de concretar la orientación que asume la temporalidad humana se analiza la tipología textual predominante y su adecuación a los destinatarios del discurso: descripción, narración, interpretación y justificación.

Sin embargo la conspiración ya se había extendido a Querétaro, próspero cruce de caminos. En 1810, en casa de los corregidores Miguel y Josefa Domínguez se organizaban «tertulias literarias» a las que asistían los capitanes Ignacio Allende y Juan Aldama, algunos sacerdotes y comerciantes y el cura de Dolores, Miguel Hidalgo, hombre ilustrado y ex rector del Colegio de San Nicolás de Valladolid. Los conspiradores planeaban iniciar una insurrección en diciembre, al tiempo de la feria de San Juan de los Lagos, pero al ser denunciados, Allende, Aldama e Hidalgo no tuvieron otra alternativa que lanzarse a la lucha (Vázquez, 2008:253).

En 1810 se organizó otra conspiración en Querétaro, esta vez encabezada por Ignacio Allende, Miguel Domínguez, Josefa Ortiz, Juan Aldama y Miguel Hidalgo y Costilla, quienes empezaron a reunirse para discutir la situación política de Nueva España y planear el derrocamiento del gobierno impuesto luego del golpe de Estado. La conspiración de Querétaro fue denunciada ante las autoridades virreinales, quienes ordenaron el arresto de los sospechosos. Pero antes de que fueran encarcelados Miguel Domínguez y Josefa Ortiz, ésta mandó un mensaje a Ignacio Allende y a Juan Aldama, quienes se dirigieron al pueblo de Dolores (en el actual estado de Guanajuato) para reunirse con Miguel Hidalgo; ante la situación, los conspiradores decidieron empezar la lucha armada. Así se inició el movimiento que culminaría con la proclamación de la independencia (SEP, 2011b:164).

- Ejemplo de descripción: «asistían los capitanes Ignacio Allende y Juan Aldama, algunos sacerdotes y comerciantes y el cura de Dolores, Miguel Hidalgo, hombre ilustrado y ex rector del Colegio de San Nicolás de Valladolid»
- Ejemplo de narración: «Los conspiradores planeaban iniciar una insurrección en diciembre»
- Ejemplo de interpretación: «no tuvieron otra alternativa»
- Ejemplo de justificación: «para discutir la situación política de Nueva España y planear el derrocamiento del gobierno impuesto luego del golpe de Estado».

Una vez identificada la idea principal se acota entre las cláusulas descriptivas y narrativas, luego se detalla la continuidad temática, la intencionalidad y la coherencia de la secuencia.

- Enseñada, se enuncian los aspectos que favorecen y dificultan la comprensión: se hace un dictamen sobre el trabajo de transposición a partir de la complejidad lingüística que guardan los dos textos (uso de oraciones subordinadas, conectores y relación de dependencia entre situaciones, hechos y personajes), para resolver si se busca la mediación didáctica o la acumulación de la mayor cantidad de datos posibles. La detección de las dificultades que deben superar los alumnos para comprender el texto principal se amplía con ayuda de los siguientes indicadores:
 - Inferencias: información que no está explícita y que el lector debe disponer de manera previa.
 - Léxico: vocabulario genérico y conceptos históricos, sustitución lexical (variantes para indicar una misma cosa o lugar) y aposiciones (dos palabras o frases yuxtapuestas que se refieren al mismo objeto y donde la segunda explica o aclara a la primera).
 - Referencias: cuando la interpretación de un elemento depende de otro también presente en el texto (pronombres, sinónimos, etc. que se refieren a personas, al espacio o al tiempo y que se encuentran a diferente distancia).

° Lenguaje temporal: relación año–siglo, ubicación de los principales hechos en una secuencia, duración o extensión de los acontecimientos, presencia de las nociones de sucesión, simultaneidad y causalidad (adaptación de Pellicer, 1994).

- A continuación, el análisis converge hacia las expresiones y mensajes que transmite el contenido con la intención de descubrir la perspectiva historiográfica e ideológica predominante (Van Dijk, 1999). Fundamentalmente, se indagan las palabras y frases que admiten un significado secundario o subjetivo: la forma en que se alude a los grupos que intervienen en el acontecimiento o proceso histórico (connotaciones positivas, negativas y neutras), el número de veces que se mencionan y la utilización de adjetivos calificativos.

Para referirse a uno de los grupos que participaron en la contienda el libro de texto habla 8 veces de «español» o «españoles» (como antagonista, usurpador y extraño a la Nueva España). Vázquez usa en 7 ocasiones el primer concepto (para explicar las castas, la ocupación napoleónica, las matanzas durante la insurgencia) y en 4 casos recurre al término «peninsular» (más neutro y como elemento de la diversidad étnica y social).

- Asimismo, la teoría de la historia y las finalidades del discurso se pueden poner al descubierto después de contabilizar las referencias y la función de los personajes (individuales y sociales). Al final, el espacio y el tratamiento que reciben los sujetos históricos han de demostrar si uno, los dos o ninguno de los textos se decanta por una de las partes, para así estar en condiciones de fijar si la transposición didáctica fomenta la conciencia de que el conocimiento del pasado es una construcción del historiador o si por el contrario, prevalece una concepción de la historia como un discurso informativo, enunciativo y acabado.

En el libro de texto y en Vázquez hay más citas a los insurgentes (30 y 35) que al bando opuesto (8 y 14). Hidalgo y Allende acaparan el 52,1 % de las 94 llamadas a personajes individuales. Este porcentaje se incrementa si lo comparamos con el total de protagonistas insurgentes que hay en el libro de texto y en Vázquez, 76 % y 71,4 %, respectivamente.

El resto de la sociedad asume un papel de espectador pasivo o se excluye del hecho histórico: no hay alusiones a las mujeres, en el libro sólo se habla de «peones, obreros de las minas, campesinos, artesanos, mayordomos, indígenas y mestizos» para describir la composición del «improvisado ejército» que organizó Hidalgo al iniciar la Independencia, y de los criollos (4) como «promotores de las conspiraciones y de la autonomía de la Nueva España». Por su parte, Vázquez se refiere a la sociedad novohispana (criollos, indígenas, mestizos, negros y castas), y enumera las actividades a que se dedicaban para contextualizar el comienzo de la Independencia; sólo los vuelve a mencionar para hablar del grupo heterogéneo que siguió a Hidalgo («peones, campesinos y artesanos, con todo y sus mujeres y niños») o recuerda a los indígenas cuando reseña los decretos que publicó Hidalgo en Guadalajara. (...) En conclusión, estos datos indican una afinidad con la tradición historiográfica positivista.

- En el caso de que el texto experto incluya imágenes se contrastan las que sean idénticas y las que coincidan en la temática para ratificar el carácter que adopta la transposición desde una perspectiva historiográfica.

Al final, se hace un dictamen sobre la transposición didáctica con ayuda de las hipótesis de partida:

- La extensión total de ambos textos es muy parecida, incluso el saber escolar sobrepasa al experto en algunos bloques.
- El saber científico utiliza causas estructurales para explicar el acontecimiento histórico, mientras el saber escolar se circunscribe a la causalidad inmediata.
- La selección, el orden y la secuencia del hecho histórico es casi idéntica en los dos textos. Por tanto, la historia que se escribe en el libro no sufre una reducción en la cantidad ni en la selección de los contenidos, tampoco en la organización o en el enfoque respecto al conocimiento científico.
- El saber científico y escolar recurren al positivismo historiográfico para decodificar la realidad histórica.
- Los autores del libro de texto utilizan como modelo para estructurar el conocimiento y seleccionar la información básica a la historiadora Josefina Zoraida Vázquez.
- La tendencia ideológica del discurso dominante en el libro de texto no varía en relación al saber científico de referencia: finalidades culturales, políticas y científicas de la tradición positivista y técnica.
- El saber científico determina el saber escolar, aunque las decisiones transpositivas no van más allá de la elección de conceptos y del cariz que toman algunas interpretaciones.
- La principal transformación se observa en la mediación didáctica que sufre el saber escolar, modificaciones que son insuficientes para permitir la comprensión del alumnado. El destinatario del libro de historia se asemeja más a un lector con habilidades intelectuales superiores que a un alumno de 10–11 años con competencias lectoras incipientes.

Texto complementario. El examen de las secciones y de los elementos que abarcan contenidos históricos refuerza los resultados del análisis. En primera instancia se describe cada sección del libro, se hace un recuento de la cantidad y de su importancia, la información se clasifica en temáticas y se ubica el propósito que persiguen desde el contraste con las tradiciones sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, así como con ayuda de los indicadores del objeto de conocimiento.

4.2. Un dato interesante

Incluye pequeñas síntesis sobre aspectos curiosos de los temas que se estudian (SEP, 2011b) y en principio, responde a la tendencia para el desarrollo personal de la tradición humanista y práctica. En total, aparecen 16 en los cinco bloques, con mayor preponderancia en el segundo («Mesoamérica», 4) y el tercero («El encuentro de América y Europa», 5).

En general, se trata de aspectos singulares que se describen como únicos e irrepitibles y que se estudian con la intención de ofrecer una visión optimista y no problemática del pasado. Así, por ejemplo, se pueden encontrar expresiones como «el abuelo de los mexicanos» (los restos de Tepexpan), «los primeros petroleros de México» (los olmecas), la pregunta «¿Ya no hay hombres en América?» (que hizo María Rodríguez al comprobar que no contaba con seguidores para secuestrar al virrey Venegas), los calificativos «indomable», «sus ataques certeros y sus

triunfos constantes» (que acompañan al insurgente Albino García) y frases como «aunque los españoles lograron hundir numerosas canoas de los mexicas, estos lograron detener el avance de dos bergantines a pesar de que estas embarcaciones construidas por los españoles eran más veloces y contaban con cañones» (toma de Tenochtitlán) que tienen connotaciones afectivas propias de la historiografía positivista.

La infancia en... Presenta información en breves cápsulas «acerca de la vida cotidiana de los niños y niñas en la época de estudio» (SEP, 2011b:5). Esta declaración, que se hace en el apartado «Conoce tu libro», puede interpretarse como diversificación e inclusión de nuevos temas, rasgos de la Nueva Historia y la Historia Social.

Los recuadros de la sección están repartidos de manera desigual, ninguno en los bloques I y III, dos en el bloque de Mesoamérica, uno en del Virreinato y otro en el de la Independencia. La atención de los cuatro textos está dirigida a brindar:

- Información: el aseo entre los mexicas y cómo se inculcaba la higiene en la niñez; los dos tipos de escuelas de Tenochtitlán, a quién estaban destinadas y los contenidos que se enseñaban; y juguetes típicos de la época virreinal.
- Ejemplificación: referencia al batallón de niños del ejército de Morelos («los emulantes», palabra que indicaba que tomaban como modelo a su dirigente) y la historia de Narciso Mendoza, «el niño artillero», quien con 11 años «recogió una antorcha y prendió un cañón. Con esta acción murieron varios realistas que se acercaban a la plaza, y los insurgentes aprovecharon la confusión para reorganizarse» (SEP, 2011b:173).

En estos casos no se observa diferencia con los de la sección «Un dato interesante», salvo en la alusión a las finalidades políticas de la tradición positivista y técnica del último ejemplo. En ambas, la referencia a otros niveles de la realidad se convierte en anecdótica porque se concentra en hechos particulares y descontextualizados, cuyo objeto es reforzar un determinado discurso de la historia.

Lenguaje icónico. Tras hacer un cómputo de los recursos iconográficos totales y por página, los resultados se agrupan en categorías a partir de su soporte (imágenes, mapas, esquemas, croquis y tablas). En el primer análisis se dividen los apoyos visuales que implican actividades de los que se utilizan con fines de ilustración y transmisión de información.

Imágenes. La clasificación y examen de las imágenes tiene como propósito valorar su capacidad para difundir contenidos y se realiza en función del objeto de conocimiento al que se refieren, de su intencionalidad en términos de finalidad y de los vínculos de dependencia o independencia con el texto cercano. Obtenida la cifra total de imágenes, se separan las que corresponden a dibujos, ilustraciones, fotografías, dioramas, pinturas (rupestres, códices, litografías, grabados, cuadros, etc.), se sopesa su distribución por bloque, se ordenan en temáticas y por su aplicación didáctica.

Un ejercicio suplementario consiste en desglosar las imágenes que van acompañadas de un pie de foto y distinguir las que tienen una relación directa o indirecta con el texto principal de las que nada más lo complementan. Por lo común, la intención es aportar información específica sobre el contenido. Las cinco categorías que se proponen son las siguientes:

- Extensa con datos descriptivos. En este grupo se consideran los pies con cuatro o más renglones que contienen información técnica e histórica sobre un tema; en ocasiones varias imágenes comparten un mismo texto y por eso se contabilizan una vez.
- Extensa sin datos descriptivos. En el bloque III se encuentra esta inscripción en la parte inferior de una imagen: «Fray Bernardino de Sahagún fue un hombre dedicado a la instrucción de jóvenes nahuas, algunos colaboraron con él en sus investigaciones sobre la lengua y la cultura indígenas. En esta escena, varios tlacuilos lo ayudan a elaborar el Códice Florentino, escrito en náhuatl y español, en el siglo XVI» (SEP, 2011b:87).
- Breve con datos descriptivos. Comprende un título compuesto por palabras o frases que describen la imagen (objeto que representa, ubicación temporal, localización espacial). Del bloque II se puede extraer la siguiente cita: «Figura que representa la salud y la enfermedad. Cultura zapoteca, período clásico, 18 x 11,4 cm» (SEP, 2011b:58).
- Breve sin datos descriptivos. En el bloque I una ilustración de Peter Bianchi incorpora la leyenda: «Algunas actividades cotidianas de los primeros pobladores» (SEP, 2011b:27).
- Nada más con datos descriptivos. Combina el título y algunas características físicas de la fuente.

Las dos primeras variantes completan la información principal y se consideran una ramificación del contenido, cifra que se contrasta con los pies que nada más identifican a la imagen e ilustran el texto. Al mismo tiempo, los datos y el mensaje denotativo de las imágenes se pueden ordenar en clases:

Cuadro 1. Distribución de las imágenes del libro de historia de cuarto de primaria

Fuente: elaboración propia.

	BLOQUE I	BLOQUE II	BLOQUE III	BLOQUE IV	BLOQUE V
Hechos históricos					
Políticos			6		6
Militares			3		5
Económicos	16	3		9	
Sociales			3		
Ciencia		7			
Arte		4		2	
Creencias	2	27	4	5	1
Vida cotidiana	3	6		8	
Sujetos históricos					
Individuales		2	4	2	14
Colectivos	4	6		5	
Espacio histórico					
Paisajes	3	3		3	
Económico	4	1		1	
Objetos históricos					
Utensilios	1	5	5	5	1
Ornamentos		4	4	5	4
Militares	1		3	1	6
Restos y documentos	1				2
Plantas y animales	6	4	3	4	

La lectura del cuadro permite identificar el giro y la diversificación de los hechos históricos de manera longitudinal y proporcional, la dirección que asumen los sujetos en función del contenido, el tratamiento que sufre el espacio y los objetos históricos, para así poder definir la proximidad visual del discurso a una o varias tradiciones historiográficas, pero ante todo, nos sirve para contrastar los resultados con las tres tradiciones y tendencias sobre las finalidades.

Los hechos históricos giran en torno a las actividades económicas en el bloque I (72.7%), que corresponde al poblamiento de América, se decantan por la religión y otros elementos culturales en el bloque II (81 % de las referencias), están más repartidos en el bloque IV (37,5 % aspectos económicos y 33 % vida cotidiana), y en los bloques III y V la atención se centra en los hechos políticos y militares (56,2 % en «El encuentro de América y Europa», y 91,6 % en «El camino a la Independencia»). Esta variación del objeto de estudio pone de manifiesto que en tres bloques hay un mayor acercamiento a las finalidades culturales de las tradiciones positivista y técnica, y humanista y práctica, además de una apuesta por las finalidades políticas y científicas de la tradición positivista y técnica en los temas que justifican la realidad actual.

De igual modo, si las líneas del tiempo van acompañadas de imágenes se distribuyen en las mismas categorías y se confrontan con las conclusiones anteriores:

Las 101 imágenes de las cinco líneas del tiempo subrayan estos resultados: énfasis en los hechos históricos de carácter político y militar (excepto en los bloques I y II), predominio absoluto de los sujetos individuales, ausencia del espacio histórico y mayor frecuencia de objetos en los primeros bloques, con 10 de tinte militar (83 % del total) en el bloque dedicado a la Independencia.

(...) Este conjunto de imágenes reflejan un presente no problemático y se utilizan para mostrar las raíces históricas de la cultura popular (finalidad humanista y práctica), transmitir una interpretación de la historia como disciplina con carácter universal (tradición positivista y técnica) y fortalecer la identidad nacional (tendencia política de la tradición positivista y técnica).

Por último, se analizan las ilustraciones de la portada y la contraportada, imágenes que resumen la visión de la historia que hay implícita en el libro de texto. El recuento descriptivo también se vincula con las finalidades.

Figura 1. Imagen de la portada del libro de historia de cuarto de primaria



La imagen de Julián Cicero contiene algunos elementos del escudo nacional, cuya descripción se puede extraer del capítulo segundo de la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacional: «está constituido por un águila mexicana, con el perfil izquierdo expuesto. (...) Posada su garra izquierda sobre un nopal florecido (...), sujetado con la derecha y con el pico, en actitud de devorar, a una serpiente curvada» (DOF, 2013:1). Esta expresión gráfica recuerda el pasado indígena, representa a uno de los tres símbolos patrios y conecta con varias finalidades culturales y políticas de la tradición positivista y técnica.

Mapas. El análisis comienza con la localización, conteo, distribución por bloques y cálculo de la proporción de mapas que se relacionan con actividades didácticas o que ilustran al texto principal. De preferencia, se sugiere dejar para más adelante el estudio de su función como recurso de enseñanza e identificar a qué tradición historiográfica corresponden y qué tipo de contenidos transmiten.

Sin duda, la descripción de las fuentes no es suficiente para clarificar a qué perspectiva se aproximan los mapas. Después de separar los que son de elaboración propia se indaga a qué corriente historiográfica se acercan los autores, la estructura de las obras, el tipo de contenidos que predominan y se hace un balance general. Las conclusiones se corroboran después de revisar el texto que acompaña a cada mapa y dividir los contenidos en categorías:

Cuadro 2. Clasificación temática de los mapas del libro de Historia de cuarto de primaria

BLOQUES	Políticos	Militares	Económicos	Demográficos	Culturales
I	2			2	
II	4				1
III	2	1	4		1
IV	4		1		
V		2			

Fuente: elaboración propia.

Si bien los temas pueden hacer pensar que hay una división entre enfoques historiográficos, los datos se han de examinar en profundidad antes de hacer un pronunciamiento definitivo: *el hecho de que se transmita información acabada remite a una concepción de la historia como disciplina convencional, propia de la perspectiva historiográfica positivista: localización de restos de los primeros seres humanos, centros ceremoniales, regiones culturales mesoamericanas, viajes de Cristóbal Colón, etc. La disposición general consiste en describir cómo se ha dividido el territorio a lo largo de la historia de México (50% en todos los bloques, menos en el quinto, donde sólo se usan mapas militares) y representar rutas comerciales, productos y áreas de producción (el 21 % se concentra en el bloque III, «El encuentro de América y Europa»). Los hechos militares se localizan en los bloques críticos del libro de texto y tratan sobre el camino que hizo Cortés hacia Tenochtitlán, las campañas insurgentes y el recorrido de Hidalgo durante la primera fase de la guerra de Independencia.*

Otros soportes. Los recursos gráficos adicionales aparecen repartidos en forma de tablas, esquemas, líneas del tiempo, croquis, etc., algunos implican actividades y todos los ejemplos transmiten información que se somete a la crítica y la interpretación, aunque la mayoría ofrecen una visión objetiva de la historia. Además de hacer un conteo general de cada tipo de soporte, se ha de describir el contenido y la función que cumplen:

Las tablas están repartidas en los cuatro primeros bloques. Las dos que comunican información se refieren a las «Epidemias surgidas en Nueva España en el siglo XVI» y a una lista de las «Plantas y animales introducidos en América por los españoles». En ambos ejemplos completan la explicación del texto principal.

Los esquemas se encuentran en los tres últimos bloques. Uno no va acompañado de actividades, sintetiza al texto que le precede y trata sobre «La organización política de Nueva España y la relación entre las instituciones».

El único croquis que hay en el libro representa, a manera de damero, el trazado de una ciudad y el emplazamiento de tiendas, huertas y jardines, el ayuntamiento o cabildo y la catedral o iglesia más importante. En el texto adjunto se añade que «del centro hacia afuera se ubicaron en orden los grupos sociales: españoles, criollos, indígenas».

Un espacio aparte merecen las líneas del tiempo que se localizan en las primeras páginas o en la cintilla inferior de cada bloque. El procedimiento que se sigue para obtener conclusiones implica separar y contar los hechos y períodos históricos, para después repartir los contenidos en categorías:

Cuadro 3. Clasificación temática de los hechos y períodos históricos que aparecen en las líneas del tiempo del libro de historia de cuarto de primaria

BLOQUES	Políticos	Militares	Económicos	Demográficos	Culturales
I			4-1	8-1	4
II	12-14	3	3	3	3
III	5-3	5-1	4	3	3
IV	9-1	1	2-1		8-1
V	17-2	7-4			1
TOTAL	43-20	16-2	13-2	14-1	19-1

Fuente: elaboración propia.

En este caso, la predilección por los hechos de carácter político y militar refleja una concepción positivista del objeto de conocimiento, cualidad que se suma a la utilización de las fechas como límite entre edades o períodos que se suceden en el tiempo.

Para acabar, siempre y cuando se disponga de datos procedentes del análisis del programa de estudio, los resultados se contrastan con los del libro de texto y se hace un juicio sobre la consistencia curricular respecto al conocimiento escolar: predominio de las finalidades de la misma o de diferentes tradiciones.

5. Actividades, recursos, aprendizaje y función del alumnado

«Deben estar nítidamente separados en los libros escolares aquellos contenidos que están dirigidos al aprendizaje del alumno de aquellas actividades, orientaciones y propuestas que deben de ser fomentadas y desarrolladas por el profesor.» Conclusiones del III Encuentro nacional sobre el libro escolar y el documento didáctico. Educación y Biblioteca, 1991, 3(13):7.

El principal criterio para analizar las actividades de los libros de historia es su correspondencia con los fines declarados en el programa de estudio y al inicio de cada bloque de contenido (en forma de propósitos, objetivos, aprendizajes esperados, etc.). Las categorías a las que recurrimos para valorar las actividades proceden de los cuadros de las tradiciones curriculares y de otras propuestas (Gimeno, 1992; Martínez y García, 2003). Asimismo, se retoman los componentes que sugiere Doyle (citado por Gimeno, 1988) para distinguir y hacer un recuento de las actividades de los libros de texto: un producto diferenciado, unos recursos y unas operaciones intelectuales. La interrelación entre estos tres elementos obliga a no separar los objetivos y procedimientos de la función del alumnado, de las teorías del aprendizaje que las respaldan y de los medios a los que recurren.

La revisión de las actividades se hace por apartado y la descripción, el análisis y la interpretación se acompañan de ejemplos típicos. La primera acción consiste en contabilizar las actividades, tanto las que aparecen en las secciones y al interior del texto principal, como las que se dedican a evaluar lo que aprenden los alumnos. Por lo general, la caracterización de las secciones aparece al inicio del libro del alumno o en las orientaciones didácticas para los docentes. Al comenzar, se distinguen los objetivos de cada sección y acto seguido se comprueba si concuerdan con las actividades que se proponen en el libro de texto:

Para observadores. *Los 7 momentos y las 18 actividades de esta sección han de ejercitar «a los alumnos en el análisis de imágenes históricas» (SEP, 2010:32). En general, las actividades de cada apartado son secuenciales e implican el uso de varios procedimientos. Principalmente, se pide que identifiquen («Observa con mucha atención la imagen e identifica qué monstruos aparecen en ella»), describan y comuniquen, expliquen («En equipos, observen las imágenes de este tema y reflexionen: ¿Para qué fabricaban armas los grupos nómadas?»), establezcan relaciones o realicen comparaciones («¿Qué similitud encuentras entre las herramientas que utilizaban los nómadas para conseguir sus alimentos y las que se usan en la actualidad?»). Este conjunto de actividades responden a una concepción del aprendizaje cercana al modelo didáctico práctico, aunque el contenido de las imágenes no permite sobrepasar los límites de las finalidades de la tradición positivista y técnica.*

Comprendo y aplico. Al término de cada tema o subtema hay diversas actividades «para que los alumnos demuestren que realmente comprendieron los contenidos» (SEP, 2010:32). Esta sección se utiliza en 42 momentos diferentes y abarca 105 actividades de diverso tipo, promedian 21 por bloque y constituyen el eje sobre el que se sostiene el aprendizaje. El 82,8 % de las actividades se ocupan de que los estudiantes comprendan y refuercen («Observa el mapa de esta página y ubica cuáles eran las rutas por las que se transportaban los productos asiáticos»), el 15,2 % son recreativas («Hagan un mural colectivo, en el que representen los aportes de los mesoamericanos»), el 12,6 % combinan la adquisición de información con la expresión personal y nada más el 2 % son de aplicación. Estos resultados confirman que el dominio del conocimiento disciplinar (finalidad de la tradición positivista y técnica) es una de las prioridades del libro de historia.

Una investigación complementaria conlleva sumar las secciones que contienen actividades, las ocasiones en que se emplean y el promedio por bloque o unidad para determinar si son o no potencialmente conductoras del proceso de enseñanza–aprendizaje. Esta cifra se conjunta con el número de actividades por bloque (mínimo y máximo) y el total se sopesa con las horas clase disponibles por período lectivo para señalar si la aplicación irrestricta de las sugerencias del libro excluye la posibilidad de emplear cualquier otra alternativa didáctica.

En segundo lugar, las actividades se pueden clasificar por su procedencia y desde las acciones que realiza el alumnado para acceder a la información: si procede del texto principal, de una fuente similar o de una combinación de materiales. En muchos ejercicios se especifica (o deduce) el recurso: el texto básico, fuentes iconográficas (mapas, gráficas, líneas del tiempo e ilustraciones), textos complementarios u otros medios (biblioteca de aula o escolar, internet, material concreto, informantes, etc.). La ponderación final ha de permitir establecer cuáles son los principales referentes y en la misma medida, obtener conclusiones sobre la orientación que sigue el aprendizaje:

además de organizar y ordenar lo que el estudiante debe aprender, el libro se convierte en el recurso al que se recurre para extraer información y resolver las actividades, aspecto que refuerza la concepción de que la historia se escribe desde una única perspectiva (tradición historiográfica positivista). De este modo, la diversificación de fuentes queda reducida a 53 ejemplos que no se combinan entre sí y que se presentan de manera acabada, rasgos que no permiten hablar de construcción del objeto de conocimiento (tradiciones humanista y práctica, y crítica y emancipadora). Esta idea se confirma al revisar las habilidades que pone en funcionamiento el alumnado cuando obtiene información histórica: en 111 actividades identifica datos escritos en el libro de texto, 23 veces selecciona lo que necesita y en 22 observa de manera indirecta diversos referentes iconográficos. En todos los ejemplos se limita a localizar y reproducir información, y nada más 2 veces se hace de manera constructiva.

Al acabar, la atención se dirige a las condiciones dominantes respecto al espacio y al uso de otros recursos. En muchos casos el propio enunciado indica dónde se han de resolver las actividades: en el cuaderno, en el libro, de manera oral, otras utilizan como soporte una hoja, el pizarrón, lugares indeterminados del aula, de la escuela o fuera del centro educativo. Más adelante, estos datos se han de cruzar con el reparto de las actividades en función de las intenciones que expresan las acciones del alumnado. En ese orden, el análisis del libro de historia de cuarto grado arroja los siguientes resultados:

- El 76,6 % tiene como objeto adquirir información o desarrollar habilidades a través del dominio del conocimiento disciplinar (tendencia intelectual de la tradición positivista y técnica): «Copia el siguiente esquema en tu cuaderno y escribe dentro de los óvalos las principales consecuencias de la expansión española durante los años 1522 a 1548. Al terminar, compara tus respuestas con las de tus compañeros» (Comprendo y aplico, bloque IV: 108).
- Un total de 39 actividades promueven la expresión personal, aunque la mayoría son un medio para transmitir una única interpretación de la historia (tendencia científica de la tradición positivista y técnica): «En equipos, elaboren una maqueta o un dibujo en la que representen las características geográficas y formas de vida de Aridoamérica, Oasisamérica y Mesoamérica» (...) (Comprendo y aplico, bloque I:32). En otras, se reelabora la información para generar un producto que muestre las raíces históricas de la cultura popular (tendencia cultural de la tradición humanista y práctica): «En equipos, comenten y elijan la leyenda que más les guste [de la época virreinal] y organícense para representarla ante el resto del grupo. Pueden usar títeres o caracterizarse como los personajes» (Comprendo y aplico, bloque IV: 148). Las que menos, intentan utilizar la imaginación como un medio para interesar a los alumnos hacia la historia (tendencia para el desarrollo personal de la tradición humanista y práctica): «Escriban un texto en el que cuenten cómo se imaginan la vida en esa época antes de la llegada de Cristóbal Colón y los otros exploradores españoles al continente» (Comprendo y aplico, bloque III: 100).
- En un tercer grupo hay 6 actividades que buscan solucionar problemas, examinar ideas o diversificar las dimensiones de la realidad para ofrecer una concepción del saber histórico como un constructo relativo (tendencia científica de la tradición humanista y práctica): «En grupo, reflexionen acerca de los cambios que sufrió el paisaje de Nueva España durante el Virreinato, a partir de la introducción de nuevas herramientas de trabajo y de diferentes especies de animales y plantas. Escriban sus ideas en el pizarrón» (Comprendo y aplico, bloque IV: 143). Pero casi siempre se mezcla la aplicación del pensamiento histórico con una visión del pasado que pretende fortalecer sentimientos patrióticos y justificar realidades actuales (tendencia política de la tradición positivista y técnica): «Después de leer ‘Un dato interesante’, comenta tu opinión con tus compañeros y maestro sobre lo que dijo Aldama. ¿En verdad hubo ‘grito de Independencia’? ¿Cambiaría la historia de México sin la noche del grito? ¿Por qué?» (Comprendo y aplico, bloque V: 167).

Posteriormente, el análisis se ocupa del tratamiento de la información, aspecto que depende del enfoque y de las finalidades que orientan el proceso de aprendizaje. La clasificación que presentamos es producto de un trabajo inductivo y está conformada por una serie de procedimientos que actúan como mediadores. Por supuesto, las actividades tienen diferente nivel de complejidad y las habilidades que implican no se enseñan de forma intencional, por eso se recomienda valorar si tienen como objetivo reproducir, reelaborar o construir el conocimiento.

Cuadro 4. Tratamiento de la información en las actividades del libro de Historia de cuarto de primaria

	REPRODUCIR	REELABORAR	CONSTRUIR
<i>Describir</i>	9		
<i>Resumir</i>	3	1	
<i>Calcular</i>	9		
<i>Responder (preguntas)</i>	71		1
<i>Identificar (características)</i>	27	1	
<i>Relacionar</i>	4		1
<i>Comparar</i>	8	2	5
<i>Ordenar</i>	4		1
<i>Clasificar</i>	2		
<i>Interpretar</i>		15	
<i>Argumentar</i>		1	
<i>Dibujar y pintar</i>	6	2	
<i>Manipular y representar</i>	12	5	
<i>Esquematizar</i>	1	1	
TOTAL	156	28	8

Fuente: elaboración propia.

Desde luego, no se alcanzan las mismas finalidades si el comportamiento de los alumnos se limita a reproducir la teoría, si organizan la información de otra manera o la procesan en función de una problemática: la primera opción genera una progresión aritmética, la segunda una acumulación integradora y la tercera una predisposición a crear el propio conocimiento. Por consiguiente, la separación de las actividades en estas tres categorías se acompaña de ejemplos y de su ubicación en las tradiciones y tendencias a las que responden.

- En casi la mitad de las actividades (43,9 %) se contestan preguntas y nada más una adquiere matices constructivos: «Organícense en grupos para leer en voz alta los textos acerca de la muerte de Moctezuma en la página 104 (...) Comenten en grupo: ¿en qué coinciden ambas versiones?, ¿en qué son diferentes?, ¿qué versión les parece más real?, ¿por qué? Escriban sus conclusiones en su cuaderno» (Comprendo y aplico, bloque III: 103). Por lo general y como contraste, implican escribir una palabra o frase: «Observa la línea de tiempo de este bloque y, en los paréntesis del siguiente mapa, coloca el año que corresponde a cada acontecimiento» (Cuándo y dónde pasó, bloque V: 158). (...)

- En 15 actividades (7,8 %) se recurre a la comparación, una estrategia más afín al currículo práctico o crítico que al modelo didáctico técnico. Sin embargo, la mitad de los ejercicios tienen como objetivo reproducir y mejorar el dominio del conocimiento disciplinar (tendencia intelectual de la tradición positivista y técnica): «En los cuadros de la izquierda se mencionan los acontecimientos de Nueva España durante la guerra de independencia; en los de la derecha, escribe los acontecimientos que ocurrían en España al mismo tiempo. Te recomendamos guiarte con el texto del bloque y la línea de tiempo» (Comprendo y aplico, bloque V: 180).

El siguiente paso consiste en repartir las actividades según el grado de compromiso y directividad que comportan para obtener pistas sobre la concepción del aprendizaje que sustenta el libro de texto:

1. Las actividades cerradas requieren el cumplimiento de acciones delimitadas, mientras las abiertas proporcionan respuestas más personales.

CERRADAS	ABIERTAS
57,3 %	42,7 %
Identifica a qué siglos corresponden los siguientes años: 1201 a 1300, 501 a 600; 1001 a 1100; 1901 a 2000 (Lo que conozco, bloque I: 10).	Con la información de los textos y las imágenes de este tema y del anterior, elabora un cuadro comparativo en el que expongas las diferencias entre los grupos nómadas y los sedentarios (Comprendo y aplico, bloque I: 27).

2. Las actividades sencillas se dirigen a la obtención de un objetivo, implican la repetición de un procedimiento conocido y suponen el uso de habilidades de orden inferior. Por el contrario, las actividades complejas significan la integración de diversas acciones, así como una mayor demanda cognitiva e intervención del alumnado.

SENCILLAS	COMPLEJAS
63 %	37 %
Observa el mapa de esta página y localiza el estado donde vives. ¿Forma parte de alguna de las áreas de Mesoamérica? ¿A cuál de las áreas culturales que vimos en el bloque anterior pertenece? (Comprendo y aplico, bloque II: 46).	Con todos los objetos que crearon durante este tema, organicen su museo. Pueden exponerlos ante la comunidad escolar e invitar a sus familias para explicarles lo que aprendieron (Comprendo y aplico, bloque II: 67).

3. Las actividades dirigidas o controladas por el profesorado no permiten la toma de decisiones. Por su parte, las actividades posibilistas dan la opción de seguir caminos alternativos y durante su resolución abren un amplio campo de actuación, guiado por las ideas y los conocimientos que movilizan los estudiantes.

DIRIGIDAS	POSIBILISTAS
68,2 %	21,8 %
Observa la línea de tiempo de este bloque y ubica qué acontecimientos ocurrieron al mismo tiempo en México y otras partes del mundo. Escríbelos en tu cuaderno (Cuándo y dónde pasó, bloque III: 92).	En equipos, elijan uno de los viajes (de Colón), investiguen más acerca de él y hagan una historieta acerca de cómo fue el encuentro entre los europeos y los indígenas americanos (Comprendo y aplico, bloque III: 100).

4. Las actividades pasivas producen un aprendizaje mecánico y por recepción, recurren al discurso del profesorado o de los materiales, y los contenidos no siempre se relacionan con los conocimientos anteriores, tampoco los alumnos son capaces de explicar lo que aprenden ni de utilizarlo en otras situaciones. Las actividades activas promueven la participación, la reflexión y/o la manipulación, entrañan un esfuerzo deliberado, el diálogo, la colaboración y en principio, el aprendizaje resulta valioso e interesante.

PASIVAS	ACTIVAS
42,2 %	57,8 %
Continente del que eran originarias las personas que durante el virreinato fueron traídos a América en calidad de esclavos y físicamente se caracterizaban por su piel oscura (Para detectives, bloque IV: 132)	Organícense en equipos y con base en las ideas que escribieron, dibujen cómo se imaginan el paisaje antes y durante el virreinato. Preparan una exposición con sus dibujos (Comprendo y aplico, bloque IV: 143).

5. La interdependencia entre las actividades significa que una acción sigue a otra en una secuencia cuya meta es la obtención de un producto y/o el cumplimiento de un proceso. Las tareas independientes se suceden de manera que la conclusión de una no influye en resolución de las demás.

INDEPENDIENTES	SECUENCIALES
62 %	38 %
Nombre de una de las mujeres que participaron en el movimiento de Independencia, encargada de espiar a los realistas y dar información a los insurgentes (Para detectives, bloque V: 160).	<p>1. Observa la primera imagen de esta página; pon especial atención a las expresiones y vestimenta de los personajes, y responde en tu cuaderno: ¿A qué grupo social consideras que pertenecían?, ¿qué están haciendo?, ¿qué expresan sus rostros?</p> <p>2. Elabora un diálogo sobre lo que ocurre en la imagen (Para observadores, bloque V: 165).</p>

6. El aprendizaje en pequeño o en gran grupo lleva a la construcción del conocimiento mediante el tratamiento de la información, el diálogo, la negociación, la regulación y la evaluación sobre la consecución de las metas, un proceso que se basa en el estudiante y en la interacción entre iguales. En las actividades individuales el protagonismo recae en cada alumno, aunque eso no determina su complejidad, nivel de implicación, procedimiento o directividad.

INDIVIDUALES	COOPERATIVAS
68,7 %	31,3 %
Al terminar, apoyándote en el Atlas de México localiza la zona donde se inició la guerra de independencia y responde: ¿En qué entidades del actual territorio mexicano tuvieron presencia los diferentes líderes del movimiento insurgente? ¿En qué ciudades se elaboraron los principales documentos de la guerra de independencia? (Cuándo y dónde pasó, bloque V: 158).	<p>Equipo (19,8 %)</p> <p>Reúnanse en equipos y organicen una dramatización en la que representen una de las conspiraciones mencionadas en el texto. Improvisen sus diálogos y vestuario (Comprendo y aplico, bloque V: 164).</p> <hr/> <p>Grupales (11,5 %)</p> <p>Comenten en grupo: ¿Por qué cada año los días 15 y 16 de septiembre hay fiestas en todo el país? ¿Quiénes fueron los que iniciaron la independencia y quiénes la concluyeron? Escriban sus conclusiones en su cuaderno (Lo que conozco, bloque V: 155).</p>

Al final de cada bloque o unidad de contenido se incluyen una serie de secciones que tienen como propósito valorar los conocimientos que adquirieron los alumnos. Este conjunto de actividades permiten traducir el objeto de la evaluación al lenguaje de las finalidades. El procedimiento de análisis comprende cuatro pasos.

- Descripción puntual de las técnicas y actividades:

Evaluación. En todos bloques adquiere la forma de una prueba escrita con una moda de 5 preguntas en las que el estudiante ha de escoger la opción que considere correcta. La aplicación de este tipo de instrumentos parece suficiente para afirmar que el objetivo de las 24 actividades es evaluar la cantidad de datos que se pueden recordar (dominio del conocimiento disciplinar, finalidad de la tradición positivista y técnica), una inferencia que se sustenta en las características de los reactivos más frecuentes (...).

Autoevaluación. El libro explica que esta sección sirve para que el alumno reflexione sobre lo que ha aprendido y le falta lograr. El mecanismo que se utiliza para obtener información es una lista de cotejo con tres opciones subjetivas, sin mayor validez que el compromiso del alumno cuando escribe en el renglón final: «Me propongo mejorar en _____».

- Distribución y valoración de los ejercicios en función de los aprendizajes que se evalúan, así como de las finalidades con las que coinciden:

en 7 ocasiones se trata de distinguir el orden cronológico (bloque IV: «¿Qué períodos de nuestra historia ocurrieron antes y después del virreinato de Nueva España?»), 2 veces ubicar y 1 identificar simultaneidades (bloque II: «¿Cuáles de las siguientes culturas vivieron simultáneamente en Mesoamérica durante el período clásico?»), 3 se refieren a rasgos de un período, 2 a causas y 4 a acontecimientos (bloque V: «¿Cuál de los siguientes personajes de la Independencia de México decretó la abolición de la esclavitud?»), 3 recurren al espacio histórico (bloque I: «Las características geográficas de la imagen corresponden al territorio conocido como: [...]») y las 2 últimas relacionan el pasado con el presente (bloque IV: «¿Cuál de las siguientes instituciones se creó durante el Virreinato y sigue existiendo en la actualidad?»).

(...) En cada bloque hay entre 6 y 8 aspectos a evaluar que coinciden con el 71,4 % de los aprendizajes que se plantean al inicio de los temas: los 26 enunciados sobre hechos y procesos concuerdan en todos los casos y la variación se produce en 6 indicadores que hablan de valores y actitudes (bloque II: «Valor y respeto el legado material y cultural que dejaron los primeros pobladores de México»; bloque V: «Valor el legado político de los insurgentes a favor de la Independencia de México»), una mezcla de finalidades culturales de la tradición humanista y práctica, y políticas de la tradición positivista y técnica.

- Clasificación de los juicios y decisiones que se pueden tomar sobre la enseñanza y el aprendizaje:

La información que se recopila nada más se justifica por la facilidad con que se aplica la evaluación, pero no se utiliza para ajustar los resultados a la situación personal del alumnado, no otorga pistas sobre el desempeño de los estudiantes ni toma en cuenta sus experiencias previas. Tampoco se observan medios de autorregulación (autocorrección, coevaluación o evaluación mutua), ni se comunican o negocian los criterios de realización de las actividades.

- Resolución sobre la propuesta de evaluación:

la evaluación que se plantea en el libro se concentra más en la disciplina que en el alumnado, los estudiantes no reflexionan sobre lo que hacen o les falta por aprender y nunca se ofrecen espacios para organizar lo que han aprendido o solucionar las dificultades que enfrentan. Esta conclusión conecta con la tradición curricular técnica y con un modelo didáctico preocupado por la adquisición de conocimientos objetivos, concepción que parte del supuesto de que el aprendizaje es un simple proceso de acumulación, en ningún momento pone en cuestión cómo se ha de aprender, plantea una misma exigencia para todos los alumnos y las estrategias promueven la recepción y repetición de información a partir de la lógica de la asignatura.

En la conclusión se enlistan los rasgos que definen a la propuesta didáctica en relación a las actividades, los recursos, el aprendizaje y la función del alumnado:

1. El alumno no es consciente de qué aprende, cómo lo hace y para qué, se limita a hacer cosas sin objeto, utilidad o necesidad bajo la dirección del libro de texto.
2. Casi la totalidad de las actividades tienen como propósito reorganizar la información procedente del texto principal, elemento que guía y determina la recuperación de datos objetivos. El resto de ejercicios implican el desarrollo de otras capacidades, pero no sostienen el peso del aprendizaje.
3. Las intenciones se definen en el enunciado de las actividades y delimitan su resolución. Por eso, el nivel de riesgo, fracaso y crítica es muy reducido, se siguen caminos conocidos y apenas se permiten alternativas, interpretaciones o soluciones diversas.
4. La mayoría de las actividades no son indispensables para resolver las posteriores y generan aprendizajes discontinuos.
5. Las dos terceras partes se realizan de manera individual y las que se hacen en equipo o en grupo no facilitan la construcción compartida del conocimiento (planificar con otros, plantear preguntas, resolver dudas, compartir propuestas de solución y obtener un resultado final a partir de la discusión y el consenso).
6. La acción por la acción, la retención de información, la confianza en el valor intrínseco de las estrategias, la negación de la posibilidad de que existan desacuerdos y la fragmentación de los aprendizajes definen una concepción de la historia consistente con las finalidades de la tradición positivista y técnica.

6. Papel del profesorado

«Un libro, por bueno que sea, será un instrumento ineficaz en el aula, sino se cuenta con la labor del profesor, factor imprescindible de la acción educativa.» Conclusiones del III Encuentro nacional sobre el libro escolar y el documento didáctico. Educación y Biblioteca, 1991, 3(13):7.

El destinatario y las características del libro de texto condicionan la función del profesorado. Además de identificar a quién va dirigido el libro («Por parejas, hagan», «Para que tengas», «Pide a un adulto»), se ha de observar si la extensión y concreción de las indicaciones que acompañan a las actividades demandan o no la intervención docente. En la práctica, la mayoría de los libros engloban todos los elementos de una unidad didáctica (objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación), una cualidad que les confiere independencia y preponderancia respecto al papel que ha de cumplir el maestro.

En aras de describir y confirmar el rol al que obedece el profesorado, se localizan las llamadas que hay al interior del libro, se agrupan y analizan por separado:

- En la página donde se ubican los créditos se agradece a más de 23 284 maestros «por colaborar en la revisión de las diferentes versiones de los libros de texto llevada a cabo durante las Jornadas Nacionales y Estatales de Exploración de los Materiales Educativos

y las Reuniones Regionales, realizadas en 2009» (SEP, 2011b:2) y en la presentación se reitera que el libro de texto es el resultado de una serie de acciones en las que se incluye a los docentes.

- En la presentación se recuerda que el libro comprende «estrategias innovadoras para el trabajo escolar, demandando competencias [...] orientadas al aprovechamiento de distintas fuentes de información, el uso intensivo de la tecnología, la comprensión de las herramientas y de los lenguajes que niños y jóvenes utilizan en la sociedad del conocimiento» (SEP, 2011b:3).

- En catorce actividades se recomienda a los alumnos que acudan al maestro: en ocho asume un papel complementario (ayuda a comprender la lectura de los siglos, comenta la importancia del maíz en la actualidad, lee un mito sobre la creación de la humanidad, identifica en una imagen los aportes españoles, indígenas y africanos en dos celebraciones populares, comenta con los estudiantes cómo las epidemias influyeron en la Conquista de México, en tres ocasiones explica el significado de las palabras que no entienden los alumnos), y en seis gestiona sin participar de forma directa (dos veces organiza equipos, en dos pide al alumnado que compartan su trabajo y en dos más dibuja una tabla para que los niños la copien y completen).

- En la versión preliminar del material de apoyo «Historia. Libro para el docente» hay un apartado titulado «¿Cómo utilizar los nuevos libros en el salón de clases?» que hace referencia a los libros de cuarto, quinto y sexto grados. Las sugerencias van desde la necesidad de revisar «cuidadosamente los libros para saber con claridad cuántos bloques contienen y cómo están organizados, cuántas unidades los constituyen y cuáles secciones los integran», hasta indicaciones didácticas más precisas: «Tomando como guía principal el libro de Historia del grado correspondiente, realizar varias planeaciones mensuales de las temáticas que se impartirán»; «aprovechar al máximo todas las sugerencias que estos materiales ofrezcan» (SEP, 2010:33).

En el cierre se contrastan los resultados del análisis con los rasgos que aparecen descritos en el programa de estudio, después se recurre a los cuadros sobre las tradiciones curriculares y se delinea el perfil docente:

El modelo implícito en el libro de historia es uniforme respecto al currículum técnico y dibuja a un profesorado que delega la toma de decisiones y ejecuta las prescripciones presentes en este material (tendencia científica de la tradición positivista y técnica), sin que entre sus funciones se observe la posibilidad de adecuar los contenidos o las actividades a las características de los alumnos y del contexto (Pagès, 2009). Por lo tanto, no es la figura central sino un actor de reparto al que se recurre para legitimar la continuidad de un recurso económico y sencillo de utilizar (que otros han pensado).

Consideraciones finales

«Es conveniente incentivar al profesorado, desde las instancias oficiales, para conseguir que su acción educativa esté cada vez en mayor sintonía con nuevas corrientes de renovación metodológica y didáctica.» Conclusiones del III Encuentro nacional sobre el libro escolar y el documento didáctico. *Educación y Biblioteca*, 1991, 3(13):7.

En este espacio se aconseja analizar la consistencia curricular que atesoran el programa de estudio y el libro de texto en cuanto a la orientación de las finalidades, los contenidos, las actividades, el aprendizaje, la función del alumnado y los recursos de enseñanza.

Cuadro 5. Correspondencia entre los componentes del programa de estudio y del libro de texto de historia de cuarto grado (**PT.** Tradición positivista y técnica. **HP.** Tradición humanista y práctica. **CE.** Tradición crítica y emancipadora)

Dimensiones	PROGRAMA DE ESTUDIO	LIBRO DE TEXTO	Dimensiones
Competencias y aprendizajes esperados			Propósitos y aprendizajes esperados
Organización de los aprendizajes			Conocimiento escolar
Actividades didácticas			Actividades, recursos, aprendizaje y función del alumnado
Aprendizaje y función del alumno			
Recursos de enseñanza			
Papel del profesorado			Papel del profesorado

Fuente: elaboración propia.

- Los resultados han de servir para facilitar la toma de decisiones acerca de este material:
- La falta de estabilidad y uniformidad del programa de historia en su conjunto y en cada dimensión particular se refrenda en todos los elementos del libro de historia.
- La presencia de las tradiciones positivista y técnica, y humanista y práctica en todas las dimensiones.

- El equilibrio relativo de las tres tradiciones en las competencias y los aprendizajes esperados del programa de estudio no concuerda con la primacía de la tradición positivista y técnica en el libro de historia.
- El predominio de la tradición positivista y técnica en la organización de los aprendizajes–conocimiento escolar, en las actividades didácticas, en el papel del profesorado y en el aprendizaje y la función del alumnado: más de las 8/10 partes en el programa y una fracción más en el libro de historia.
- En el programa destaca la tradición humanista y práctica en los recursos de enseñanza y contrasta con la posición secundaria que ocupa en el libro de texto.
- La aparición testimonial de la tradición crítica y emancipadora en dos dimensiones del programa y su ausencia en el libro de historia.

Para acabar

«Un libro escolar no debe ser un producto terminal, sino un instrumento abierto a la iniciativa del profesor y sugeridor de nuevas actividades y diversas experiencias de aprendizaje.» Conclusiones del III Encuentro nacional sobre el libro escolar y el documento didáctico. Educación y Biblioteca, 1991, 3(13):7.

Más allá de evaluar si prevalece o hay un equilibrio entre la atención a los contenidos y su tratamiento didáctico, si los maestros utilizan todas las actividades o sólo las más sencillas (Valls, 2004), si el libro contribuye a la continuidad de determinadas prácticas (exposición, lectura y tareas derivadas del manual) o si el perfil docente es un factor que explica esta u otras decisiones de diseño. En lugar de pretender cambiar las condiciones estructurales e históricas que llevan a que el libro de historia se considere imprescindible para enseñar o querer modificar la valoración positiva que tienen la mayoría de los maestros sobre este recurso (por la certeza, poder y control que proporciona sobre el conocimiento histórico y el alumnado), sería deseable que la formación inicial y continua se enfocara al análisis crítico de las finalidades que desarrolla el texto escolar, la concepción sobre el conocimiento que transmite y la transposición didáctica a la que se someten los contenidos, las estrategias y el tipo de aprendizaje que promueve, el protagonismo que otorga al profesorado y el carácter que asume la evaluación.

La propuesta que acabamos de presentar parte del supuesto de que los maestros tienen iniciativa para decidir qué contenidos y actividades desean enseñar (Pagès, 2006), pero resulta inviable si antes no examinan sus representaciones y estilos de enseñanza. Evidentemente, también la mejora en la cantidad y calidad de los saberes históricos permitiría superar la relación de dependencia que tienen muchos docentes hacia los manuales escolares.

Bibliografía

- Abellán, J. (2015).** *La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperada de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2015/hdl_10803_290842/jaf1de1.pdf
- Andréu Abela, J. (2001).** Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Centro de Estudios Andaluces*. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Atienza, E. (2007).** Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543–574.
- Bardin, L. (1996).** *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bosch, D.; Canals, R. & González, N. (2006).** Quines característiques hauria de tenir un bon llibre de text de ciències socials? *Perspectiva Escolar*, 302, 27–33.
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2013).** Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales de 08/02/1984. Última reforma publicada el 10/06/2013 en el *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/213.pdf>
- Duverger, M. (1983).** *Métodos de las ciencias sociales*. México: Ariel.
- Educación y Biblioteca (1991).** III Encuentro Nacional sobre el libro escolar y el documento didáctico. Conclusiones. *Educación y Biblioteca: revista mensual de documentación y recursos didácticos*, 3(13), p. 7.
- Gimeno, J. (1988).** *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- (1992). El Currículum: Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica. En **Gimeno J. & Pérez Gómez, A. I.** *Comprender y transformar la enseñanza* (137–170). Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández–Collado, C. & Baptista, P. (2006).** *Metodología de la investigación*. México: McGraw–Hill.
- Martínez, C. y García, S. (2003).** Las actividades de primaria y ESO incluidas en libros escolares. ¿Qué objetivos persiguen? ¿Qué procedimientos enseñan? *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 243–264.
- Martínez, J. (1992).** Siete cuestiones y una propuesta. *Cuadernos de pedagogía*, 203, 8–13.
- (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 62–72.
- Mattozzi, I. (1999).** La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 25–56.
- Méndez Garrido, J. M. (2001).** Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares. *Ágora digital*, 2, 1–14.
- Pagès, J. (2006).** Per què he escrit llibres de text? *Perspectiva Escolar*, 302, 61–67.
- (2009). Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas. En *Textos escolares de historia y ciencias sociales. Seminario Internacional 2008* (24–56). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Pellicer, A. (1994).** *Los descubrimientos de Cristóbal. Historias sobre una historia*. México: Libros del Rincón/SEP.

- Rüsen, J. (1997).** El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79–93.
- Santos, M. A. (1991).** ¿Cómo evaluar los materiales? *Cuadernos de pedagogía*, 194, 29–31.
- SEP (2010).** *Historia. Libro para el docente. Primaria. Versión preliminar*. México: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- SEP (2011a).** *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular.
- (2011b). *Historia. Cuarto grado*. México: Dirección General de Materiales Educativos.
- Valls, R. (2004).** La enseñanza de la historia: entre polémicas interesadas y problemas reales. En Gómez, J. A. & M. E. Nicolás (Coords.). *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (141–154). Murcia: Universidad de Murcia.
- (2008). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En Prats, J. & M. Albert. *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història. Record d'en Jordi Bruguera Gómez* (63–72). Barcelona: UB.
- Van Dijk, T. A. (1999).** El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23–36.
- Vázquez, J. Z. (2008).** De la independencia a la consolidación republicana. En Vázquez, J. Z. *Nueva historia mínima de México ilustrada* (245–264). México: El Colegio de México.