



Secuencia. Revista de historia y ciencias
sociales

ISSN: 0186-0348

secuencia@mora.edu.mx

Instituto de Investigaciones Dr. José María
Luis Mora
México

Zavala, Ana

Para leer un manual de historia. Una mirada desde las herramientas de análisis

Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales, núm. 90, septiembre-diciembre, 2014, pp. 165-189

Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319132504008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Ana Zavala

Directora de la maestría en Didáctica de la Historia (CLAEH, Montevideo, Uruguay). Profesora de historia (Instituto de Profesores Artigas, Uruguay), licenciada en Ciencias Históricas (UDELAR, Uruguay), magíster en Didáctica (UBA, Argentina). Autora de numerosos artículos referidos a la enseñanza de la historia, vinculados particularmente a la teorización de la práctica de la enseñanza, la escritura de la práctica y la formación profesional, desde un punto de vista ampliamente interdisciplinar y clínico. Se destaca: *Mi clase de historia bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*, prólogo de Mireille Cifali, Trilce, Montevideo, 2012. Investigadora activa del SNI (Uruguay) desde 2009. http://www.sni.org.uy/buscador_sni/exportador/Exportador.action

Resumen

A la inversa de muchas rutas de investigación que llegan a la conclusión de que los manuales de historia están al servicio de objetivos no estrictamente cognitivos (como por ejemplo la construcción de distintas identidades), este trabajo se propone partir de esta conclusión para desde ella proporcionar nuevas herramientas de análisis para la lectura de un manual de historia. Aspira luego a explorar en profundidad la

relación que el texto del manual guarda con los conocimientos historiográficos de los cuales sus autores son o eran portadores. Es desde allí que se propone ofrecer una serie de herramientas de análisis, al servicio de los profesores de historia principalmente, que apuntan a desentrañar las maneras en las que el vínculo del texto del manual con otros textos —en particular los historiográficos— es operado por su(s) autor(es).

Palabras clave:

Historia de la enseñanza de la historia; manuales de historia; intertextualidad; herramientas de análisis; análisis del discurso; abordaje clínico.

Fecha de recepción:
diciembre de 2012

Fecha de aceptación:
abril de 2013

Reading History Textbooks from the Perspective of Analytical Tools

Ana Zavala

Director of the Masters Degree Program in History Teaching (CLAEH, Montevideo, Uruguay). She is a history professor (Instituto de Profesores Artigas, Uruguay) and holds a Bachelors Degree in Historical Sciences (UDELAR, Uruguay) and a Masters Degree in Education (UBA, Argentina). She is the author of several articles on teaching history, particularly on the theorization of teaching practice, writing on teaching practice and professional training, from a broad interdisciplinary and clinical perspective. Of particular note is: *Mi clase de historia bajo la lupa* with a prologue by Mireille Cifali, Trilce, Montevideo, 2012. Zavala has been an active researcher in the National System of Researchers (Uruguay) since 2009. http://www.sni.org.uy/buscador_sni/exportador/Exportador.action

Abstract

Unlike many lines of research, which reach the conclusion that history manuals serve objectives that are not strictly cognitive (such as the construction of various identities), this work proposes to build on this conclusion to provide new analytical tools for interpreting history manuals. It then seeks to explore in depth the

relationship between the textbook and the historiographical knowledge possessed by the authors. It thereby offers a series of analytical tools, primarily to assist history teachers, to account for the ways in which the author(s) handle the link between the textbook and other texts –particularly historiographical ones.

Key words:

History of history teaching; history textbooks; intertextuality;
Analytical tools; discourse analysis; clinical approach.

Final submission:	Acceptance:
December 2012	April 2013

Para leer un manual de historia. Una mirada desde las herramientas de análisis

Ana Zavala

INTRODUCCIÓN. POR UNA TEORÍA
DE LA LECTURA DE LOS MANUALES
DE HISTORIA

Más que otros aspectos de la enseñanza de la historia, los manuales destinados a los estudiantes han gozado prácticamente desde siempre de una atención particular, tanto desde la esfera política como desde los diversos abordajes académicos de los que han sido objeto: historia de los manuales de historia; filosofía/ideología de los manuales de historia; crítica de los manuales de historia, e incluso puede hablarse de una teoría de los manuales de historia. Preguntas como ¿qué es un manual de historia?, ¿para qué sirve?, ¿cuál es su función?, ¿por qué existe o es necesario?, e incluso ¿qué oculta el manual?, ¿a los intereses de quién sirve?, han sido formuladas por una larga serie de autores de las más diversas orientaciones y nacionalidades a lo largo de los últimos 20 o 30 años. Algunos de estos trabajos pertenecen al campo de la historia o a la historia de la educación, otros al de las ciencias de la educación en líneas más generales, tal vez al de la pedagogía, otros al de la didáctica de la historia, y más recientemente se pueden encontrar estudios muy interesantes provenientes de

distintos enfoques de la lingüística o de los estudios culturales.

Se puede, por su parte, comprobar que la mayoría de los trabajos que se acercan a los manuales de historia lo hacen pensando mucho más en la historia nacional que en otros aspectos de la historia. Es en algunos de los estudios más recientes que el grupo de pertenencia al que la lectura y la crítica del manual adscriben se vuelven finalmente visibles en su texto. No es necesariamente la nación propiamente dicha sino la cuestión social (sexismo, racismo, por ejemplo), un determinado perfil ideológico, o la pertenencia a entidades multinacionales como Europa, América Latina, por ejemplo, lo que constituye el foco de la atención de sus autores.

Es también notorio que la inmensa mayoría de los trabajos referidos a los manuales de historia están centrados en lo que sus textos dicen y en cómo lo dicen. Atienden a la forma en que construyen discursiva o icónicamente la nación, los héroes, el tiempo histórico, distintos tipos de valores, entre otros aspectos relevantes. Una proporción bastante menor de estos trabajos apunta a las formas apropiadas de analizar un manual de historia. En general, todos se quejan de que hay una gran carencia en este sentido, desde

Rüsen (1997, pp. 79-94) hasta Nicholls (2003, pp. 11-26), pasando por trabajos de índole más general, como los de Pingel (2008, pp. 181-198 y 2010) y Stradling (2001). Es a su vez más reducido el número de trabajos que intentan encontrar las huellas historiográficas en los manuales (Baquès, 2007), sin ir desde allí a una dimensión propositiva acerca de *qué* tiene que contener un manual o *cómo* debe vincularse con la producción historiográfica tal cual lo hacen de una manera o de otra Rüsen (1997, pp. 79-94), Citron (1967, p. 92 y 1991), Maestro (2002, pp. 25-52) o Martínez (2007, pp. 429-436).

Este artículo no constituye una investigación —particularmente en el sentido de un trabajo empírico— acerca de un grupo preciso y delimitado de manuales de historia, ya sea desde el punto de vista de sus características generales o abordando en particular temáticas específicas u otras cuestiones relativas a lo que los manuales *dicen*. Es más bien un trabajo —también de investigación, y esto es importante destacarlo— acerca de las *herramientas de análisis* para su lectura que se permite apelar a múltiples campos disciplinares entre los cuales las ciencias del texto ocupan un lugar central.

Es precisamente desde ahí que se entiende el asunto de este artículo: el o los modos en los cuales la historiografía en tanto producción textual *pasa* al texto de los manuales, que son casi por definición, textos “de segundo grado”.¹ En tanto se

trata de textos que dicen lo que otros textos han dicho anteriormente (excepción hecha de los manuales cuyos autores son ellos mismos historiadores, y aún así, un manual nunca antecede a un libro de historia aunque tengan el mismo autor), propondré abordar su contenido desde la noción de *versión*, relacionada con la hermenéutica, y desde la de *intertextualidad*, vinculada tanto con la semiótica como con la teoría literaria. No me quedará sin embargo en lo que podría ser un análisis restringido del texto de un manual en particular, sino por el contrario, tanto desde la idea de versión como de las diferentes figuras intertextuales reconocibles, lo que me interesará centralmente será tanto la naturaleza como los modos operativos del vínculo existente entre dos textos de autores diferentes, hechos con finalidades diferentes, desde *lugares* diferentes, lugares que al decir de Michel de Certeau (1993) “permiten” y “prohíben” cosas diferentes. La pregunta central será pues: ¿de qué manera una parte de la historiografía llega al manual de historia? El análisis de cómo esto sucede en los casos particulares está por fuera del propósito de este artículo, en cuanto el foco está puesto en la herramienta de análisis y no en el análisis en sí mismo, en tanto acción concretada frente al texto de un cierto manual, cuyo vínculo con la historiografía buscará oportunamente su lector.

metatexto (digamos tal página de la *Poética* de Aristóteles) ‘habla’ de un texto (*Edipo Rey*). Puede ser de orden distinto, tal que B no hable en absoluto de A, pero que no podría existir sin A, del cual resulta al término de una operación que calificaré, también provisionalmente, como *transformación*, y al que, en consecuencia, evoca más o menos explícitamente, sin necesariamente hablar de él y citarlo” (Genette, 1989, p. 14).

¹ “Para decirlo de otro modo, tomemos una noción general de texto en segundo grado (renuncio a buscar, para un uso tan transitorio, un prefijo que subsuma a la vez el *hiper* —y el *meta*—) o texto derivado de otro texto preexistente. Esta derivación puede ser del orden, descriptivo o intelectual, en el que un

Es entonces desde este plano, el de las herramientas que hay que empezar por decir que esa pregunta no podrá ser contestada de manera simple y mecánica, limitándose a buscar la presencia de un texto en otro texto (que seguramente se encontrará), sino que el lector se verá forzado a indagar en torno a *los modos* pedagógicos, políticos, y por lo tanto ideológicos, por medio de los cuales entiende que ha sido construida esa versión “correcta/apropiada” —a los fines de su enseñanza— de esa parte de la historiografía que finalmente ha ido a parar al manual en cuestión. Esto lo obligará, necesariamente, a expandir al máximo las miradas sobre la construcción/configuración de esa versión del primer texto, o sea de la historiografía, que es el segundo, o sea el manual.

Finalmente, y para garantizar la coherencia de un trabajo cuyo eje central está en la cuestión de las herramientas de análisis, será siempre necesario poder dar cuenta de las propias herramientas de análisis, de la condición de lector explícito, visible y partícipe de un trabajo de interpretación que siempre es algo más que sus *resultados* (Nicholls, 2005, pp. 25-35). Como veremos, esta condición que abre el texto en vez de cerrarlo se expande no sólo a los lectores de este trabajo, sino a los infinitos y variados lectores de cada uno de los manuales... *cada uno* de los alumnos, de los profesores, de los investigadores de distintas orientaciones, de los políticos, de los editores, de los autores de esos o de otros manuales...

A mi entender, la idea política y académicamente respaldada de que la enseñanza de la historia está orientada —en su esencia y en su sentido más primario— a lo que con las reservas del caso podría lla-

mar un aprendizaje *de segundo grado*,² me obliga a considerar más aunque no sea globalmente los modos en que sus fines han sido históricamente expresados. No es menor a nivel de herramientas de análisis precisar la distinción entre un conocimiento que se enseña para ser aprendido (para luego ser enseñado o para ser aplicado) y uno de cuyo “aprendizaje” lo que se espera es el fortalecimiento de distintos sentimientos de pertenencia (y a veces de rechazo), la adquisición de hábitos y conductas (políticas y cívicas en general), e incluso la introyección de valores (pacifismo, tolerancia, respeto frente a la diversidad, etc.). De esto tratará el primer apartado del trabajo, conformando el telón de fondo más amplio para dilucidar la cuestión de la puesta en disposición de unas herramientas de análisis más potentes para enfrentar la lectura de un manual de historia.

En un segundo momento me ocuparé, en forma breve, de lo que podría llamar una teoría de los manuales. Entiendo por esto las distintas opiniones relativas a lo que hace de un libro un manual y no un libro de historia. Considero que este paso es necesario en la medida en que respalda, a su manera, algunos de los modos en los cuales la historiografía es trasladada —de maneras bien diversas por cierto— a los manuales escolares. Contribuye, seguramente con modestia, a la configuración de esta “caja de herramientas” que intento organizar en torno a la cuestión de la lec-

² En términos de la teoría de Genette (1989), al mantener la expresión idéntica, pero metaforizar su sentido de hecho estaría operando una “transformación” en ella. En el apartado siguiente explico detenidamente las razones y los alcances del uso de esta expresión.

tura que hace *un* lector de *un* manual utilizado para la enseñanza de la historia en algún lugar y en algún nivel del sistema educativo, sin importar por el momento ni *quién* es el lector ni *cuál* es el manual.

Finalmente, desplegaré tan minuciosamente como me sea posible en el espacio de este artículo, lo que significa leer un libro como una versión de otro(s) y las maneras en que las figuras de la intertextualidad pueden dar cuenta de la configuración de una versión que adquiere ropajes diferentes: resumen, glosa, cita textual, ejercitación, síntesis personal, interpretación “libre” (con o sin fundamentación). Aunque no es el eje de este trabajo, la incidencia de las representaciones que los autores se hacen de sus futuros lectores³ no estará ausente, en la medida en que precisamente en la elaboración de manuales, además de la historiografía de donde vienen, están muy presentes los alumnos a los que van dirigidos, y en consecuencia, las ideas que se tienen acerca de sus capacidades en tanto “lectores”.

Para terminar quisiera expresar que este trabajo está fundamentalmente dirigido a los profesores de historia, es decir a mis colegas. He encarado la realización

³ Podría en este punto remitir a la idea de *fusión de horizontes* de Gadamer (1977, p. 367), o al juego entre el *lector implícito* y el *lector real* de Iser (1985, p. 60), a las consideraciones de Ricœur (2004, pp. 141-160) en relación al momento “*mímesis III*” y al mundo del lector. Retengo, por su claridad, la siguiente cita de Kristeva (2001): “Estas tres dimensiones son: el sujeto de la escritura, el destinatario y los textos exteriores (tres elementos en diálogo). El estatuto de la palabra se define entonces *a) horizontalmente*: la palabra en el texto pertenece a la vez al sujeto de la escritura y al destinatario, y *b) verticalmente*: la palabra en el texto está orientada hacia el corpus anterior o sincrónico” (p. 190).

de este artículo profundamente convencida de que una práctica profesional autónoma se sustenta en el acceso a herramientas de análisis apropiadas –y tan poderosas como sea posible– de todos los componentes de esa práctica (entre los cuales es posible que se encuentre el uso de un manual). Este es pues, mi lugar de lector, y también mi lugar de autor.

UN APRENDIZAJE DE SEGUNDO GRADO

La enseñanza de la historia es una de las instancias más importantes para la formación política.

Jörn Rüsen (1997, p. 80).

La historia de la enseñanza de la historia nos dice una y otra vez que la forma en que la historia se convirtió en disciplina escolar no tuvo necesariamente que ver con el interés en difundir los saberes que los historiadores habían producido respecto del pasado. En la actualidad hay pocos teóricos o filósofos de la historia que no den por sentada la dimensión política, social y/o ideológica de la producción del conocimiento histórico, y más si se trata de historias nacionales u orientadas a alguna temática puntual como el género o los sectores no hegemónicos de la sociedad. La idea de que hay un entrelazamiento profundo y complejo entre la configuración de los Estados nacionales, la de la historiografía tal como la conocemos hoy en día y la emergencia de una escuela para todos en la que se enseña historia (particularmente nacional) constituye en cierta medida el telón de fondo de cualquier análisis en torno a la enseñanza de la historia, con los manuales incluidos.

Incontables debates académicos y políticos respecto de programas y manuales nos permiten, al menos en los ámbitos europeo y americano, sostener la idea de que hay algo extracognitivo, algo que va más allá de la mera posesión del saber—incluidas sus posibles aplicaciones prácticas— en la expectativa de unos ciertos “efectos” o “resultados” de la enseñanza de la historia a los niños y a los jóvenes. Desde el tema que convoca este artículo —es decir la de las herramientas de análisis disponibles a la hora de la lectura de un manual de historia— esta condición reviste la mayor importancia en la medida en que constituye una clave preciosa en el momento de comprender/interpretar, dar sentido al texto de un manual de historia yendo más allá de los límites que impondría su propia textualidad.

Una mirada a una producción bibliográfica sobre el tema de los fines de la enseñanza de la historia —abarcando ámbitos europeos y americanos— la muestra compartiendo en lo esencial finalidades patrióticas o nacionalistas y cívicas, siendo los límites entre estos diferentes propósitos necesariamente ambiguos, borrosos, y desde cierto punto de vista, innecesarios. Algunos autores como Christian Laville (2000, pp. 151-164) sugieren que la afirmación de los procesos nacionales está naturalmente detrás de un recambio de miras que habilita el abandono de la idea de afirmación nacional para hacer énfasis en la de la consolidación de conductas cívicas (es decir, democráticas y por lo tanto de rechazo a los regímenes dictatoriales, totalitarios, por ejemplo). Existe, por otra parte, todo un sector de esta bibliografía que organiza la cuestión de los fines de la enseñanza de la historia en torno a la idea de “conciencia histórica”. La

mayoría de ella —inspirada en los trabajos de J. Rüsen— se presenta como un matiz de las perspectivas anteriormente mencionadas. Sin embargo en algunos casos —particularmente latinoamericanos— la formación de la conciencia histórica y la construcción de la identidad nacional son ideas que a veces parecen estar una implicada en la otra. En otros casos, en particular europeos o norteamericanos, la cuestión de la conciencia histórica aparece más vinculada a lo cívico, aunque en algunos de ellos, la configuración de una identidad europea (pacífica, tolerante y diversa) relacionada con la enseñanza de la historia gira también en torno a la idea de conciencia histórica.

Es de hacer notar que en general la discusión de los fines de la enseñanza de la historia no se acerca a la producción historiográfica, aunque existen algunas excepciones (Conseil de l'Europe, 2000). La relación entre la historiografía y la enseñanza de la historia es más bien tema del análisis de las prácticas, y mucho más ampliamente de trabajos relacionados, por ejemplo, con qué historia enseñar o incluso a cómo abordar determinados contenidos. Es por este lado que las opciones historiográficas aparecen ligadas a la consecución de los fines que se atribuye a la enseñanza de la historia, particularmente en la educación primaria y secundaria.

En algunos casos la discusión en torno a las relaciones entre la historia enseñada y la historia investigada interpone una cuña en el debate acerca de las finalidades de la enseñanza de la historia. Casi como por regla general, la historia enseñada se asume como un falseamiento, una simplificación burda o una deformación “positivista” de la historia investigada (Citron, 1992; Cuesta, 1998; Loewen,

2009; Alridge, 2006, pp. 662-686), mientras que algunos autores franceses (Moniot, 1993; Audigier, Crémieux y Tutiaux-Guillon, 1994, pp. 11-23) las confrontan como dos tipos diferentes de saberes, ampliamente autónomos el uno del otro. La cuestión es en definitiva entender en cada caso para qué se supone que se está enseñando historia en las escuelas y en los liceos. Si el caso es que la historia enseñada es un falseamiento o una simplificación de la historia investigada, las miradas se dirigen a saber si la historia investigada es todavía más pertinente que la historia enseñada a los fines patrióticos o cívicos sobre los que su institucionalización educativa está asentada. Podría ser que no lo fuera... o que no toda la historia investigada fuera igualmente pertinente a tales fines (Citron, 1991). Si son dos conocimientos autónomos aunque vinculados por la temática, entonces la cuestión de los fines se relaciona con uno de ellos, mientras que el otro puede haber estado vinculado a la nación en una época y en función de ciertas temáticas, y en otras no tener mucho que ver con eso (Baquès, 2007).

De todas formas, lo que me interesa destacar en este trabajo es que en cualquiera de los casos, la enseñanza de la historia es mostrada de una manera o de otra como subordinada al logro de un fin trascendente (Pingel, 2007, p. 12; véase también Moniot, 1993, pp. 29-30). Lo que se espera de la enseñanza de la historia es un aprendizaje que llamaré, parafraseando a Genette, *de segundo grado*. Políticamente hablando, se espera que la enseñanza de la historia afirme el sentido de pertenencia a una comunidad del tipo que sea, a la nación, a una filosofía de vida, a una cultura, a unos valores, a un régimen polí-

tico, a un tiempo presente, a un devenir temporal que viene del pasado y va hacia un determinado futuro... Paradójicamente, desde los ámbitos políticos y académicos se espera que todo eso se logre desde la objetividad, desde la laicidad, desde la neutralidad valorativa, en la medida en que esos fines aparecen como naturales, buenos e incuestionables. De hecho, buena parte de la bibliografía referente a los manuales de historia gira en torno a la explicitación —en muchos casos escandalizada— de lo que ha estado *naturalizado* en relación con las maneras en que sus textos construyen su propia trascendencia: amar a la patria, sentirse europeo, latinoamericano, valorar el progreso, detestar el imperialismo, las dictaduras y los totalitarismos, ser intolerantes con la intolerancia religiosa, racial, ideológica... saber que hay guerras buenas y guerras malas, etcétera.

Gérard Genette (1989) utiliza precisamente en *Palimpsestos* (p. 14) la idea de “segundo grado” para denotar la trascendencia de un texto en otro texto. En este caso yo me permito utilizarla de una manera bastante libre para dar cuenta de la trascendencia de los conocimientos históricos aprendidos en la configuración de sentimientos nacionales, patrióticos, o bien en un alineamiento ideológico o en la formación de una determinada conciencia histórica. Siguiendo el esquema de Genette podría incluso hablar de “transformación” en la medida en que lo que *es* contacto con un saber (no diría necesariamente “aprendizaje”) se espera que *devenga* en otra cosa que es un sentimiento o una convicción, y eventualmente una conducta en función de lo anterior. La investigación nos dice que hay manuales que incitan a la guerra, o que promueven la paz y la tolerancia, que hay manuales que cons-

truyen la nación, que hay manuales que son sexistas, racistas, capitalistas, y por lo tanto contribuirán a la formación de personas sexistas, racistas y capitalistas...

A mi modo de ver, la mayor parte del tiempo ronda la idea de que tanto los textos que definen los fines de la enseñanza de la historia como los que analizan manuales parten en cierta forma de lo que podríamos llamar ilusiones “performativas” en el sentido de Austin. En el mundo real, la diversidad de efectos producidos por el contacto con los manuales (en el contexto de una enorme diversidad de estilos de enseñanza de la historia) queda muchas veces como aplanada por la especulación causal de una lectura “de investigador” que a veces está a años luz de una lectura “de alumno”, e incluso de la “de profesor”. Esto no quiere decir, sin embargo, que sea necesariamente lo opuesto a lo que muchas investigaciones sugieren al analizar el entrelazamiento entre las finalidades de la enseñanza de la historia y los textos de los manuales, porque de hecho su trabajo se basa en vincular causalmente dos realidades conocidas: el patriotismo y el manual, por ejemplo. Si nos alejamos del terreno de la historia de la educación –y partiendo de la base de que todas las acciones educativas contienen un cierto grado de incertidumbre respecto de los resultados esperados– parece sensato precisar que lo que hay es una *intención* (metafóricamente expresada en la idea de *segundo grado*) que se puede ver concretada de distintas formas a partir del uso de un cierto manual de historia, pero que no se convertirá automática y necesariamente en realidad por el hecho de que los manuales sean leídos por los alumnos o utilizados por los profesores en sus clases. Como dice Jason Nicholls (2006, pp. 40-53), “el

manual no es una variable independiente” y por lo tanto predecir sus efectos en los estudiantes requiere de algo más que de una lectura desde el lugar del investigador.

En conclusión, *partir de* la idea de que el texto del manual está de alguna forma inscrito en un juego de expectativas no cognitivas en relación con el manejo escolar del conocimiento histórico –en lugar de *llegar a* ella como fruto del trabajo de investigación– altera radicalmente el eje de la lectura del manual: existe la posibilidad de leerlo desde el comienzo como un texto cuya escritura y demás elementos podrían estar destinados a contribuir a la construcción de realidades simbólicas (patriotismo, sexismo, por ejemplo) que trascienden la mera adquisición de los conocimientos históricos. El punto clave en este asunto es, con toda seguridad, si al lector profesional de la enseñanza de la historia –no al investigador que lee el texto *en busca de*– le son evidentes esas posibilidades de usar el texto del manual *para* algo que no sea simplemente “enseñar historia” en la micro escala del día a día de un curso de historia. Seguramente y en tanto que el manual no es un elemento que los estudiantes manejen con autonomía y en soledad (estudian para las clases, para las pruebas, para los deberes...), la trascendencia del texto debería estar de alguna manera “facilitada” por el acompañamiento en la lectura que hace el profesor durante el curso. Aunque Rüsen (1997) insiste en que

casi no existe ninguna investigación empírica sobre el uso o el papel que los libros de texto *verdaderamente* desempeñan dentro del proceso de aprendizaje en las aulas. Este déficit es aún más grave si consideramos que sin él no es posible un análisis completo de

los libros de texto” (pp. 80-81) (cursivas mías),

habría que intentar acotar, en el sentido de Nicholls (2006, p. 50) el universo estudiado, hasta finalmente —me imagino— desembarcar en una mirada clínica y además incierta respecto del lugar de la variable manual en el “resultado” observado.

Dicho de otra manera: ¿es posible que el uso *práctico* del manual, en el sentido de un componente de la práctica profesional, pueda ignorar, invertir, neutralizar o incluso desmentir los aspectos destinados a la generación de distintos tipos de trascendencia (simbólica, afectiva, moral) esperados del uso los manuales desde la investigación, o encomendados a ellos por el Estado? Como sea, leer el texto del manual que usarán mis estudiantes, en clave de “trascendencia” puede ser un buen comienzo, más aún si tengo la disposición de pensar si mis propias expectativas de trascendencia en relación con mi práctica profesional coinciden o no con las que finalmente “descubro” en ese manual.

En el entendido de que no hay herramientas mágicas que por sí solas puedan contribuir al esclarecimiento de las situaciones prácticas y sus componentes, en el siguiente apartado abordaré lo que la bibliografía acerca de los manuales nos dice respecto de su naturaleza para tenerlo también como herramienta de análisis del texto de *un* manual de historia, *ese* que pienso usar en mi clase o que estoy tratando de entender con profundidad. Serán estos dos pasos, considerados como ineludiblemente previos, los que me permitirán cerrar el artículo abordando de lleno la cuestión de ese texto que dice lo que otro(s) texto(s) han dicho antes, que es el manual que estoy leyendo. La dimensión

intertextual no abordará, como veremos, solamente el vínculo con la historiografía, sino con los otros textos que se cue-
lan en el suyo: programas oficiales, saberes prácticos, memoria social, etcétera.

UN MANUAL NO ES UN LIBRO DE HISTORIA

Los libros de texto son una categoría flexible que refleja una multiplicidad de significados y de usos.

J. Issit (2004, p. 685).

En un trabajo de referencia ineludible, Alain Choppin (2008, pp. 7-56) da cuenta de la extensa variedad de denominaciones que recibe eso que nosotros llamamos simplemente “el manual”, a pesar de lo cual no cabe la menor duda de que los manuales son libros que están relacionados con la enseñanza —y en todo caso con la divulgación— de conocimientos.⁴ La diversidad de entendimientos acerca de lo que es un manual de historia y cómo está hecho es también asombrosa: puede ser desde el lugar desde el cual se adoctrina a los estudiantes con conocimientos simplificados o falseados (Martínez, 2008, pp. 429-436; Citron, 1991, y Crawford, 2003, pp. 5-10) hasta el organizador —disciplinador, normalizador— del trabajo de profesores y alumnos en clase de historia (Maestro, 2002, pp. 25-52, y Fuchs, 2011, pp. 17-34), pasando por el negocio de

⁴ Puede verse también Issit (2004). Aunque no se refiere específicamente a los manuales de historia, es una excelente puesta en perspectiva de las diversas formas (y carencias) de la investigación en torno a los libros de texto.

las empresas editoriales (Choppin, 2008, pp. 7-56, y Repoussi y Tutiaux-Guillon, 2010, pp. 154-170), ocasionalmente sensibles a la presión de profesores y alumnos (Baquès, 2007, y Lee, 2004); todo eso puede ser un manual de historia. Sin embargo, para los efectos de este trabajo, nos limitaremos a pensar que es simplemente el libro en el que, tal vez, los estudiantes leen. De hecho sabemos que muchos no leen el manual aunque lo tengan. Para los que sí lo leen desearíamos poder dar por descontado que el sentido construido por ellos para el texto trata en lo posible de hacer juego con lo que suponen que el profesor espera de la devolución de la lectura (Paxton, 1999, pp. 315-339 y Wineburg, 1991, pp. 459-519), cosa de la cual nunca estaremos seguros.

Desde lo obvio, que prácticamente no necesita bibliografía de respaldo, habría que partir de la base de que los profesores esperamos que el manual diga en forma sencilla y precisa cosas que en los libros de historia están presentadas de forma exhaustiva, compleja y en un lenguaje poco accesible para quien no se especializa en el tema. En cierta forma el manual es un libro amigo, obra de un colega —con la autoridad que le da la letra impresa— que conjunta varios saberes: el histórico evidentemente, pero también de alguna manera el de la experiencia de la enseñanza de la historia (a veces compensada con el saber “acerca de” la enseñanza de la historia, que no es exactamente lo mismo). En los tiempos que corren, y con los medios editoriales de que se dispone, uno como profesor espera que el manual tenga algo de agradable a la vista: colores, diagramas, imágenes, distintos tipos de letra, recuadros en colores, mapas específicos, cosas que no siempre están dispo-

nibles en los libros de historia en los cuales uno estudió ese tema.

Normalmente uno evalúa un manual⁵ pensando —casi antes que nada— en los estudiantes, en el sentido de tratar de imaginar si será o no comprensible para ellos. Luego, y tal vez antes, uno piensa hasta qué punto ese manual hace juego con su propia orientación del curso, salvo que uno esté predispuesto a tomar al manual como el guión de su curso y seguirlo a pie juntillas (que de hecho es lo que se espera en la mayoría de los casos). ¿Se trata de un manual para tomar con pinzas?, ¿o de un manual rico y sugerente que abre horizontes inesperados para trabajar en clase... o en la casa...?, ¿será un manual para dialogar o polemizar con él en clase?

Para los profesores es posible que el manual represente un corsé más rígido que el propio programa oficial, porque hay alumnos que tienen el manual pero difícilmente alguno tenga interés en contrastar mi curso con el programa oficial. Suprimir o reorganizar un tema del programa a veces es más fácil que indicar que el capítulo 6 “no va”, o “va antes” que el capítulo 5.

Desde el punto de vista de las herramientas de análisis, todo el trabajo en torno al lugar del manual en el curso, y a su aceptación —como ayuda o como imposición política, administrativa o simplemente comercial— constituye en cierta forma un desdoblamiento de los asuntos abordados en el punto anterior. La interacción con el manual tiene una dimensión política ineludible —ya sea que uno lo adopte, lo padezca, lo rechace, lo critique permanentemente o lo pervierta—

⁵ Respecto a otras formas de evaluar un manual de historia véanse Pingel (2010), y Valls (1998, pp. 69-76).

porque lo que sea que uno haga con él da cuenta de una forma de relacionamiento con el poder. La pregunta central que emerge entonces es: ¿cuál es la *teoría* del manual que cada uno de nosotros tiene y que guía su lectura y su uso en clase? No pensemos que ha de ser necesariamente la que se “confiesa” en una entrevista periodística o de investigación, o en un cuestionario proporcionado por una editorial. Es, obviamente, mucho más que eso y hasta es posible que sea todo lo contrario. Pistas para buscarla: la manera en que lo que dice el manual suplanta, anula, complementa, lo que yo sé sobre el tema leído en libros de historia; ¿lo agradezco o lo padezco?; ¿qué es más importante: el manual, el cuaderno... o las fichas de trabajo? Destaco el uso de la primera persona del singular en la formulación de estas preguntas, y en todo lo que remite a una teoría de la práctica de la enseñanza, en la medida en que tengo la convicción que es la mirada clínica la que tiene acceso a lo profundo de la práctica profesional, incluido el uso (o no) de manuales en clase. Es seguramente desde aquí que cada profesor organiza, en su singularidad y en la de cada situación, la lectura de *ese* manual que tal vez utilizará en su curso.

EL MANUAL COMO UNA VERSIÓN DE OTRO(S) TEXTO(S)

El prosista utiliza las palabras ya pobladas de intenciones sociales ajenas y las obliga a servir a sus nuevas intenciones, a servir al segundo amo.

Bakhtin (1986, p. 128).

La idea principal de este artículo es que al entender el texto del manual como una

configuración intertextual se configura una potente herramienta de análisis al servicio de los profesores de historia, que seguramente lo será también para algunos investigadores. Pensar en leer los manuales con los ojos puestos en la intertextualidad es en algún sentido algo novedoso, y en otro no tanto. Ya F. Lanthéaume (2007, pp. 159-175) ha introducido en su trabajo la idea bahktiniana de *polifonía* así como la de *auteur-réseau*, mientras que Th. Höhne (citado en Fuchs, 2011, p. 25) habla de una *arena de discursos* para referirse al análisis del texto de los manuales. La idea de que el texto del manual es el encuentro de distintos textos y de distintos tipos de textos puede por lo tanto habilitarnos a organizar una lectura en profundidad de su texto. A su manera, el libro de historia y la propia clase de historia también lo son, cada cual en el registro que le corresponde. Al volver una vez más sobre la idea de disponer de herramientas de análisis comunes a varios de los discursos que la enseñanza de la historia convoca o produce, retomo también la idea de que de lo que estoy hablando es de unas *herramientas de análisis* y no de las *conclusiones* a las que se pueda llegar con ellas en la lectura de un manual en particular, o de un tipo de manuales como podrían ser los de enseñanza primaria y secundaria. Ningún lector es transparente, ni ninguna situación es “en general”, ninguna herramienta de análisis es neutral, por lo tanto la interacción de distintos lectores con un mismo texto contiene posiblemente más variables de las que podríamos contar y tratar de controlar para asegurar una lectura previsible del mismo, incluyendo en el mismo gesto la lectura de un manual y la de los textos que hablan acerca de él, así como la de la histo-

riografía o la de los trabajos escritos de los estudiantes.⁶

Si hacemos foco en el autor del manual –o en los múltiples y diversos autores que han contribuido a su realización– como herramienta de análisis, lo primero que salta a la vista es que cada vez menos leemos al manual como obra de un autor, a diferencia de lo que hacemos con los libros de historia. Sabemos que en muchos medios educativos así como en el de la investigación sobre el tema, muchos profesores e investigadores se refieren a los manuales por la editorial (Santillana, Bordas, u otros), por el nombre (Época Moderna, Antigüedad...), mucho más que por el de su autor o sus autores –que como poco pasan a ser invisibles y como mucho irrelevantes. Finalmente, frente a una larga lista de autores que figuran en la primera página, jamás tenemos claro cuál de ellos escribió la página que estamos leyendo (Luke, Castell y Luke, 1983, pp. 111-127, y Lanthéaume, 2007, pp. 159-175). Primera consideración, entonces, es que posiblemente estemos frente a un texto cuyo autor no es fácilmente reconocible, como sería el caso de un historiador, un filósofo o un novelista. Aún así, y con las salvedades del caso, podemos invocar la idea de Michel de Certeau de que la escritura de la historia (o la de un manual de historia) representa a la vez *un lugar* (el del Estado, el de la academia, el de la editorial, etc.), *una práctica* (sin duda la de

todos los involucrados en su escritura y realización material) y *una escritura* (la de los autores, en singular o en plural, con nombre propio o en equipo, visibles o invisibles, relevantes o irrelevantes frente a otros componentes de la empresa) que tomará el lugar de *lo real* para ser tal vez enseñado y tal vez aprendido como tal. Tengo la sensación de que sin ser explícita, esta mirada lugar-práctica-escritura subyace a muchos de los análisis acerca de los manuales que se pueden leer en libros y revistas especializadas.

Por otra parte, como profesores, sentimos que el autor del manual tiene algo en común con su lector. No sólo ambos miran hacia los estudiantes, sino que ambos son *passseurs* de un saber que han aprendido en otros libros (descontemos nuevamente la excepción de los historiadores que son a su vez autores de manuales). Desde un cierto punto de vista escribir un manual es como dar una clase, a veces una clase para los alumnos y a veces también para los profesores (en este caso tal vez más una clase de didáctica que una de historia). Al fin de cuentas, se trata en todos los casos de un acto de “mostración” del saber poseído, tanto en la manera en que uno desea que el otro lo aprenda, lo entienda –si es el alumno– como en la forma en que uno desea incidir en la forma que otro ha de enseñar los temas que se abordan en el manual. Esta circunstancia me permite pensar que hay muchas herramientas de análisis que la clase, el manual y el trabajo del historiador (podría agregar en algunos momentos también a las producciones de los estudiantes) comparten de forma natural, en la medida en que todos producen textos en relación con otros textos. Los historiadores trabajan con textos de todo tipo, desde literatura hasta

⁶ Al respecto véase Nicholls (2005) tanto en relación con la incidencia del posicionamiento filosófico del lector como del que analiza a su vez al lector. Nicholls no ve, al menos en los artículos a los que he tenido acceso, la cuestión de la filosofía de la historia de la cual el lector es tributario, y con más razón el propio autor del texto.

historiografía; los profesores y los autores de manuales fundamentalmente con una selección historiográfica; los alumnos lo hacen con el discurso de su profesor, los materiales usados en clase, su cuaderno, el manual, y tal vez, algo más... Si quisiera marcar diferencias, diría que los historiadores y los autores de manuales se dedican mayormente a convertir el fruto de sus lecturas en textos para ser leídos, los profesores convierten mayormente la lectura en habla hablada, y los estudiantes un poco de todo, unas veces hablan y otras escriben sobre lo que leyeron o sobre lo que escucharon... De lo que no cabe duda es que si no hay un texto anterior –al que Genette (1989) llama *hipotexto*– no podrían existir ni el libro de historia, ni el manual, ni la clase, ni el examen (que son todos *hipertextos* en relación con el anterior o a los anteriores textos).

En cualquiera de los casos, y con las particularidades de cada situación, la tarea es siempre la de hacer inteligible para otros, o la de demostrar la comprensión de un texto a través de la producción de un nuevo texto, que en definitiva sólo tiene valor si se lo considera una *versión* suficientemente análoga (y por lo tanto una *interpretación* suficientemente fiel o al menos razonable) del texto leído, aun si se trata de una crítica o de un comentario. Es a partir de estas ideas que en este trabajo me concentraré en particular en las formas en que puede ser comprendido el paso de un *hipotexto* historiográfico a un *hipertexto* “didáctico”, es decir, un manual para la clase de historia.⁷

La adjudicación de intenciones de tipo político, ideológico o estrictamente cogni-

tivas por parte del autor pasa –además y necesariamente– por la conformación de un nuevo texto que establece una lectura particular del anterior, a la vez que asume una dimensión performativa del mismo en la expectativa de una cierta construcción de sentido para el texto y no otra. A su vez, la atribución de intenciones al texto escrito del manual por parte de un lector, un investigador por ejemplo, supone necesariamente a su vez la construcción de un nuevo texto que haga inteligibles las intenciones políticas, ideológicas, o de otro tipo presentes en el texto del manual. Una buena parte de la bibliografía que investiga manuales de historia corresponde a este último tipo de textos, y es en general bastante parca en relación con la explicitación de sus herramientas de análisis, incluidos los posicionamientos filosóficos de los investigadores que de alguna manera configuran el tenor de las conclusiones (Nicholls, 2005, p. 310).

Entiendo que al tratarse de asuntos referidos a la producción historiográfica, esa de cuyo texto el manual es una versión, la incorporación de herramientas de análisis provenientes de la filosofía de la historia es ineludible. Me refiero tanto a cuestiones muy generales abordadas por la filosofía de la historia, del tipo de “qué es la historia” o qué clase de conocimiento es, hasta cuestiones mucho más específicas, como la cuestión del tiempo histórico, la del lugar del historiador en la producción historiográfica, la de la concepción del “documento” o la de la propia configuración de lo que es histórico y de lo que no lo es a los efectos de organizar un relato sobre el pasado. En este dominio nada es natural y obvio y todo lleva el nombre de un autor. Si uno va a escribir en un manual acerca de tiempos cortos, medianos o

⁷ En este aspecto, este trabajo es deudor en muchos sentidos del de Baquès (2007).

largos, está pensando más bien en Braudel que en Koselleck, de la misma manera que si uno va a reclamar como lector la presencia de los niños, las mujeres o los esclavos en la configuración del relato histórico, tiene que reconocer un posicionamiento por lo menos cercano a los estudios de la subalternidad y saldrá el nombre de Guha o el de Spivak, o al menos el de Ginzburg. Filosofía “analítica” o filosofía “sustantiva” de la historia al decir de Arthur Danto, es evidente que no hay lectura o escritura de la historia que no sea, a su manera, filosófica.

Como he dicho anteriormente, a diferencia de muchos trabajos en relación con los manuales, este no busca en ellos ninguna conclusión respecto de su forma o de su contenido, ni está ubicado en el plano de otros trabajos que tienen como objeto de estudio los propios estudios acerca de los manuales (aunque he hecho abundante referencia a ellos). El manual no es aquí un objeto leído, sino por el contrario un objeto a ser leído. Las herramientas de análisis son aquí los protagonistas de la acción y se dirigen al manual en busca de unas conclusiones no prefiguradas por su empleo, sino por el contrario, configuradas por el uso que cada lector individualmente considerado haga de ellas.

En lo que resta de este apartado presentaré cinco ángulos de mirada del texto de un manual en los que la clave será el modo y la naturaleza de los vínculos intertextuales entre él y la historiografía considerados a la luz de algunas herramientas provenientes de la filosofía de la historia y de las ciencias del texto. Aunque está dentro de lo obvio, la condición de conocedor de alguna producción historiográfica en particular forma parte de las herramientas que tiene el lector para partir

hacia el análisis de un manual. Me centraré entonces en primer lugar en los modos en que el vínculo con la historiografía está explicitado u obliterado en el texto del manual. En un segundo momento atenderé a lo que llamaré la “economía informativa” del manual en relación con el volumen y/o la diversidad de informaciones suministradas por los textos historiográficos, para luego pasar a los modos en los cuales los aspectos conceptuales o causales sobre los que el manual organiza su texto pueden considerarse análogos o fieles, o libremente interpretativos en relación con los que una cierta historiografía conocida por el lector hace gala. En los dos puntos finales haré algunas estimaciones superficiales respecto de la manera en que el uso de formatos no textuales como mapas, diagramas, imágenes, o de textos, ya sea historiográficos o considerados como “documentales”, se articulan tanto con la historiografía que se entiende como hipotexto, tanto como con el propio texto del manual, viendo al mismo tiempo las claves historiográficas que pueden respaldar un tipo u otro de ejercitación propuesta.

Según algunos historiadores...

Tratándose de una propuesta articulada sobre lo intertextual, lo primero que surge es —naturalmente— dirigirse al texto del manual en busca de las huellas de otros textos, en particular de los historiográficos. ¿Aparecen nombres de historiadores, o al menos la palabra “historiador(es)” como alusión genérica a la profesión? Para el análisis del discurso de una clase de historia es lo mismo: ¿hubo o no alguna mención a “los historiadores”, a algún his-

torizador en particular? Sin embargo, mientras que el profesor está presente para dar cuenta de su acción, el autor del manual difícilmente podrá ser entrevistado para ver por qué mencionó, o no lo hizo, a los historiadores en el texto de su manual, incluso para decir por qué optó por no mencionarlos en su escritura, pero les ha reservado un lugar en un recuadro o en un anexo al final del capítulo. Esta situación será analizada un poco más adelante. Por el momento estamos poniendo atención al texto que ha sido redactado por el autor del manual⁸ y que por definición no es historiográfico.

De hecho, desde donde cada lector esté posicionado verá en la presencia o ausencia de la mención a los historiadores (aludidos personal o genéricamente) una postura en relación con muchas cosas con las que acordará o no. En todo caso, podría ser que no mencionarlos sea entendido como una sugerencia “de la autoridad” para que no sean mencionados en la clase. Lo que parece más seguro es que los alumnos no los mencionarán si el manual —y el profesor— no lo hacen, o lo harán inducidos por uno de los dos. Como sea, esto nos pone a pensar en por qué mencionarlos o dejar de hacerlo en una clase de historia, independientemente de que se trate de cursos iniciales o terminales. Parece una buena herramienta de análisis a dos puntas: enfoca a la vez sobre el manual y sobre la práctica de la enseñanza. No será la primera vez que veamos el amplio

espectro de utilización provechosa de ciertas herramientas de análisis.

De todas formas, el planteamiento de la cuestión no puede quedar encerrado en los límites de una cuestión meramente formal. El uso del modo indicativo, directo, es el de los historiadores y de los profesores de historia en un porcentaje altísimo de la extensión de sus respectivos discursos. Como dice Roland Barthes (1987, p. 175) “la historia parece contarse sola”. Es en ese sentido que historiadores, autores de manuales, profesores y alumnos dicen: “los romanos eran...”, “los egipcios tenían...”, “Napoleón quería...”, en lugar de decir “de acuerdo con la interpretación que he hecho y puedo fundamentar de tal y cual documento podría ser o tendría que ser que los romanos hayan sido...”. Leer un libro de historia, un manual o un examen en estos términos, sin contar con escuchar una clase, sería definitivamente agobiante. No habría magia de ninguna especie. Es el modo indicativo, en directo, el que hace la magia de la comunicación, el que tiene la capacidad de despertar el interés, de captar la atención, de organizar un recuerdo...

Podemos estar de acuerdo con que es una tradición, y que además tiene su sentido estético y hasta cierto punto práctico, pero eso no lo pone a cubierto de un análisis más profundo. Es cierto que si León Homo dice que Aníbal en la batalla de Cannas... y yo lo sé, y voy a mi clase, o escribo un manual diciendo que Aníbal en la batalla de Cannas... de lo que estoy hablando o escribiendo es de *mi* saber, que es un saber *acerca de* otro saber, que es un saber acerca de lo que pasó en un pasado que su autor no conoció directamente. ¿Por qué razón tendría que hacer evidente que eso lo aprendí en el libro de Homo?

⁸ Y posiblemente retocado por correctores, editores, encargados de la “composición gráfica”, etc. Para el manual en su conjunto, y a medida que nos acercamos al presente, la idea de un *auteur-réseau* planteada por Lanthéaume (2007) es posiblemente la más acertada para pensar en la idea de “autor” del manual.

Este artículo, por ejemplo, tiene un régimen diferente: las cosas valen si están acompañadas de un nombre de autor, seguido de una nota al pie que da cuenta de un autor, una obra, que remiten a una bibliografía al final del artículo. La pregunta es entonces: si un manual es notoriamente un tipo diferente de material, ¿por qué ha de serlo al extremo de obliterar el hecho de que expresa un saber acerca de otro saber?, ¿por qué los alumnos son de menor edad?, ¿por qué los manuales son (simplemente) segundas versiones de la historiografía?, ¿por qué los autores de los manuales no son historiadores sino (simplemente) profesores y otros colaboradores de rango académico mucho menor?, ¿por qué los manuales lo que dicen es (solamente) *la verdad*? (Pingel, 2008, pp. 181-198).

Finalmente, hay una filosofía de la historia y también una filosofía de la enseñanza de la historia que organiza cualquier análisis posible en este punto. La historia es tenida por una verdad, o por un relato, o por una escritura o una herramienta para... lo cual hace que su enseñanza sea... Es esencialmente el posicionamiento en un lugar preciso en estos asuntos el que organiza antes que nada las razones del análisis, y luego tanto su forma como la de las conclusiones a las que habrá de llegar. Desde el punto de vista de este artículo, un trabajo de este tipo tiene sentido en el contexto del análisis de la propia práctica de la enseñanza, contribuye a su teorización y eventualmente a su mejora.

Los adelantos técnicos en la segunda mitad del siglo XIX

Cuando uno lee un libro de historia, tal vez en una sola página encuentre que el

autor entreteje diversos tipos de asuntos: hay información acerca de acontecimientos, personas, lugares, fechas, que prácticamente no tienen relevancia en cuanto a su "autoría" en tanto más bien transcriben lo que otros textos, de variada naturaleza, dicen. Hay, por otra parte, fragmentos que son propiamente el fruto de su trabajo de investigación: conceptos, vínculos causales, e incluso la propia organización del relato de los eventos acontecidos (que sabemos que en muchos casos difiere bastante de un historiador a otro). En este apartado me ocuparé solamente de esa dimensión *informativa* que contienen los textos historiográficos y de los modos en que llega al manual. De los otros aspectos me ocuparé en el apartado siguiente.

Me gustaría entonces hablar de una "economía de la información" en el modo en que la profusión de información de un libro de historia llega al texto del manual. De todas formas, algunos trabajos acerca de los manuales reprochan justamente que esta economía sea tan poco económica (Citron, 1967, p. 92). Entre los consejos para mejorar los manuales, para hacerlos más modernos y menos atados a la cuestión de la memoria se encuentra con frecuencia la idea de que la información que suministren ha de ser la menor posible (Citron, 1967, p. 92).

Es cierto que el prejuicio antipositivista heredado en buena medida de *los analistas* como los llama Hayden White, ha impulsado una enseñanza de la historia sin nada que memorizar, con todo para razonar (pensando más bien en los conceptos, las estructuras, las coyunturas, y otras cosas por el estilo). El estigma de una enseñanza de la historia memorística, basada esencialmente en la retención de

información, está a menudo relacionado con la cuestión de la supuesta *pasividad* de los estudiantes en el aprendizaje, que se asocia a un tipo de clase *centrada* en el profesor. Más allá de que puedan ser respaldadas o refutadas, estas consideraciones no aportan elementos para una dimensión de análisis en profundidad en relación con la cuestión de la masa de información puntual (nombres, fechas, etc.) aportados por el manual. En general lo que suministran es una conclusión, que traba más el análisis de lo que lo alienta, en la medida en que actúa como prejuicio.

El punto aquí no es entonces si la información en materia de nombres, fechas, acontecimientos y lugares es excesiva o no, sino más bien en qué medida esa “economía de la información” termina reconfigurando (o no) el texto historiográfico y habilitando la posibilidad de una lectura que el trabajo del historiador difícilmente hubiera permitido. Es en este sentido que tendríamos que pensar en la posibilidad de una “transformación” (Genette, 1989, p. 14) del texto original a partir de la selección de la información que se ha permitido pasar de un texto a otro. De todas formas, está claro que ningún análisis de este asunto es posible sin tener el manual a la vista y los otros textos al menos en mente. Tengo que tener presente la revolución industrial por Hobsbawm, por Ashton, y por otros autores para entender qué han hecho los autores del manual con la información que estaba en estos textos cuando lo escribieron. Tal vez descubra que se saltaron algo que me parece importante, tal vez descubra que con menos de lo que transportaron daba lo mismo. Tal vez descubra que lo que se quedó en el libro es lo que tendría que estar para respaldar los conceptos o las estructuras cau-

sales de los autores que sí pasaron al texto. Tal vez descubra que cierta información que pasó al manual tendría que tener, casi necesariamente, referencia de autor porque es sólo ese autor quien la menciona, y los demás, no sólo la ignoran si no que más bien la contradicen. En definitiva, la clave está en la configuración del relato.

Por extensión, la mirada sobre el volumen y en alguna manera la calidad de la información puntual acerca de acontecimientos, lugares, fechas, etc., que suministra el manual hace foco simultáneamente en lo que esos aspectos significan para el lector/profesor en su propuesta de enseñanza de la historia. Es como si el análisis se desplegara simultáneamente en dos planos: el del contraste con la producción historiográfica y el del contraste con mi propia mirada sobre la historia y la enseñanza de la historia en tanto, profesora de historia. Hay gente que hace del detalle la sal de la vida, el centro de toda una clase y por eso le importa saber cómo se hacía el pan o se tejía una tela en el siglo XIII, o tener en mano una cronología precisa y suficientemente nutrida de las batallas libradas en 1943 para poder “sentir” la guerra en clase... También hay relatos de la historia armados de otra manera, con otros apoyos... Es justamente desde aquí que el análisis del texto del manual tiene sentido, y también, desde este lugar que las conclusiones pueden tener la pretensión de ser validadas.

Las consecuencias de la crisis de 1929 son...

Sería muy difícil, y más en la actualidad, atenerse a la idea de que la historia solamente informa respecto de eventos acontecidos en el pasado. La dimensión interpre-

tativa del trabajo del historiador, ya sea entendida como una propiedad de la narración o como algo al servicio de lo cual está la configuración del relato, puede ser tomado como un punto de partida para nuestro trabajo al buscar herramientas de análisis potentes en relación con la lectura que un profesor de historia puede hacer de un manual.

La organización de la trama narrativa/interpretativa de la historia se organiza —como otros tipos de relatos— en torno a la vinculación causal de los acontecimientos tanto como a su inclusión en categorías conceptuales algunas temporales, otras políticas, otras... de otros tipos. Es por tanto evidente que lo que interesa es ver la manera en que estos componentes de la trama del relato pasan del texto historiográfico a la trama del texto del manual de historia. Mi experiencia, bastante larga por cierto, leyendo manuales me dice que este es el punto crucial en el que se cruzan —tal vez hasta se combinan— los distintos componentes que sostienen la existencia de un manual: un saber académico, unas tradiciones de enseñanza, unas intenciones políticas o simplemente cognitivas, unas demandas sociales y hasta posiblemente unas modas didácticas respaldadas por los editores o por las autoridades de la educación.

Con respecto a las conceptualizaciones del tipo de: absolutismo, edad media, sociedad feudal, capitalismo, neoliberalismo, por ejemplo, creo que la primera lectura va con seguridad a la manera en que *el concepto y sus notas* operan en la construcción del texto. ¿Una definición simple y plana, como para ser memorizada o como para estructurar el planteo del tema?, ¿tal vez ninguna y el concepto aparece como *naturalizado* en el texto?, ¿una definición de autor, transcrita o glosada? Ob-

viamente surge de inmediato la necesidad de atender a la fidelidad, a la simplificación razonable, o a la perversión del concepto de “plusvalía” —por ejemplo— que aparece en el manual. ¿Qué dice Marx de la plusvalía?, ¿qué dice el manual?, ¿la forma en que el manual define el absolutismo, se parece a Roland Mousnier o a Perry Anderson... a ninguno de los dos, o a los dos a la vez? Tal vez se parece a otro autor, o a otro manual, o a lo que decía un profesor...

Para el caso de los vínculos causales entre dos o más acontecimientos es lo mismo. La pregunta es entonces: ¿a qué historiografía se parece la manera en que los adelantos técnicos del siglo XVIII se relacionan con la revolución industrial? Si la engendraron, se parece más bien a Ashton, y si fueron demandados por la expansión del comercio ultramarino, es más bien a Hobsbawm que se parecen, más allá de que los mencionen o no. De todas formas, y aun mencionándolos, y salvo que estemos frente a una transcripción textual que no puede ser considerada en este apartado, lo que interesa mirar es justamente el modo en que los conceptos o los vínculos causales pasan de la historiografía al texto del manual.

Será el juicio del lector, conocedor de la historiografía, el que dirá que el texto del manual es razonablemente fiel/análogo a la historiografía, que la pervierte, o que no puede encontrar en ningún lado un respaldo para lo que lee en el manual. Puede encontrarlo, sin embargo, en otros textos que también van a parar al manual, como por ejemplo el programa oficial que puede solicitar un énfasis en una temática que, tal como se lo desea, no se encuentra en ninguna historiografía. No debemos olvidar sin embargo la dimensión gada-

meriana de los *prejuicios* del lector (Gadamer, 1977, p. 331), particularmente en estos aspectos. Es en definitiva el propio posicionamiento, y no sólo el conocimiento del lector en relación con la historiografía lo que organiza la construcción de un sentido y un valor para las maneras en que entiende que la historiografía ha pasado, o no, al texto del manual.

Finalmente, la lectura tendría que cerrarse con la articulación entre las consideraciones respecto de ese tema que tiene el profesor de historia en tanto lector y el lugar que le asigna en la organización de su curso. Hay toda una corriente dentro de la didáctica de la historia que reclama la presencia de la historia investigada en las aulas (Maestro, 1993, pp. 135-148, y Citron, 2012) que de hecho ha sacado amplio partido a las distancias que puede encontrar entre una y otra, pero también hay quienes piensan que la historia enseñada tiene un estatus epistemológico diferente al de la historiografía, y por tanto los ejes de la lectura de un manual tendrían que ser necesariamente ajenos al contraste con la historiografía, cuya tutela y opresión sienten habitualmente (Audi-gier et al., 1994, pp. 11-23). En este marco, los temas que un profesor lee en el manual tienen siempre una significación particular, para él y para su curso. Eso también construye sentido a la lectura y a la valoración de ese tema preciso en el manual, muy particularmente en relación con la manera en que lo conceptual y lo causal se abordan en él.

Observa / lee con atención...

Este apartado está dedicado a lo que Genette (1989) llama “paratextos”:

título, subtítulo, intertítulos, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, etc.; notas al margen, a pie de página, finales; epígrafes; ilustraciones; fajas, sobrecubierta, y muchos otros tipos de señales accesorias, autógrafas o alógrafas, que procuran un entorno (variable) al texto (p. 11).

Desde siempre, pero mucho más en la actualidad gracias a las tecnologías editoriales disponibles, muchos manuales parecen ser más un paratexto que un texto propiamente dicho.

Desde la perspectiva de este trabajo, lo que interesa es ver de qué manera las ilustraciones, los mapas, los diagramas, las líneas cronológicas, y también los textos recuadrados en color o presentados con otro tipo de letra encajan, o no, con el enfoque del tema ofrecido por alguna historiografía. Este es un camino poco explorado en el análisis de los manuales (Bouché, 2007),⁹ en particular desde su dimensión historiográfica. En general se lo atiende desde las maneras en que esos paratextos son auxiliares valiosos de la comprensión del tema, o la dificultan suponiendo que confunden al estudiante con una variedad de objetos visuales cuya relación no termina de establecer con claridad.

Una de las primeras cosas para hacer en este punto está referido simplemente con ver si la ilustración que acompaña el texto de la declaratoria de la independencia de las colonias inglesas es propiamente un *documento*. Pienso en una ilustración ilegible del texto de la declaratoria de la independencia que sólo da cuenta de su existencia, pero no puede ser leída por

⁹ Sobre la naturaleza de los textos considerados “documentos” en los manuales, véase Lanthéaume (2007, pp. 159-175).

nadie en la clase. Tal vez lo que acompañe el texto sea una transcripción (traducción incluida si es el caso) de algún fragmento de su contenido, vinculada al tema expuesto a través de la realización de algún ejercicio (por ejemplo de análisis o de comprensión lectora). Aunque en el apartado siguiente recién haré algunas consideraciones respecto de la ejercitación propuesta por el manual, la valoración de la inclusión de un texto documental puede perfectamente ser hecha en función de la forma en que algún historiador lo ha relacionado con ese tema.

De todas formas, todos sabemos que los manuales incluyen actualmente mucho material gráfico que no se encuentra en ningún libro de historia: fragmentos periodísticos, fotografías de personajes, gráficos de distinto tipo (esquemas, diagramas de flujo, mapas conceptuales, etc.). A veces es justo lo que permite hacer claro un texto relativamente abstracto, y a veces... no agrega nada, sólo descansa la vista. A veces es el lugar por donde se cuele la historiografía, pero no la que está en el manual, sino la que sabe el profesor y es justamente esa imagen, compleja o conmovedora, la que le permite “hablar más”. En este punto, análisis del manual y análisis de la práctica de la enseñanza son difícilmente separables, y lo más interesante es que es la referencia a la historiografía la que configura esta situación.

Un día en la vida de un campesino egipcio

En último término haré algunas consideraciones respecto de los ejercicios propuestos por el manual, siempre desde el punto de vista de su relación con las perspectivas presentadas por alguna historiografía para

el tema al que se refieren. Sin embargo, la cuestión de la ejercitación nos obliga, aunque sea sucintamente, a pasar por la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico. Con la idea de abordaje me refiero al modo en que el conocimiento histórico será interpelado y manipulado por el lector y particularmente por quien realiza un ejercicio a partir de una consigna. Así como podemos leer un libro de historia de manera “informativa”, tratando de capturar todo lo que el libro dice, también podemos proponer y realizar ejercicios que nos demanden tan sólo un abordaje informativo de ese conocimiento, es decir, limitarnos a devolver lo que sabemos en un texto lo más análogo posible de aquel en el cual lo aprendimos. En líneas generales, la dimensión intertextual del texto de los manuales está en este nivel de abordaje.

También es cierto que la ejercitación puede llevarnos a un abordaje operativo, demandando la realización de ciertas operaciones lógicas como la comparación, que no están expresamente planteadas en el texto que hemos leído. Es lo que sucede cuando comparamos un texto con otro, una posición ideológica con otra, e incluso una imagen con otra. El análisis de la propuesta de ejercitación del manual se vuelve más complejo en este nivel, en particular si lo que queremos es entender el fundamento historiográfico de la propuesta de ejercitación. La pregunta crucial siempre es la siguiente: ¿la comparación que el manual solicita entre las condiciones de vida de la clase obrera y las de la burguesía, está resuelta de esta forma en el texto de algún historiador? Sin desmerecer la naturaleza del trabajo intelectual demandado por el ejercicio, hay que pensar que tal vez la estructura lógica de la

comparación no pase de un juego intelectual interesante, y potencialmente formativo para la mente de los estudiantes.

La misma perspectiva puede plantearse respecto de otro tipo de ejercitaciones, por ejemplo las que refieren al análisis de textos, ya sean historiográficos, ya sean de otro tipo... incluso “documentales” en el sentido de haber sido utilizados por algún historiador. Consignas del tipo de “Analiza el siguiente texto y extrae conclusiones” vuelven nuevamente la mirada a un lugar de intersección de dos prácticas: la de la configuración del manual y la de la práctica de enseñanza de la historia de la cual su utilización forma parte. En todo caso, el manual propone y el profesor aclara, guía, y finalmente evalúa los resultados del trabajo. De todas formas los ejercicios de comparación, los de análisis, e incluso los del tipo de “señala las características del fascismo que figuran en este discurso”, tienen una arista común con el trabajo historiográfico, del cual constituyen en definitiva una modesta reconstrucción lógica. Simplemente hay que poder verlas como tales.

Por último, una mención a las propuestas de ejercitación, como la que encabeza esta sección. Son sin duda las que exigen más creatividad a los estudiantes y más amplitud de miras al profesor que las evalúa, y son al mismo tiempo –salvo por la información que movilizan– las que tienen mayor dificultad para encontrar un referente historiográfico preciso. Así como en los ejercicios situados en el plano de un abordaje operativo del conocimiento, los que están en la dimensión del abordaje estratégico (como “un día en la vida de un campesino egipcio”, o “un diálogo entre Martin Luther King y Malcom X”, o la argumentación a favor de una deter-

minada afirmación), consisten no en decir lo que uno sabe sino en hacer algo con eso. Por este lado también llegamos a la historiografía por un camino más tortuosamente intertextual. Posiblemente habrá que mirar con atención lo que son citas textuales, que habrá tal vez pocas, lo que son glosas, lo que son transformaciones, lo que son pastiches... en el entorno de un marco historiográfico que no siempre quedará totalmente claro. De todas formas, en el fondo y con infinita modestia, este tipo de trabajos está mucho más cerca del trabajo de los historiadores que el que surge de una pregunta del tipo de “¿por qué Herodoto decía que Egipto era un don del Nilo?” El resultado del trabajo no será seguramente una versión de la historiografía –o si lo es tal vez sea difícil de reconocer– pero en el fondo constituye una modestísima versión del hacer de los historiadores: trabajar con base en su saber, haciendo, a su manera una reconstrucción metodológica del trabajo de los historiadores. Seguramente esta lectura de la propuesta de ejercitación del manual encastra con una mirada sobre la historia y la enseñanza de la historia, y no con otras que verán en la idea de escribir sobre la vida de los campesinos egipcios una tarea divertida y bastante simple.

CONCLUSIÓN: POR UNA CLÍNICA DE LA LECTURA DE LOS MANUALES DE HISTORIA

La práctica de la enseñanza, la de la historia y la de otros saberes, involucra tal cantidad de variables que hacen que su mejor análisis sea siempre el que tende a la singularidad. Podemos hablar en general de los manuales, de sus características, de la incidencia de las empresas comerciales en

su configuración, de la intromisión del Estado en la definición de sus temáticas, pero en definitiva un manual es la forma en que se usa. Y ningún manual se usa “en general”. Todos se usan en la clase de un profesor en singular, con un grupo singular, en un curso particular y único, dictado a un grupo de estudiantes, parecido a otros, pero también diferente.

Este artículo ha propuesto un conjunto discreto y siempre renovable de herramientas de análisis que dan cuenta de las diferentes lecturas de un manual que pueden hacer los diferentes profesores de historia. No descarta, sin embargo, los importantes aportes de las investigaciones provenientes de otros campos, como pueden ser la didáctica de la historia, las ciencias de la educación o la historia o la filosofía de la educación, e incluso más recientemente, los estudios culturales, la lingüística o la crítica literaria. La mirada clínica tiene la virtud de poder dar un lugar a todos estos aportes, en un nivel similar al que acabamos de ver con los ejercicios de reconstrucción metodológica del trabajo de los historiadores. Estamos lejos de una propuesta de “aplicación” de los saberes académicos para entender la realidad, así sea la de leer un manual de historia. La idea es más bien la de una articulación entre componentes diferentes, pero asociados: la historiografía que el lector conoce, el texto del manual, y la forma en que entiende su propia práctica de la enseñanza de la historia (que entronca con una manera de entender —y gustar de— la historia, con un sentido para su enseñanza).

Finalmente, la mirada clínica —que habitualmente inquieta por lo incontrolable de una singularidad que se tiene por irreductiblemente solipsista— debería mos-

trarnos un universo lleno de generalidades invisibles, de sumisiones acríticas, de libertades impertinentes, de audacias creativas, conjugando *de otra manera*, las regularidades y las singularidades producidas por el mundo de los lectores de los manuales. Si en algún lugar el término versión aplica perfectamente, es aquí, en la lectura de los manuales: la lectura del Estado, la de la academia, la de los profesores, y la de los estudiantes; versiones políticas, ideológicas, pedagógicas, didácticas, prácticas, simplistas, obedientes, rigurosas, y hasta de memoria y sin saber por qué..., ya sean versiones de la historia, de la historiografía, o del propio manual.

LISTA DE REFERENCIAS

- Alridge, D. (abril, 2006). The limits of master narratives in history textbooks. An analysis of representations of Martin Luther King Jr. *Teachers College Record*, 108(4), 662-686.
- Audigier, F., Crémieux, C. y Tutiaux-Guillon, N. (enero-marzo, 1994). La place des savoirs scientifique dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 11-23.
- Bakhtin, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.
- Baquès, M.-Ch. (2007). L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels. *Histoire de l'Éducation*, 114. Recuperado de <http://histoire-education.revues.org/index1249.html>
- Barthes, R. (1987). El discurso de la historia. En R. Barthes, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura* (pp. 173-177). Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- Bouché, S. (2007). Le Serment du Jeu de Paume dans les manuels de quatrième. *Révolution*

- Française.net, Enseignement*. Recuperado de <http://revolution-francaise.net/2007/03/25/92-le-serment-du-jeu-de-paume-dans-les-manuels-de-quatrieme>
- Certeau, M. de (1993). *La escritura de la historia* (2ª ed.). México: Universidad Iberoamericana.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'Éducation*, 117, 7-56. Versión digital disponible en <http://histoire-education.revues.org/565>
- Citron, S. (febrero, 1967). Le problème des manuels c'est le problème de l'enseignement de l'histoire. *Cahiers Pédagogiques*, 66, 92.
- Citron, S. (1991). *Le mythe national. L'histoire de France en question* (Nouvelle édition), París: Éditions Ouvrières et Études et Documentation Internationales.
- Citron, S. (1992). *L'histoire de France autrement*. París: Éditions de l'Atelier.
- Citron, S. (2012). Un parcours singulier dans la fabrique scolaire. Préface à: L. de Cock et E. Picard. *La fabrique scolaire de l'histoire*, París: Rocher.
- Conseil de l'Europe (2000). *Les détournements de l'histoire/The misuse of history*. Bélgica: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Crawford, K. (julio 2003). The role and purpose of textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 5-10.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Fuchs, E. (2011). Current trends in history and social studies textbook research. *Journal of International Cooperation*, 14(2), 17-34.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos, la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Isser, W. (1985). *L'acte de lecture*. París: Mardaga.
- Issit, J. (noviembre, 2004). Reflections on the study textbooks. *History of Education*, 33(6), 683-696.
- Kristeva, J. (2001). *Semiótica I* (4ª ed.). Madrid: Espiral.
- Lanthéaume, F. (2007). Manuels d'histoire et colonization. *Lidil*, 35, 159-175. Recuperado de <http://lidil.revues.org/index2283.html>
- Laville, Ch. (2000). La guerre des récits: débats et illusions autour de l'enseignement de l'histoire. En H. Moniot y M. Serwansky, *L'histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent* (pp. 151-164). París: L'Harmattan.
- Lee, P. (2004). "Walking backwards into tomorrow historical consciousness and understanding history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(1). Recuperado de <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/lee.pdf>
- Loewen, J. W. (2009). *Teaching What Really Happened. How to Avoid the Tyranny of Textbooks and Get Students Excited about Doing History*. Nueva York: Teachers College Press.
- Luke, C., Castell, S. de y Luke, A. (verano, 1983). Beyond criticism. The authority of the school text. *Curriculum Inquiry*, 13(2), 111-127. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1179632>
- Maestro, P. (1993). Epistemología histórica y enseñanza. *Ayer*, 12, 135-181.
- Maestro, P. (2002). Libros escolares y currículum: del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 25-52.
- Martínez Bonafé, J. (2008). ¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto? En *Textos escolares de historia y ciencias sociales. Seminario internacional* (pp. 429-436). Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. París: Nathan.
- Nicholls, J. (julio, 2003). Methods in school textbook research. *International Journal of*

Historical Learning, Teaching and Research, 3(2), 11-26.

-Nicholls, J. (2005). The philosophical underpinnings of school textbook research. *Paradigm*, 3(1), 25-35.

-Nicholls, J. (2006). Are students expected to critically engage with textbook perspectives or the second world war? Comparative and international study. *Research in Comparative and International Education*, 1(1), 40-53.

-Paxton, R. (otoño, 1999). A deafening silence: history textbooks and the students who read them. *Review of Educational Research*, 68(3), 315-339. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1170542>

-Pingel, F. (2007). *La maison européenne : Représentations de l'Europe du 20^e siècle dans les manuels d'histoire*. Brunswick, Alemania: Institut Georg-Eckert/Centre international de recherches sur les manuels scolaires. Projet Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle, Conseil de la coopération culturelle/Éditions du Conseil de l'Europe.

-Pingel, F. (mayo, 2008). Can truth be negotiated? History textbook revision as a means to reconciliation. (*The Politics of History in Comparative Perspective*). *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 617, 181-198. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/25098021>

-Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on textbooks research and textbook research / Guide UNESCO pour l'analyse et révision des manuels scolaires*. París: Braunschweig.

-Repoussi, M. y Tutiaux-Guillon, N. (primavera, 2010). New trends in history textbooks research: issues and methodologies toward a school historiography. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2(1), 154-170.

-Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico* (5^a ed.). Madrid: Siglo XXI.

-Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, pp. 79-94.

-Stradling, R. (2001). *Teaching xxth century history/Enseigner l'histoire de l'Europe du xx^e siècle*, Council of Europe Publishing.

-Valls, R. (1998). Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didáctico-historiográficos. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, 69-76.

-Wineburg, S. (1991). On the readings of historical texts: notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 128(3), 459-519.

Bibliografía

-Barca, I. (enero-junio, 2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 115-126. Recuperado de www.curriculosemfronteiras.org

-Koselleck, R. (2010). *Historia/historia* (2a. ed.). Madrid: Editorial Trotta.