



El uso del libro de texto en la clase de Historia

F. Javier Merchán Iglesias

IRES-Fedecaria (Andalucía)

Vigencia del libro de texto

Una aproximación genealógica al uso del libro de texto en la enseñanza de la Historia nos lleva algo más de doscientos años atrás para rastrear los primeros pasos de la criatura. A este respecto Raimundo Cuesta¹ informa (1997, p. 125) de que el término «libro de texto» se utiliza por primera vez en 1836, si bien constata su existencia desde finales del siglo XVIII. Será sin embargo a lo largo del siglo XIX cuando alcanza su consagración institucional, es decir, al mismo tiempo que se construye el sistema educativo nacional-estatal. Durante la segunda mitad del siglo XX, a medida que se implanta el *modo tecnocrático de educación de masas*, se expande y generaliza su uso, alcanzando en nuestros días una vigencia extraordinaria de modo que es difícil imaginar el desarrollo de las clases de Historia sin el concurso de semejante recurso didáctico.

La presencia del libro como intermediario entre el profesor, el conocimiento y los estudiantes, no es, desde luego, cosa que arranque de las postrimerías del siglo de las luces, sino que puede documentarse ya en fechas muy anteriores. En este sentido Durkheim (1992, pp. 177 y ss.) nos informa de que al menos desde el siglo XIII la enseñanza en la universidad francesa consistía entonces en el comentario de un libro determinado, puesto que en la Edad Media saber no consistía en *saber tales o cuales cosas, sino simplemente saber qué habían dicho de estas cosas ciertos escritores autorizados* (*Ibid.*, p. 178). Así, enseñar consistía en explicar un libro y el programa de estudios no era un listado de temas sino de obras.

A veces la explicación del maestro consistía en leer de forma monótona o incluso dictar mientras los estudiantes copiaban pues debe tenerse en cuenta que, generalmente, el alumno no disponía de la obra comentada. Ahora bien, el objeto de esa explicación leída o dictada no era el contenido mismo del libro sino el análisis que de él hace el maestro bien mediante el método de la *expositio* o el de las *quaestiones*.

En todo caso, vemos que el tipo de libro que se utilizaba en las primeras universidades es una obra de autor, un tratado científico, algo muy distinto de lo que posteriormente y hasta nuestros días será el libro de texto. Vemos también que el libro no es directamente un mediador entre los alumnos y el conocimiento puesto que estos carecían de ellos, de forma que es la explicación del maestro la que jugaba ese papel en la transmisión de la ciencia, lo cual explica a su vez que los alumnos tomaran notas con el fin de fijar y poder recordar posteriormente las lecciones del maestro. Una práctica que de una u otra forma se ha venido manteniendo hasta nuestros días, si bien puede atisbarse su decadencia en determinados niveles de la enseñanza.

Lo que acontece mediado ya el siglo XVIII es la proliferación de un tipo de obra² que tiene una función específicamente didáctica, es decir, una obra concebida no tanto como ensayo en el que se exponen reflexiones e informaciones sobre un problema, sino como un compendio de lo que ha de saberse sobre una materia –la Historia Universal, por ejemplo–, una obra en la que se contiene el saber legítimo en el contexto escolar, del que es a un tiempo expresión concreta y factor de su determinación. Estos nuevos productos no sólo materializan el saber legítimo en sus páginas sino también un mensaje acerca de la forma en que ese saber puede adquirirse. Además, como afirma Cuesta (1997, p. 56), los manuales escolares establecen *una suposición sobre el destinatario y el contexto donde va a ser usado* y –podemos añadir– constituyen a su vez un reflejo, no sólo de la identidad de los usuarios, sino también de las prácticas escolares y de las circunstancias que las gobiernan; dicho de otra forma, el libro de texto puede verse como un artefacto que se modela en virtud de la evolución de los modos de educación, puesto que los cambios en los usos, destinatarios y rutinas de la enseñanza constituyen elementos decisivos en la configuración de los manuales escolares.

Como ya se ha dicho, el hecho mismo de su existencia y uso generalizado en la enseñanza tiene mucho que ver con la progresiva extensión del fenómeno de la escolarización a partir del siglo XIX, pero también con el afianzamiento de un modelo de escuela y con el triunfo *del Estado intervencionista que a través del libro pretende saber lo que se enseña en cada rincón del país* (Cuesta 1997, pp. 149-150). De hecho, la determinación de lo que ha de saberse –consustancial a la expansión del libro de texto– cobra sentido, por una parte, en el

marco de la construcción del Estado nacional que requiere la uniformidad ideológica, y, por otra, con el afán examinador. En el primer caso puede observarse que la conveniencia de disponer de un acervo cultural común el conjunto de la nación encuentra en el libro de texto un firme aliado pues por medio de él se extiende a través de los centros escolares una misma visión del pasado. Por otra parte, puesto que entre los rasgos que van sobresaliendo en ese modelo de escuela cabe destacar su función examinadora (aspecto éste que, con el paso del tiempo, irá acentuándose según la institución escolar juegue un papel más relevante en la reproducción del orden social), la omnipresencia del libro de texto en la práctica de la enseñanza alcanza cotas cada vez más altas como recurso fundamental para el examen.

Así mismo, ya desde sus primeros pasos el libro de texto de Historia revela una concepción del saber histórico en la que el conocimiento se equipara con el recuerdo, de manera que la formación histórica consiste en la rememoración del pasado, construido, eso sí, de forma coherente con los intereses del estado-nación. De aquí que el aprendizaje de los contenidos de la disciplina se concibe como ejercicio de la memoria y el manual de la Historia escolar adopta la función de auxiliar que facilite el recuerdo de lo que ha de saberse, para lo cual recurre a diversos artilugios. Algunos de ellos son, por ejemplo, el recurso al diálogo³ a la versificación y la cronología, procedimientos que ayudan efectivamente a la memorización mediante la repetición, pero que, al mismo tiempo infantilizan, segregan, adormecen y desactivan el potencial crítico del conocimiento, cumpliéndose así otra de las funciones de la escuela capitalista como es la de producción de sujetos disciplinados (Cuesta, 1997, p. 155).

Ahora bien, como señala Cuesta, los usos de la educación histórica varían no sólo con el tiempo sino particularmente en función de los destinatarios. A este respecto, analizando los libros de texto de esta época, llama la atención sobre el hecho de que en la enseñanza primaria se distribuye lo que denomina una «Historia con pedagogía», es decir, un texto con abundantes recursos pedagógicos para facilitar la memorización (particularmente los ya citados como el texto dialogado o los que aparecen ya entrando en el siglo XX como el de las preguntas de recuerdo y confirmación del texto⁴), mientras que para la enseñanza secundaria habla de una «Historia sin pedagogía» para referirse a unos textos desprovistos de recursos pedagógicos y con una prosa narrativa apretada. Esta constatación me parece del mayor interés puesto que, según su sugerente interpretación, la diferencia obedece a las distintas características de los alumnos usuarios, de manera que, por ejemplo, en el caso de los textos sin pedagogía *dan por supuesto un lector culto y que presuponen el contenido como valor cultural legítimo y legitimado* (Cuesta, 1998, p. 31), mientras que en los textos con pedagogía parece necesario introducir elementos ortopédicos que ayuden a los alumnos a digerir lo que resulta alimento extraño a su cultura. Diríamos, según esto, que la condición social del alumnado tiene que ver con la relación que mantiene respecto al conocimiento escolar y que ello incide en su determinación, en este caso en el campo de la producción de libros de texto. Hubo, pues, dos Historias en razón de la condición social de los destinatarios y de las funciones dominantes de la enseñanza en cada caso, dos tipos de prácticas pedagógicas y usos del libro de texto y dos tipos de textos.

En ambos casos el libro de texto parece tener la misma función ya indicada: la de servir de auxilio a la memoria en orden al examen. Y, como denunciara Altamira, la enseñanza de

la disciplina se resume en la repetición por parte del profesor del contenido del texto, mientras que por su parte el alumno memorizará –mediante la repetición también– el mismo contenido con el objetivo de poderlo reproducir posteriormente a la hora del examen, memorización que en algunos libros –los de la Historia con pedagogía– se ayuda con la inclusión de ejercicios de preguntas recordatorias del texto, como si la capacidad de sus usuarios fuera menor que la de los destinatarios de los libros de texto sin pedagogía.

Vemos entonces que el libro de texto es un producto coherente con la forma en que se configura la educación histórica en la institución escolar a lo largo del último siglo y medio, y que su coherencia vendrá dada por su capacidad para responder a las demandas y requerimientos de un modo de educación y de un tipo de escuela. Lo cual se verifica, desde luego, en el campo de la transmisión ideológica a través de sus contenidos⁵, pero también en el campo más amplio de la producción de sujetos en virtud de su utilidad en la gestión de las interacciones en la clase, y de su uso en el modo de transmisión del conocimiento entre profesores y alumnos en el contexto escolar.

A partir de los años 70 desde el campo de la renovación pedagógica se fue cuestionando la pertinencia del libro de texto como recurso en la enseñanza de la Historia y, en muchos casos, se impulsó el uso de materiales curriculares alternativos de factura muy distinta a la que caracterizaba y aún caracteriza a los textos convencionales⁶. El discurso reformista se hizo eco de estos planteamientos críticos y siquiera de forma indirecta contribuyó a impugnar la virtualidad del texto en el modelo de enseñanza que sostenía.

A estas alturas, cumplidos ya más de diez años desde que se pusiera en marcha aquel movimiento institucional de cambio en la enseñanza y muchos más desde que se empezara a cuestionar el papel de libro de texto, no parece necesario acudir a estudios estadísticos para afirmar su vigencia. Más aún, como han puesto de manifiesto entre otros López Facal (1997) y Mainer (1995) es digno de mención el hecho, no ya de la masiva presencia de este artefacto pedagógico en el desarrollo de las clases, sino de las escasas y poco significativas diferencias que cabe apreciar entre los que se editaron adaptándose al currículo reformado y sus antecesores, un hecho que cuestiona la realidad del proceso de reforma y que, a mi entender, debe ser estudiado en el marco más amplio del análisis sobre las dificultades y posibilidades de la innovación educativa.

Ciertamente los materiales didácticos contienen y expresan los elementos básicos de un proyecto curricular y, por tanto, como afirma Martínez Bonafé (2002), constituyen la concreción de un discurso sobre la enseñanza y sobre el saber⁷. De aquí que desde ciertas perspectivas de estudio se tienda a pensar que, en última instancia, la presencia en las aulas de un tipo u otro de estos materiales nos remite a la mayor o menor aceptación por parte de los profesores de ideas y propuestas curriculares continuistas o alternativas, lo cual sitúa la reflexión en el campo de las opciones sobre el currículo e incluso en el de las alternativas ideológico-políticas sobre la enseñanza, o sea, en el ámbito del pensamiento de los profesores que son quienes a la postre eligen unos u otros recursos didácticos para el desarrollo de cotidiano de la enseñanza. Pero indagar por este camino presupone que las decisiones de los profesores forman parte de un plan deliberado, de un programa de intenciones que se explicita además en un discurso racional sobre la enseñanza de la Historia, algo que a mi modo de ver es muy distinto de lo que ocurre en realidad.

Dando por descontado que en la selección y uso de materiales didácticos –libros de texto convencionales o alternativos– por parte del profesorado influyen las posiciones más generales sobre la enseñanza y las convicciones políticas en sentido extenso, no creo que el análisis sobre la cuestión pueda agotarse en este punto. A este respecto algunos estudios (Evans, 1990) han puesto de manifiesto que no parece que exista una correspondencia clara entre la adscripción historiográfica y las convicciones ideológicas y políticas de los profesores y su práctica pedagógica, seguramente –afirma Evans– porque hay otros factores como, por ejemplo, la escasa motivación del alumnado, el persistente problema del control sobre el grupo-clase o las dificultades contextuales para desarrollar un tipo ideal de enseñanza, que terminan siendo más influyentes en la toma de decisiones de los profesores sobre su propia actuación y sobre la pertinencia de los recursos didácticos. Por lo demás, el hecho de que en los últimos años los materiales didácticos alternativos hayan ido perdiendo aceptación entre los profesores y profesoras de Historia no puede interpretarse pensando exclusivamente en una evolución en las teorías de los usuarios sobre la enseñanza, al margen de las circunstancias en las que se desarrolla su trabajo en la práctica, sino que es necesario acudir al análisis de las prácticas pedagógicas en el aula y situarnos más bien en el campo a veces invisible de las rutinas escolares.

De esta forma, sin negar la importancia de las opciones ideológico-políticas y su posible concreción en las alternativas sobre el currículo, entiendo que para dar cuenta de la vigencia antes aludida de los libros de texto y de las dificultades de generalización de materiales innovadores, es necesario indagar en el campo de la práctica escolar, examinando particularmente el papel que desempeñan en el desarrollo de lo que acontece en el interior de las clases de Historia.

Ahora bien, si pensamos que las prácticas pedagógicas y, en definitiva, las interacciones de alumnos, profesores y conocimiento histórico escolar en el aula se rigen exclusiva o fundamentalmente por el propósito de enseñar y aprender, no se explica la pertinaz presencia del libro de texto en las aulas –ni el también pertinaz rechazo de materiales alternativos–, pues está fuera de toda duda que este artefacto pedagógico sea en nuestros días el mejor medio para la transmisión del conocimiento (Martínez, 2002). Es evidente que enseñanza y aprendizaje constituyen referentes importantes en las interacciones que se producen en la clase, pero en el contexto escolar las relaciones entre alumnos, profesores y conocimiento escolar responden también a otros requerimientos de distinta naturaleza y están condicionadas por circunstancias específicas y peculiares del funcionamiento de la escuela.

Por lo tanto, el análisis del papel del libro de texto –o de otro tipo de materiales didácticos– en el desarrollo de las clases de Historia puede hacerse considerando su potencialidad para actuar eficazmente no tanto –o no sólo– en la transmisión del conocimiento, sino –sobre todo– en la gestión de las interacciones que se dan en el interior de las aulas. De manera que, según esta perspectiva, la pertinencia y características de los libros de texto u otros materiales didácticos y, por tanto, su mayor o menor aceptación por parte de alumnos y profesores, así como su factura, vendrían dadas por su grado de coherencia y eficacia en relación con las lógicas dominantes en la práctica escolar⁸.

La elección del libro de texto

La elección de los libros de texto que se utilizan en los diversos niveles de enseñanza de un Centro de Educación Secundaria es tarea que corresponde al equipo de profesores y profesoras del Departamento y se realiza aproximadamente cada cuatro años⁹ generalmente en reunión de dicho órgano. Hay que decir, sin embargo, que un porcentaje importante de profesores no participa realmente en la elección del texto pues, en unos casos, por razones administrativas, se incorporan cuando ya se han tomado las decisiones y en otros ocurre que la elección no se hace realmente de forma colectiva sino que se encomienda a los profesores que imparten determinada asignatura¹⁰.

De todas formas lo más frecuente es que con la elección culmine un proceso que consiste en examinar distintas opciones, es decir, distintos libros o folletos aportados por las editoriales del ramo. Como se sabe, la implicación en el proceso de los agentes comerciales de estas empresas es un asunto de no poca importancia, pues es a través de ellos como llega físicamente el texto a manos de los profesores-clientes y son ellos los que, con sus argumentaciones, simplifican la reflexión que el profesorado vaya a hacer a la hora de valorar las ofertas editoriales.

Es evidente, por tanto, que la elección del libro de texto es algo que no puede entenderse sólo en función de sus virtualidades técnico-pedagógicas, sino también de la capacidad de las empresas editoriales de ofrecer el producto y de influenciar de una u otra forma en el ánimo de los docentes¹¹. Así que, como ocurre realmente en todos los mercados, la capacidad de elección de los consumidores (profesores) está limitada por la potencia de las editoriales, lo cual explica en parte que en España, por ejemplo, el mercado de libros de texto esté en manos de un pequeño número de empresas¹².

Este hecho unido al dato puesto de manifiesto por algunos autores ya citados (López Facal, 1997 y Mainer, 1995) de que las diferencias entre los libros de texto son escasamente significativas, nos permite pensar que la elección del manual es asunto que se resuelve con menos trascendencia de lo que pudiera parecer. Pues no sólo se restringen cuantitativamente las posibilidades –ya que, como he dicho, la oferta se limita realmente a un reducido número de editoriales–, sino que, además, debido a la escasa variedad, no es mucho sobre lo que hay que reflexionar. Las palabras que reproduzco a continuación, escritas por un profesor preguntado por los criterios que sigue en la elección del libro de texto, pueden resultar expresivas de la realidad de muchos centros de enseñanza:

Los libros han sido elegidos por el Departamento, pero la verdad es que no ha habido un criterio determinado. No ha habido tiempo o disponibilidad personal suficiente para analizar a fondo las diferentes editoriales. Hemos visto varios libros y «hemos elegido según la impresión que nos han causado» los libros tras una hojeadada más o menos rápida¹³.

No obstante, el hecho de que la elección del libro de texto no requiera en la práctica un estudio en profundidad de cada una de las ofertas y se resuelva con frecuencia basándose en impresiones, no debe hacernos entender que los profesores no manejan determinados criterios

a la hora de pronunciarse. De hecho, como afirmaba anteriormente, el dato de que los materiales innovadores –y alternativos a los libros de texto convencionales– son cada vez menos demandados por el profesorado debe interpretarse en el sentido de que de forma explícita o, más frecuentemente, implícita, los textos o materiales didácticos se seleccionan de acuerdo con algunos criterios, solo que el grueso de la producción editorial responde a los criterios mayoritariamente demandados por los docentes en cuyo caso la elección –como digo– tiene menos trascendencia y es más vulnerable a la influencia de las estrategias comerciales.

Por tanto, determinar cuáles son los criterios implícitos o explícitos que intervienen en la elección del libro de texto por parte de los profesores tiene el interés de ponernos en la pista de las virtualidades y usos que los profesores atribuyen a semejante producto cultural y, al mismo tiempo, nos ilustra sobre las dificultades de la innovación educativa. En última instancia –y esta es la tesis que expondré a lo largo de las próximas páginas– el éxito de los libros de texto radica en su funcionalidad respecto de la práctica escolar, es decir, en su capacidad para ayudar a resolver la gestión cotidiana de la clase de Historia en el marco de la escuela capitalista de nuestro tiempo, mientras que el fracaso o, si se prefiere con un talante más optimista, el menor éxito de los materiales alternativos, se debe precisamente a su escasa funcionalidad en el campo de la práctica.

Entrando ya en el análisis de los criterios que generalmente explicitan los profesores a la hora de elegir un libro de texto, dos son las ideas que suelen manejarse mayoritariamente entre los profesores: que el contenido se exponga de manera que sea asequible a las capacidades de los alumnos y que contenga un número apropiado de ejercicios y actividades:

En 3º de ESO hemos elegido con el criterio de que facilite al alumno su estudio, con una lectura fácil de entender, contenidos básicos y actividades que lleven al alumno a meditar y razonar sobre los temas tratados.

Que sea comprensible para el alumnado y que tenga suficientes actividades.

Las opiniones de estos profesores aportan dos ideas que nos ponen ya en la pista sobre el uso y funciones del texto en la enseñanza de la asignatura y sobre las prácticas que se desarrollan en el interior de la clase. Por una parte el libro de texto es el depósito en el que se contiene el conocimiento histórico que los alumnos deben adquirir y, por otra, ofrece a alumnos y profesores recursos –los ejercicios y actividades– que a primera vista sirven de ayuda en la transmisión y adquisición de ese conocimiento. En este sentido, efectivamente, el profesor confía al manual la determinación de lo que ha de saberse e incluso la forma en que debe aprenderse.

Como he dicho anteriormente las preocupaciones de los profesores a la hora de elegir un libro de texto (o de pensar el que resulte más apropiado) son reveladoras del uso que de ellos se hace en la enseñanza y de las prácticas escolares en sí mismo. Pues bien, a este respecto es interesante observar que los criterios anteriormente citados varían en proporciones significativas en función de algunas circunstancias relativas a las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza.

Cuadro 1
Criterios que utilizan los profesores para elegir libros de texto,
según imparten o no 2º de Bachillerato o COU.

Criterios	% de profesores que sólo imparten 2ºB o COU	% de profesores que no imparten ni 2ºB ni COU
Capacidades de los alumnos	13%	52%
Actividades	25%	55%

(Fuente: Merchán, 2001)

Así, según puede verse en el cuadro anterior, la inquietud de los profesores por la adecuación del contenido del libro de texto a las capacidades de los alumnos es sensiblemente menor en el caso de los profesores que imparten clases en los cursos superiores, mientras que el interés por las actividades es mucho mayor entre los profesores que imparten sus clases en los cursos inferiores. Puede pensarse que el libro de texto tiene distinta función en los cursos superiores a la que tiene en los inferiores, lo cual no sería sino expresión de que efectivamente en el interior de la clase las prácticas pedagógicas se desarrollan con distintos patrones según el nivel de enseñanza. De aquí que los profesores recurran en mayor o menor medida al libro de texto y, sobre todo, que al hacer de él un uso diferenciado, le demanden distintos requisitos.

Similares diferencias de criterio pueden observarse si se tiene en cuenta la condición social de los estudiantes, un hecho que observó Anyon (1999) en el curso de sus investigaciones.

Cuadro 2
Criterios que utilizan los profesores que no imparten 2º de Bachillerato ni COU, para elegir libros de texto, según el
nivel socioeconómico de los alumnos a los que les imparten clases.

Criterios	Profesores de centros MB	Profesores de centros MA
Capacidades de los alumnos	55%	44%
Actividades	65%	33%

(Fuente: Merchán, 2001a)

Efectivamente, observe el lector o lectora que según los datos del cuadro anterior los profesores que imparten sus clases a alumnos de nivel social medio-bajo y bajo (centros MB), a la hora de elegir libros de texto, declaran que muestran mayor preocupación por la complejidad del contenido y, sobre todo, por las actividades que figuran en el libro de texto, que los que imparten sus clases a alumnos y alumnas de superior nivel socioeconómico (MA).

A tenor de lo expuesto en las líneas precedente, cabe afirmar que los profesores y profesoras que imparten sus clases en los cursos inferiores de la Educación Secundaria y, más concretamente en el tramo obligatorio, prefieren libros de texto con informaciones sencillas y con gran número de actividades. Esta misma orientación es la que se advierte en el caso de

los profesores y profesoras que imparte sus clases a alumnos de nivel social bajo frente a los que lo hacen a alumnos de superior condición social. De esta manera puede afirmarse igualmente que en la enseñanza en contextos sociales más bajos el tipo de conocimiento que se requiere de los libros de texto –y que se maneja en el aula– es más simple, y el uso que se hace del tiempo –y de los libros– estará más centrado en la realización de actividades rutinarias y mecánicas capaces de abordar el gobierno y el tiempo de la clase de forma controlada.

Como ya he dicho, esta apreciación coincide en gran medida con los estudios de Anyon sobre los libros de textos que eligen los profesores en diversas escuelas norteamericanas, variando, efectivamente, los criterios en función de la condición social de los estudiantes. En su caso, Anyon señala que en las escuelas de clase trabajadora los libros de texto elegidos contienen menos informaciones y más actividades de carácter rutinario, mientras que en las escuelas de contextos sociales superiores, los libros contienen más información y más compleja, así como actividades creativas y de investigación.

Así, la escuela no sólo ofrecería menos a los que menos tienen, sino que, sirviéndose de los usos específicos de los libros de texto, contribuiría a la producción de sujetos distintos en función de los contextos socioculturales de origen, lo cual nos permitiría conceptualizar a los libros de textos como artefactos tecnológicos (o herramientas) al servicio de las técnicas de producción de subjetividades que se desarrolla en el aula.

En definitiva, considerando los criterios que implícita o explícitamente utilizan los profesores en la elección de libros de texto, habría que decir que los docentes le reclaman características distintas según las circunstancias que dominan en el campo de la práctica. Entonces hay que pensar que no es exactamente que el libro de texto impone una determinada lógica a la realidad sino que también (y sobre todo) es la realidad cotidiana la que selecciona un tipo de libro de texto, pues el libro es un medio fundamental para gobernar el acontecer diario en el aula. De esta manera resultan también comprensibles los problemas de los materiales didácticos más innovadores, pues generalmente se conciben y elaboran al margen de la lógica dominante en la práctica escolar, suponiendo que simplemente su introducción en el aula acabará por transformar la realidad, sin advertir la necesidad de cambiar también otros y muy importantes elementos que configuran a la institución escolar.

Pero vemos además que distintas prácticas escolares generadas en contextos diferentes hacen que los profesores hagan del texto usos ligeramente distintos y que, por tanto, le reclamen determinadas características en cada caso. Lo cual nos evoca lo dicho anteriormente sobre la diversidad de textos en función de los destinatarios y cómo la evolución histórica de estos materiales debe analizarse a la luz de los cambios en los modos de educación. Siguiendo las ideas de Cuesta puede afirmarse que a medida que se prolonga el período de escolarización obligatoria se extiende el uso de los textos con pedagogía pues ese hecho parece influir en las prácticas escolares (de las que el libro es un artefacto auxiliar) en virtud, entre otras razones, de los cambios en la condición de los destinatarios y de mayor disponibilidad de tiempo para enseñar contenidos en cantidades similares

Seguramente una de las razones del éxito de los libros de texto de las grandes editoriales reside en su capacidad para dar respuesta a una gama variada de situaciones de enseñanza,

ya que proporciona informaciones abundantes y complejas, pero también resúmenes y simplificaciones y oferta al mismo tiempo una serie de actividades rutinarias y mecánicas junto a otras de carácter más creativo.

Los profesores como usuarios del libro de texto

Ya se ha dicho que la importancia del libro de texto en la enseñanza de la Historia y de otras materias radica en que su uso se convierte en el eje articulador de casi todo lo que ocurre en el aula y fuera de ella en relación con la enseñanza, y que, por esto, es pieza singular, entre otras cosas, en la producción de sujetos y de una determinada concepción del conocimiento y de su adquisición. Analizar la forma en que alumnos y profesores utilizan el libro de texto nos ayudará a verificar cuál es la lógica dominante en las prácticas pedagógicas y qué efectos se siguen en la producción del conocimiento escolar y de la identidad de alumnos y profesores.

Supongo que se buscará la claridad, no sólo para el alumnado, sino también para el profesorado.

En ESO, de reciente introducción, se escogió el texto más claro para los alumnos y de planteamiento más parecido al BUP, a las ideas conocidas del profesorado.

Las afirmaciones de profesores recogidas arriba nos llevan a considerar que entre los criterios que siguen los profesores en la selección de libros de texto habría que mencionar, junto a los ya dichos, el de la familiaridad del contenido en relación con sus expectativas y conocimientos. Aunque generalmente este criterio no suele hacerse explícito, lo cierto es que opera de forma decisiva a la hora de la elección, de manera que los docentes valoran más positivamente aquellos textos que guardan similitud con lo que ellos conocen que debe ser el contenido y desarrollo de la enseñanza de la asignatura, una idea, por lo demás, en cuya configuración han intervenido a su vez los propios libros de texto.

La idea de que el libro de texto para ser seleccionado debe resultar familiar a los profesores, además de subrayar las dificultades de los materiales innovadores, nos pone en la pista de que el texto no es sólo un material utilizado por los alumnos sino que también lo es por los docentes.

Efectivamente, sabemos que la principal actividad que desarrollan los profesores en la clase de Historia consiste en la explicación del contenido de los diversos temas que componen el programa de la asignatura. Esta explicación puede desarrollarse a modo de conferencia en la que se da cuenta del estado de la cuestión del tema y se comentan los aspectos más relevantes desde el punto de vista del profesor, es un estilo que suele ser frecuente entre los profesores noveles apenas socializados todavía en las rutinas de la enseñanza secundaria y que conservan frescas las huellas de su reciente paso por la enseñanza universitaria. Sin embargo este estilo de explicación encuentra resistencia entre los alumnos dada las dificultades de comprensión que en muchos casos plantea.

Por otra parte, según este estilo, el discurso del profesor o profesora no tendría como objetivo principal hacer que los alumnos retengan lo que se les dice, sino el de comunicar para

suscitar la reflexión, de aquí que se primen los aspectos especulativos frente a los enunciativos y que se elabore sin hacer hincapié en una estructura fuertemente organizada. Sin embargo, para los alumnos, el objetivo de la explicación sería el de indicarles qué es lo que deben saber a la hora del examen, de aquí que tomen notas de lo que los profesores explican, algo que resulta difícil precisamente en este tipo de discursos poco estructurados:

Alumno 1.– *Está hablando, por ejemplo del barroco y pasa a otra cosa, y te haces un lío.*

Alumno 2.– *Los apuntes son un lío.*

Alumno 3.– *Es que no se pueden coger apuntes apenas.*

En este sentido es lógico que ante las demandas más o menos explícitas de los estudiantes, la explicación del profesor tienda a adaptarse a un formato apropiado, capaz de resultar comprensible para los alumnos y, sobre todo, adecuado para que puedan resolver eficazmente el expediente examinador, requerimientos ambos que no sólo son solicitados por los estudiantes sino que terminan siendo asumidos por los propios profesores. De esta forma, con el tiempo, a lo largo de la trayectoria profesional, la explicación se acerca cada vez más al estilo que es característico de la información que se contiene en los libros de texto: simple, compartimentada, enunciativa, cerrada, etc., pues de esa forma resulta más útil para la función que se le termina atribuyendo en la clase: decirle a los alumnos lo que tienen que decir¹⁴.

El libro de texto pasa así a ser para los profesores la principal fuente de su explicación, de manera que más tarde o más temprano su preparación se reduce a la consulta de uno u otro manual, tal y como afirma Galindo (1997, p. 217): *el libro es la fuente de información básica a partir de la cual elabora [el profesor] el esquema que sirve de base para desarrollar la explicación*. Lo cual puede interpretarse diciendo que, en última instancia, el profesor viene a convertirse en un gestor de la información que se contiene en el libro de texto. Algo que ocurre no sin la resistencia de los propios docentes que, en pugna con los intereses de los alumnos, parecen ver en este fenómeno una quiebra significativa de su identidad profesional y de su posición en la clase.

Y es que, efectivamente, mientras más se parece la explicación al contenido del libro de texto, más discutible o inútil resulta para los alumnos, pues carece de sentido desde el momento en que está ya escrita, y generalmente con más claridad, en el propio texto. De aquí que se cuestione la actuación del profesor:

El primer día que vino dijo [el profesor] «coged apuntes», después me di cuenta que venía en el libro, que no había que coger apuntes, tienes que atender en clase y ya está, después en tu casa haces los resúmenes del libro.

E incluso su presencia en el aula puesto que puede ser sustituido por el libro de texto:

Alumno 1.– *Yo he faltado una semana entera a clase y me ha llegado el examen, me he estudiado lo que pone en el libro y lo he sacado, sin ir a clase... no te hace falta.*

Alumno 2.– *Asistir a clase no te sirve para nada, lo que explica no sirve para nada.*

Alumno 3.– *Podían despedir al [profesor] y estudiar todos por el libro y se ahorran el sueldo.*

Finalmente la explicación se convierte, en la práctica, en indicaciones sobre el texto. Así, en el escenario de la clase de Historia, es frecuente ver al profesor o profesora refiriéndose al contenido del libro de texto, es decir, haciendo comentarios y aclaraciones sobre lo que está escrito en sus páginas. A veces es un alumno o alumna quien va leyendo al tiempo que el profesor interrumpe con alguna matización, ejemplo o anécdota complementaria.

Para los estudiantes lo importante es saber lo que deben saber a la hora del examen, de manera que la actuación del profesor se interpreta más bien como una forma de precisar el contenido del que van a ser examinados, de aquí que lo más frecuente es que a partir de sus indicaciones se proceda –en la misma clase o fuera de ella– a subrayar el texto examinable o, simplemente, a marcar en el propio libro los epígrafes que serán posteriormente objeto de estudio.

Alumno 1.– *Dice tal página, lo abres, le pones una señal y te pones a hablar con tu compañero.*

Alumno 2.– *La página que no dice nada no te las tienes que estudiar.*

Alumno 3.– *Ella explica lo que viene en el libro.*

Alumno 4.– *En la clase no te dice lo que hay que subrayar.*

Alumno 5.– *Ella habla de lo que estamos leyendo y vamos subrayando.*

Alumno 6.– *El profesor va explicando y tú sigues el libro, subrayas en tu casa y lo resumimos.*

Así pues, debido a la lógica examinadora que impregna cuanto acontece en el aula, el libro de texto adquiere en muchos casos para los alumnos mayor protagonismo que la explicación del profesor a la hora de fijar lo que deben saber, de tal manera que la actividad docente se desprofesionaliza al pasar de transmisor del conocimiento que posee a administrador del que tiene el libro de texto, ocurriendo entonces que no es el profesor el que utiliza el libro de texto sino el texto el que utiliza al profesor como intermediario, «*se produce así –afirma Nieves Blanco (1994, p. 267)– una recualificación de los docentes centrada en las tareas de organización del aula y que los convierte en poco más que gestores de los estudiantes, tiempos y espacios*».

Pero incluso para estas tareas de gestión de la clase, el profesor utiliza del libro de texto, de manera que no es sólo usuario en cuanto mediador entre el conocimiento y el alumno sino también en cuanto se sirve de él como artefacto de control y gobierno en el aula, asunto éste sobre el que volveremos más adelante.

Los alumnos como usuarios del libro de texto: la realización de ejercicios y actividades

Parece claro que son los alumnos, mucho más que los profesores, los usuarios naturales del libro de texto, hasta el punto de que no resultaría exagerado afirmar que el conocimiento

histórico que adquieren es el que se contiene en esos artefactos didácticos. Hasta ahora hemos visto a los estudiantes relacionarse con el libro de texto para seguir las explicaciones del profesor o profesora, lo que en realidad parece ser más bien atender sus indicaciones acerca de las páginas o párrafos cuyo contenido deben saber. En realidad, como ya nos anticipan las palabras de algunos alumnos transcritas líneas más arriba, lo fundamental será finalmente la adecuada memorización de esas páginas y párrafos con vistas a la superación de los exámenes.

Pero entre examen y examen la utilidad del libro de texto se concreta en la realización de los ejercicios y actividades que habitualmente proponen al final de cada tema. Y es que tanto la confección como la corrección de esos ejercicios y actividades ocupan, junto a la explicación del profesor, buena parte del tiempo en el desarrollo de las clases de Historia. Como veremos en las próximas líneas, se trata de una tarea fundamental en la relación entre alumnos y conocimiento escolar, de manera que esta práctica viene a constituir una de las principales formas en que los estudiantes acceden al contenido de la enseñanza. El papel que el libro de texto juega en esta actividad viene a ser casi imprescindible, especialmente en los cursos inferiores, pues es el texto el que determina con su oferta en qué consisten realmente este tipo de actividades.

La realización de ejercicios y actividades en la clase de Historia no es cosa realmente nueva, ni arranca –como en algún momento ha podido parecer– de la época en la que puso de moda la llamada «enseñanza activa». A este respecto Cuesta nos documenta la presencia de lo que podríamos llamar «protoejercicios» en la enseñanza de la asignatura al comentar el Reglamento de las Escuelas Primarias de 1838; refiriéndose a él dice que *las explicaciones se acompañaban de las interpelaciones entre alumnos, del recitado de memoria y del juego de preguntas y respuestas al estilo de los catecismos, método, en esencia, de resonancias escolapias y jesuíticas* (Cuesta, 1997, p. 147). Citando a Avendaño, da cuenta de las indicaciones que este autor escribía a mediados del pasado siglo acerca del método para la enseñanza de la disciplina, descripción que nos permite «asomarnos» al interior de las clases y ver lo que en ellas sucedía: *El estudio de la Historia en la escuela debe comenzar por medio de narraciones sencillas, hechas por el maestro o instructor o leídas por los mismos. El maestro hará en seguida sobre ellas diversas preguntas a los niños y continuará de este modo hasta que haya grabado en su ánimo los hechos, las consecuencias y las reflexiones que de ellos pueden deducirse* (*Ibíd.*, p. 157). Vemos que, según Avendaño, junto a la «explicación», las preguntas a los alumnos es, pues, la actividad que estructura la clase, preguntas que le hagan reproducir lo que se ha explicado, así hasta que memoricen el contenido.

Este tipo de práctica que se identifica por la *secuencia pasar lista-preguntar-explicar-preguntar*, es, según Cuesta (*Ibíd.*, p. 180), característica también del Bachillerato, pero en ese nivel de enseñanza –y entonces– la fórmula no se hace explícita en los libros de texto hasta fechas muy recientes¹⁵. En los textos de la enseñanza Primaria, sin embargo, empiezan a aparecer, de manera explícita, los primeros ejercicios de preguntas y respuestas; es el caso, por ejemplo del texto de Calleja editado en 1914, en el que figuraban preguntas de confirmación del texto como la que sigue: *¿cuál era la máxima favorita de Fernando VI?* (*Ibíd.*, p. 233). Es legítimo pensar que lo que ha ocurrido es que las preguntas del maestro, a las que antes se refería Avendaño, han pasado al libro de texto para mayor comodidad de

alumnos y profesores, si bien no conviene perder de vista que, siguiendo al mismo autor, el objetivo de esa práctica era grabar en «su ánimo» los hechos...

Esta fórmula aparece ya consagrada como rutina escolar en los textos de primaria de mediados del siglo XX según nos indica el mismo autor y se puede comprobar con el examen de alguna de las enciclopedias que por entonces se utilizaban en ese nivel de enseñanza. El objetivo de estos ejercicios seguía la misma pauta ya indicada, se trataba de reproducir el texto de la lección respondiendo a algunas preguntas y de esta formar repetirlo –copiando– para memorizarlo y recordarlo. Junto a las preguntas y respuestas se incluían otras actividades – nombradas con este término quizás con más propiedad– que proponían la realización de mapas, dibujos o definiciones de palabras (vocabulario)¹⁶.

En la enseñanza secundaria, la presencia generalizada de ejercicios y actividades en los libros de texto tendrá que esperar a los primeros años de la década de lo setenta, coincidiendo con una *transformación en el modo de educación tradicional-elitista que estaba dando paso al tecnocrático de masas* (Ibíd., p. 271). Esta transformación supuso, entre otras cosas, la firme expansión de la escolarización en los años sesenta y se materializó *en un progresivo cambio en los destinatarios sociales de la educación primaria en su último tramo y los comienzos del Bachillerato; esta confusión de destinatarios sociales produce una borrosidad de las fronteras entre ambos niveles, de modo que los arquetipos del texto de la «Historia con pedagogía» y los de la «Historia sin pedagogía» parecen aproximarse* (Ibíd., p. 271).

Aproximación que se manifiesta, precisamente, en la incorporación a los textos (y a las prácticas escolares) de la Enseñanza Secundaria de los ejercicios y actividades que vimos en la Enseñanza Primaria. Así, en nuestros días, en los que la composición social del alumnado de Secundaria es más heterogénea e incluye a los de la antigua Primaria, textos propios de la «Historia con pedagogía» –que incluyen una oferta de ejercicios y actividades– han ampliado su campo de actuación al tiempo que lo hacía la escolarización obligatoria. Lo cual sugiere también la existencia de cambios en las prácticas escolares, de forma que lo que ahora acontece en el interior de las aulas de la Enseñanza Secundaria se parece más a lo que antes ocurría en las de Primaria, y el libro de texto, como vengo sosteniendo en estas páginas, se hace eco de esos cambios.

Como veremos seguidamente, la fórmula que se mantiene en los ejercicios de Historia es la de pregunta-respuesta, que es la que, en definitiva, ayuda a la memorización del texto, una secuencia que, como he dicho, ya existía en la enseñanza del Bachillerato pero que ahora se explicita y materializa en las preguntas de los ejercicios contenidos en el libro de texto, como si el texto sustituyera al profesor. Si acaso, en relación con las prácticas pedagógicas del antiguo Bachillerato, la nómina de actividades, ahora, se amplía en el texto con la inclusión de otras –como confección de mapas, ejes cronológicos, dibujos, etc.–, algunas de las cuales ya figuraban, por cierto, en manuales de Primaria.

En fin, esta práctica pedagógica la vemos hoy plenamente incorporada en la enseñanza que se realiza en los tramos obligatorios de la ESO e incluso en el Bachillerato, de forma que no hay libro de texto que se precie que no disponga de un amplio abanico de actividades. Y, como decía anteriormente, se trata de una tarea que ocupa buena parte del tiempo de clase,

de tal manera que es razonable pensar que por este motivo mientras más tiempo se dedique a la realización y corrección de ejercicios, menos se ocupa en la transmisión de conocimientos, que es lo que parece que ocurre a medida que se amplía el período de escolarización y cuando se trata de alumnos de los estratos sociales más bajos.¹⁷

Sentado ya el dato de la presencia creciente de los ejercicios en los libros de texto y en la enseñanza de la Historia y apuntada la hipótesis de que ello pudiera tener relación con las transformaciones del sistema educativo y con las condiciones en las que realmente se imparte la asignatura, veamos ahora en qué consisten realmente estos ejercicios y actividades y cuál es la forma de proceder de los estudiantes cuando se trata de su realización fuera o dentro de la clase. En este sentido el análisis de algunos libros de texto¹⁸, de las actividades que proponen y de las tareas que los alumnos realizan, nos permite identificar distintos tipos.

La inmensa mayoría de los ejercicios y actividades que figuran en los libros de texto y que mayoritariamente utilizan alumnos y profesores en la clase, consisten en repetir de una u otra forma la información que se contiene en las páginas de cada tema o de algún otro texto ya escrito, de manera que finalmente tales actividades consisten en reproducir un texto una y otra vez y en muy pocos casos elaborar de forma creativa un texto.

Es cierto que en algunos libros aparecen propuestas de actividades que tienen un sesgo distinto al de la mera repetición o repaso. Son tareas que suelen complementar al temario principal y aparecen formuladas como trabajos monográficos o propuestas de investigación, pero, independientemente de las intenciones de los autores, lo normal es que este tipo de contenidos y trabajos acaben teniendo un papel muy secundario en la enseñanza de la asignatura cuando no terminan siendo completamente ignorados. Y es que se trata de actividades que por sus características resultan de realización inviable en el contexto examinatorio y cronoespacial de la escuela actual¹⁹, algo de lo que los mismos autores parecen ser conscientes cuando, por ejemplo, en uno de los libros de texto publicados por la Editorial Santillana (VVAA, 1998), se denomina a los ejercicios de preguntas y respuestas *saber lo esencial*, todo un mensaje sobre lo que es *realmente importante*.

Por lo tanto, en la práctica el tipo de ejercicio predominante es el que supone en realidad volver una y otra vez sobre el texto ya subrayado y resumido. La forma que adoptan los ejercicios de repaso del texto no siempre es la misma. A veces se trata de completar frases, confeccionar cuadros de correspondencia, escribir el significado de algunos términos, confeccionar mapas, etc., tareas todas que en última instancia se resuelven copiando de una u otra página. Incluso la elaboración de ejes cronológicos, que es una actividad revestida por la literatura pedagógica de una supuesta utilidad para aproximar a los alumnos a la comprensión del tiempo histórico, no consiste en mucho más que en trasvasar fechas y nombres desde el libro hasta el cuaderno. Por lo demás esta tendencia a convertir la mayor parte de los ejercicios y actividades en una tarea de copia rutinaria del texto, ha llegado a alcanzar al llamado comentario de textos históricos que o bien ha desaparecido de la nómina de actividades de los libros de texto –lo más habitual– o se ha convertido en un mero cuestionario de repaso para lo que el texto es literalmente un pretexto.

Así, la mayor parte de los ejercicios propuestos en los libros y los que más habitualmente realizan los alumnos, consisten en preguntas cuyas respuestas se encuentran en el libro de texto y para cuya solución los alumnos deben localizar el lugar (página y párrafo del libro) en el que están y copiar. Reproducir lo que dice el texto para responder a unas preguntas aparece como una de las actividades que con más frecuencia se realizan en las clases de Historia, algo que, por otra parte, tiene extraordinaria similitud con el examen, y es que los ejercicios tienden a reproducir la filosofía del examen de Historia, hasta el punto de que en algunos casos pueden considerarse un «ensayo» de aquél. En realidad este tipo de actividad requiere competencias intelectuales simples y propician un conocimiento repetitivo y memorístico; así mismo, su factura es de corte mecánico, se adapta bien al módulo horario convencional y pueden hacerse con pocos medios y ayuda.

Si recordamos lo dicho anteriormente, en realidad la secuencia actual de confección y corrección de los ejercicios o actividades (según la denominación más usual en los libros de texto) es básicamente la misma que rige la clase de Historia desde mediados del siglo XIX. La diferencia que puede apreciarse consiste en que en el Bachillerato de la época del *modo elitista de educación* la memorización, por repetición del texto, que realizaban los estudiantes se suponía de manera implícita en la conducta del alumno, mientras que actualmente parece necesario indicar la tarea de forma explícita mediante la formulación de preguntas cuyas respuestas se encuentran, como he dicho, contenidas en el texto. De paso se simplifica la operación memorística puesto que toda la información se despieza en un número reducido de afirmaciones cortas –que son las respuestas– y se ahorra al estudiante la necesidad de decidir sobre lo que es más o menos importante. Del mismo modo se simplifica la tarea del profesor puesto que ahora se evita formular preguntas –ya que las fabrica el libro de texto– y puede someter a inspección y calificación de manera más asequible a un elevado número de alumnos, a veces sólo comprobando si han realizado o no los ejercicios.

Huelga decir que con este tipo de ejercicios poco o nada se aprende, pero puesto que durante su realización se facilita el control de la conducta de los estudiantes –dado su carácter rutinario–, así como su calificación –dada la facilidad con que se pueden objetivar las respuestas–, es por lo que tienen éxito en las condiciones actuales de escolarización dominadas por la lógica del control y de la selección.

Y es que, efectivamente, en no pocos casos el objetivo implícito de la realización de determinados ejercicios en la clase de Historia es el de gestionar el tiempo y mantener bajo control la conducta de los estudiantes. Al menos este es el sentido con el que se expresaban los alumnos en una sesión de discusión:

Alumno 1.– *A veces mandaba ejercicios sin explicar. Cuando se cansó y no la dejábamos explicar. Ella lo que buscaba era que te quedaras callado. Te mandaba ejercicios para que te calles y ella se quedaba sentada...*

Alumno 2.– *Sí, cuando se ponía a explicar [la profesora] y no la dejábamos explicar nos decía: «vamos a llegar a un acuerdo, si con los ejercicios lo hacéis mejor y sabéis estudiar, pues hacemos sólo ejercicios» y entonces hacíamos ejercicios sin explicar nada... en la clase nos dedicábamos a hacer ejercicios, sin explicar, eso cuando se cansó y no la dejábamos explicar. Te mandaba ejercicios para que estuviéramos callados y ella quedarse allí sentada tranquila.*

No cabe duda de que copiar mapas, hacer ejes cronológicos o copiar del libro de texto las respuestas a unas preguntas son tareas que «entretienen» y por lo tanto pueden servir para mantener el orden en el aula y, de paso, hacer más llevadera la gestión de la clase por parte del profesor, pues mientras los alumnos están «distráidos» con este tipo de actividades no suelen formar alboroto. Así parece entenderlo también una profesora entrevistada por Galindo cuando manifestaba que: *... algunas veces puedo poner algunas preguntas por escrito, pero eso es mucho más lento, y entonces, claro... si yo tuviera ganas de pasar una clase sin hacernada, pues es un recurso estupendo, de lo más cómodo.* (Galindo, 1997, p. 205).

Claro que cualquier tipo de ejercicio no sirve para este propósito: son más apropiados los que despliegan secuencias rutinarias y mecánicas y los que no necesitan interacciones en la clase –todos ellos generalmente de bajo nivel intelectual. Sin embargo, resultan menos indicados los que plantean actividades reflexivas y divergentes y los que generan situaciones de discusión en el aula, que son, por cierto, de factura más compleja y desarrollan competencias intelectuales más potentes. Las palabras recogidas en el diario de un estudiante del CAP pueden servirnos para subrayar el contraste entre actividades de un tipo o de otro y cuáles son más apropiadas para el gobierno de la clase en determinadas circunstancias:

Cuando hemos intentado hablar en grupo o debatir algo con ellos (los alumnos), ha sido imposible llevar a buen término ningún debate, limitándose a gritar todos a la vez.

Vemos entonces que cuando la realización y corrección de ejercicios se convierte o se utiliza como medio para gestionar el orden en la clase –y esto ocurre con bastante frecuencia, el tipo de ejercicios o actividades debe tener unas peculiares características, adaptadas al fin con el que implícitamente se realizan. De esta forma diríamos con Bernstein (1998) que el orden «regulador» impone sus reglas al orden didáctico. Así que, según esto, es probable que donde –y cuando– los problemas del gobierno de la clase adquieran mayor envergadura, tengan más «éxito» entre los profesores el tipo de ejercicios y actividades que ayuden a su solución y menos las que no contribuyen a ello (desde la perspectiva del profesor)²⁰.

En definitiva, lo que se quiere decir es que el problema del gobierno de la clase condiciona el tipo de ejercicios y actividades que tiende a emplearse, de manera que las que son de factura más mecánica y rutinaria resultan más útiles a los profesores en los casos en los que la actitud de los alumnos debido al conocimiento impartido²¹, o por cualquier otra razón, sea negativa, y ello se traduzca en situaciones conflictivas en el aula, mientras que en los casos en los que la actitud del alumnado sea más positiva y las situaciones de clase más controladas –o autocontroladas– el tipo de ejercicios podrá ser más reflexivo y complejo.

Obsérvese que esta posibilidad de utilizar los ejercicios y actividades como medio de control de la clase mediante el «entretenimiento» de los estudiantes, requiere que no sea necesario transmitir grandes cantidades de información puesto que no se dispondría del tiempo necesario para ello; de aquí que no es probable que se dé en los cursos superiores y quizás por ello –y por otras razones– se explique que su uso se extienda a medida que se amplía la escolarización obligatoria, ya que, en cierto sentido, hay más tiempo para transmitir información.

Por lo demás, a la luz de estas reflexiones cobra más sentido el dato expuesto anteriormente

de que los profesores que imparten sus clases en niveles inferiores de la enseñanza y a alumnos de estratos sociales bajos, a la hora de tener en cuenta criterios para elegir libros de texto, muestran mayor preocupación por la cantidad y tipo de actividades que contienen que los que imparten sus clases a cursos superiores o alumnos de un nivel social alto.

Por otra parte, como he dicho anteriormente, la realización de ejercicios tiene un propósito examinador y, en este sentido, viene a ser una fórmula adaptada al modo tecnocrático de educación de masas de la antigua práctica de preguntas del profesor en la clase. Si en realidad responder a las preguntas del libro consiste en copiar de alguna de sus páginas, este continuo repetir es el que en definitiva se ejercita en la preparación de los exámenes (*Manda [la profesora] los ejercicios antes del examen y dice que sirven de repaso...*).

Quizás el primero y principal criterio para la calificación de los ejercicios y actividades es el hecho mismo de su realización, pues es bastante conocido cómo entre determinado tipo de alumnado no se prodiga precisamente la aplicación en estas tareas, lo cual constituye, en cierto sentido, un menoscabo a la autoridad del profesor que tendrá que sancionar mediante la correspondiente calificación.

Ahora bien, cuando los ejercicios se utilizan para calificar a los alumnos según sus respuestas, el tipo de preguntas tendrá que adaptarse a esta circunstancia, al igual que veremos al analizar las preguntas de los exámenes. Esto ocurrirá así puesto que para que las respuestas puedan ser calificadas en la clase (o fuera de ella), es necesario disponer de un criterio claro de corrección que generalmente significa que puedan ser contrastadas con la información contenida en el texto o en los apuntes, de manera que los profesores –para simplificar la evaluación– preferirán aquellas actividades que se califiquen claramente (como las de preguntas-respuestas) a la que presente más dificultades para ello (como, por ejemplo, los comentarios de texto). Además el procedimiento de calificar en la sesión de clase requiere que la solución de las actividades se ajuste al tiempo disponible, de manera que su exposición tenga un principio y un final claramente delimitado.

Todo esto hace que los ejercicios configuren un conocimiento cerrado y absoluto, cuya posesión sea fácilmente evaluable en el módulo horario escolar, circunstancia que hace más difícil un tipo de actividades que propicie el conocimiento relativo, divergente o reflexivo, que no se ajusta a las reglas examinadoras y cronológicas de la institución escolar. De aquí mi fundada sospecha de que las decisiones que toman los profesores o los textos sobre los ejercicios estén mediatizadas por estas circunstancias aunque ello suponga entrar en contradicción con el tipo de conocimiento histórico que resultaría deseable según las intenciones de los profesores y que produzca cierto sentimiento de contrariedad profesional pues esquematizan y simplifican la actividad de la enseñanza, convirtiéndola en una rutina burocratizada.

Por su parte, muchos alumnos parecen responder con el mismo tono burocrático y rutinario al que las propias actividades de los libros de texto invitan, terminando de completar con su actuación el carácter degradante de semejante tipo de tareas:

De todas formas hemos de decir que la mayoría de los alumnos realiza las actividades de manera desgana y sin encontrarle utilidad al trabajo que están realizando: las respuestas

*son simples y esquemáticas, dedicándoles el mínimo tiempo imprescindible para su realización, sin aportar el necesario espíritu analítico y crítico que es el verdadero objetivo de las actividades. En definitiva, hacen los ejercicios por cumplimentar el expediente, no porque les interese, lo que explica que les dedique tan escaso tiempo*²².

Los alumnos como usuarios del libro de texto: la preparación de los exámenes

Para los alumnos el libro de texto es el principal recurso a la hora de afrontar los exámenes. Superar el examen –pieza fundamental en la arquitectura de la enseñanza– es en realidad el verdadero objetivo de la actividad de la inmensa mayoría de los estudiantes, a ello se dedica tiempo y esfuerzo, y es ese propósito el que en última instancia da sentido a casi todo lo que interesa a los alumnos en relación con la enseñanza. Preparar los exámenes es, por tanto, lo que define la vida académica del estudiante, y estudiar es justamente prepararse para superar las pruebas²³.

Ahora bien, el examen suele consistir realmente –al menos en el caso de la enseñanza de la Historia– en dar cuenta del contenido de un texto, es decir en reproducir lo más fielmente posible lo que otros han dicho o escrito sobre los hechos históricos a los que se refiere el programa de la asignatura. Aunque generalmente los profesores valoran la creatividad y capacidad de elaboración de los alumnos a la hora de responder a las preguntas de los exámenes, lo cierto es que desde la perspectiva de los estudiantes se tiende a adoptar una actitud bastante pragmática sobre el asunto, de manera que se opta por aquello que de la forma más fácil y asequible garantice la consecución del objetivo y esto es precisamente la repetición del texto de referencia:

En Historia hay que estudiar sobre todo. Puedes atender a la clase pero tienes que estudiar, si no, se te olvida. Estar atenta y, sobre todo estudiar. Leerte el libro unas cuantas veces y memorizar los conceptos más importantes.

Así pues, preparar el examen consiste en memorizar ese texto y estudiar –que, en este caso, es sinónimo de aquello– consiste en repetir una y otra vez el texto. Pero la actividad examinadora impone algunas condiciones al texto que ha de reproducirse, condiciones que, nuevamente, aseguren el éxito de la empresa o contribuyan al menos a su consecución. La primera de estas condiciones se refiere a su localización. Es fundamental conocer de manera precisa qué es lo que ha de decirse en los exámenes, qué informaciones constituyen la respuesta verdadera a las preguntas, de aquí que en orden a su preparación es requisito imprescindible saber dónde se encuentra el texto en el que todo ello se contiene.

En muchos casos el texto es lo que dice el profesor en la clase, su explicación, pero ya hemos visto que esta ubicación resulta problemática. No pocos alumnos tienen dificultades para seguir con atención el discurso del docente y como se hace necesario fijar por escrito sus palabras con el fin poder volver sobre ellas en la actividad preparatoria del examen, la tarea puede complicarse hasta el punto de hacerse inviable. Por otra parte, puesto que en el discurso del profesor se incluyen aspectos que finalmente no constituyen el texto examinador, no siempre resulta fácil discernir entre lo principal y lo accesorio, es decir, entre lo que entra y

no en el examen, y ello a pesar incluso de que el profesor en su explicación utiliza recursos variados para indicar a los alumnos qué es lo verdaderamente importante (utilizar distintos tonos de voz, escribir en la pizarra...). De manera que, como ya se ha dicho, la explicación no siempre resuelve con suficiente claridad el problema de la localización del texto que debe reproducirse en el examen, salvo que tal cosa se convierta en un dictado, pues en este caso todas las dificultades que hemos visto para ubicar el texto en lo que dice el profesor quedan resueltas de forma expeditiva. Es por esto por lo que los alumnos suelen preferir esta actividad frente a otra forma de explicación, coincidiendo, por cierto, con el interés de muchos profesores que utilizan este recurso con el fin de controlar la conducta de los estudiantes.

Frente a las dificultades que plantea la explicación del profesor, el libro de texto, sin embargo, responde de manera precisa a la necesidad de ubicación de lo que ha de saberse. Por supuesto que al tratarse de un material impreso siempre se puede volver sobre él y repetir una y otra vez la lectura, sin que sea necesario tomar apuntes o copiar de lo que alguien (el profesor o profesora) dice; no se trata solamente de que de esta forma se ahorra esfuerzo sino, sobre todo, de que se eliminan incertidumbres puesto que no hay lugar para la interpretación.

El libro indica claramente cuál es el texto que será objeto de examen y para ello se sirve de distintos recursos tipográficos, cuando no lo hace de manera explícita. Frente a la inseguridad que plantea el discurso del profesor, con el libro los alumnos apenas tienen que discernir acerca de lo que deben saber y, en el peor de los casos, como ya hemos visto, el profesor contribuirá –por propia iniciativa o a requerimiento de los estudiantes– a la mejor localización del texto examinador indicando las páginas exactas que entran en el examen e incluso los párrafos y líneas de cada un de ellas.

Entonces se entiende que los alumnos prefieran preparar los exámenes por el libro y no a partir de las explicaciones del profesor. Pero vemos que la primera razón de ello es la claridad en la ubicación del texto, de tal manera que si el libro no responde a este requerimiento tampoco servirá para el trance examinador, que es lo que ocurre con muchos materiales curriculares alternativos, que al estar pensados con otra lógica no disponen de un texto en el que se contenga lo que ha de saberse, de modo que los alumnos –y no pocos profesores usuarios– se desconciertan y si se impone la lógica examinadora en la forma que voy analizando es más que probable que este tipo de material didáctico innovador acabe siendo descartado y sustituido por otro.

Como nos dice la alumna anteriormente citada, preparar el examen consiste pues en memorizar un texto. Pero el texto no sólo conviene que esté claramente ubicado sino que además debe reunir otras características con el fin, como decía, de ayudar al alumno a resolver con éxito el examen. Una de estas características es la de ofrecer un conocimiento sobre el que no quepa duda de su veracidad y no suscite, por tanto, incertidumbre a la hora de ser adquirido y, por supuesto, a la hora de ser comprobada su posesión. Así mismo, conviene al texto parecer que contiene todo lo que hay que saber sobre los hechos históricos en cuestión, pues de esta forma el estudiante prepara su examen con la confianza de que no va a ser sorprendido con nuevos conocimientos, datos o informaciones que no consten en él. Incluso pensando en la corrección interesa al profesor o profesora que, efectivamente, quede claramente delimitado qué es todo lo que debe responder el alumno a las preguntas del examen.

De aquí que en el texto predominen las afirmaciones frente a las interrogaciones y que, en general, se desarrolle en un estilo expositivo, evitando la especulación, los planteamientos alternativos, la contradicción o las dudas sobre cualquier asunto. Así mismo, se impone el carácter cerrado de la exposición, sugiriendo de esa forma que todo lo que se sabe y lo que ha de saberse está allí. Ahora nos resulta lógico que el texto tenga estas características ya que es lo que conviene al uso al que se destina, y resulta también comprensible por qué no se generalizan materiales didácticos distintos de los libros de texto al comprobar que los textos que en ellos se incluyen suelen adolecer de estas características. Naturalmente tales virtudes acaban configurando en los estudiantes una determinada idea de lo que es el conocimiento: algo que está ahí.

Entonces el trabajo del alumno, centrado como digo en el hecho examinadorio, consiste en memorizar el texto, pero esta tarea no es generalmente fácil, entre otras razones porque estamos hablando de un número significativo de páginas cuyo contenido, a veces incomprendible, deben retener y frecuentemente en poco tiempo: «La verdad es que estudiamos el día antes, entonces no te puedes meter 30 páginas del libro». Los profesores procuran aligerar el peso y la extensión del texto –«¡Menos mal que hace exámenes por temas...!»– Pero el esfuerzo de la memoria resulta inevitable si se quiere superar la prueba.

P.– ¿Cómo preparáis el examen?

Alumno 1.– *Preparo el examen subrayando el libro. En la clase no me entero de mucho, la profesora es una enciclopedia, me entero mejor con el libro. Leo el libro y hago resúmenes.*

Alumno 2.– *Yo preparo los exámenes haciendo esquemas, resúmenes y conceptos.*

Alumno 3.– *Yo voy subrayando el libro, luego escribo y lo estudio.*

Para ello los estudiantes recurren a todo tipo de técnicas que faciliten la tarea, de manera que puede identificarse una secuencia característica en el uso del libro de texto con vistas a la preparación del examen, es la que líneas más arriba nos describían las palabras de los alumnos en una sesión de un grupo de discusión: leer, subrayar, resumir y «estudiar». Así, esta dinámica repetitiva, este volver una y otra vez sobre el texto, que ya hemos constatado también en la realización de la mayor parte de los ejercicios y actividades, y que se reproduce nuevamente a la hora de estudiar y preparar los exámenes, termina produciendo en la clase de Historia un tipo de conocimiento muy distante y distinto del que vemos en el discurso profesional sobre la asignatura y en los discursos oficiales acerca de las maravillas que obra en los alumnos la enseñanza de la Historia y la escuela en general. Al contrario, más bien parece que de esta forma puede explicarse que, como afirma Delval (2000), los alumnos aprendan tan poco a pesar de pasar cada vez más años en el recinto escolar, y es que, en todo caso, el aprendizaje de rutinas repetitivas todo lo más que consigue –y quizás no sea poco para la escuela capitalista– son sujetos dóciles aptos para adaptarse fuera ya de la escuela a tareas igualmente rutinarias.

Pero, volviendo al papel y características del libro de texto, conviene hacer notar en este punto que la tarea de memorización puede verse aligerada si el propio texto se configura de

una forma determinada. Mcneill (1986) ha señalado que debido al hecho examinador se tiende a fragmentar el conocimiento, estructurarlo en múltiples apartados y descomponerlo en nombres, fechas, hechos, causas, etc., pues de esta forma resulta más fácil su transmisión y, sobre todo, facilita a los alumnos su adquisición. Por otra parte, la misma autora, indica que para garantizar un mínimo de éxito en las pruebas examinadoras, los profesores –y, por supuesto, los estudiantes– prefieren simplificar el conocimiento pues de otra forma la falta de colaboración de muchos alumnos conduciría a resultados poco aceptables en la realización de los exámenes. Así, vemos que para facilitar la memorización conviene que el texto presente su discurso fuertemente estructurado, dividido en multitud de apartados, subapartados y epígrafes, incluso parece conveniente descomponer todo lo que ha de saberse a lo largo de un curso en un número apropiado de temas que oscila en los libros de texto convencionales en torno a 18 (en todos ellos), mientras que en materiales curriculares alternativos este número está en el entorno de 6. Sin duda esta diferencia resulta enormemente expresiva de la distinta organización de unos y otros textos.

Y es que en verdad uno de los elementos que diferencia de forma radical al libro de texto de cualquier otro es precisamente la estructura y organización de sus discursos, y ello nos revela cuál es la verdadera función del texto. Pues como vamos viendo el sentido de su escritura no es más que el de su memorización y es por esto por lo que adopta esta forma fragmentada, ya que en otro caso no parece necesario dividir en pequeñas piezas lo que se dice. La idoneidad del libro de texto tiene mucho que ver entonces con su funcionalidad en una enseñanza dominada por la actividad examinadora, en tanto que el fracaso de otros recursos didácticos se debe precisamente a lo contrario.

Puesto que como se ha dicho el examen consiste en dar cuenta de un texto particular, es decir, con determinadas características, es lógico que las preguntas de los exámenes tengan a su vez rasgos específicos²⁴. Generalmente las preguntas de los exámenes obedecen a un patrón similar al de las preguntas orales y de los ejercicios escritos. Haney (1984, citado por Stodolsky, 1991 en p. 131) señala a este respecto que, al menos en la enseñanza primaria en Estados Unidos, la mayoría de las preguntas de los exámenes ponen el énfasis en informaciones relacionadas con hechos e insisten poco o nada en procesos de alto nivel intelectual. Por su parte Buros (1977, citado por Stodolsky en p. 131), en un estudio sobre las preguntas de los exámenes observa que tratan más de que se expresen respuestas correctas estandarizadas y menos de que se desarrollen ideas por escrito; además, afirma que la expresión de opiniones o puntos de vista es un asunto que generalmente es ajeno a la cultura del examen.

Si pensamos en el caso concreto de la Historia, una muestra de preguntas de exámenes recogidas en la investigación que he realizado sobre el tema (Merchán, 2001b) revela que, efectivamente, en la mayor parte de los casos se trata de preguntas que se responden reproduciendo lo que está escrito en los libros de texto (o ha sido dictado en forma de apuntes). De aquí que los alumnos insistan en que las preguntas de los exámenes se correspondan con los epígrafes del libro, y cualquier otra fórmula suscita su queja, tal y como nos manifiestan a continuación algunos de ellos:

P.– ¿Cómo son las preguntas de los exámenes?

Alumno 1.– *En el examen te pone preguntas del libro pero con sus palabras, entonces no sabemos a qué parte del libro se refiere.*

Alumno 2.– *El libro pone, por ejemplo, economía, ésa la sabemos, pero ella pregunta ¿Cómo era la economía de no sé qué y no sé cuanto? y nosotros no sabemos qué economía es ésa.*

Alumno 3.– *Las preguntas no se entienden, deberían ser como en el libro, tal y como lo has estudiado.*

Una demanda que resulta lógica si se tiene en cuenta en qué consiste realmente el examen y cómo se procede a su preparación. Por lo demás, no es necesario ocultar que quizás de forma implícita los problemas que plantea la corrección y calificación de los exámenes subyacen en la formulación de las preguntas por parte de los profesores, así que, por ejemplo, si estas se refieren a un apartado concreto del libro de texto es más fácil objetivar la calificación y, por supuesto, proceder en la corrección. Y es que, efectivamente, tanto la enorme cantidad de exámenes que los profesores deben corregir a lo largo de un curso, como la cada vez más acuciante demanda de objetividad en la calificación, favorecen en los docentes –y también en los alumnos– la tendencia a que el examen refiera a un texto fácilmente identificable, lo cual facilita la tarea y la hace menos vulnerable ante posibles reclamaciones a la calificación. La imagen –poco visible, pero real– del profesor auxiliándose del libro de texto en la corrección de exámenes o la más visible e igualmente real del alumno consultando el libro de texto según acaba de realizar la prueba, son escenas que hablan por sí sola del papel del texto en la práctica examinatória

En definitiva, si miramos el uso que dan los alumnos al libro de texto en la preparación de los exámenes, vemos que las señas que lo singularizan lo hacen un material apropiado para el hecho examinatório, desde luego mucho más que los materiales curriculares que vengo denominando innovadores o alternativos. De aquí que mientras que el examen, al menos en la forma en que lo conocemos, tenga las características que tiene y juegue el papel que juega, cualquier material didáctico con vocación de generalización tiene que adaptarse a sus exigencias y eso parecen saberlo las editoriales.

Breve conclusión: las razones del éxito de los libros de texto

Viendo el lugar que tienen los libros de texto en la clase de Historia podemos entender mejor cuál o cuáles son las claves de su éxito y por qué resulta difícil la difusión en la práctica de materiales curriculares alternativos. A modo de resumen puede decirse que el libro de texto es un producto muy coherente con la lógica y las circunstancias que dominan en la práctica escolar y sirve, por tanto, a alumnos y profesores para responder a buena parte de los requerimientos que plantea la actividad de la enseñanza en la escuela actual, si bien es verdad que esta adecuación no está exenta de contradicciones.

Por una parte el examen constituye una referencia fundamental en la escuela capitalista, sobre todo desde que la obtención de títulos escolares se ha convertido en una de las escasas

vías de promoción social²⁵. De aquí que la apropiación del conocimiento a fin de demostrar su posesión y la comprobación periódica de ello, convierte al conocimiento escolar en un producto singular, en una mercancía que se expende principalmente en los libros de texto.

Pero junto a la función examinadora la escuela ha ido ampliando cada vez más su papel en la custodia de los jóvenes de toda condición social al aumentar el tiempo de escolarización. Y esto plantea no pocas complicaciones a la hora de administrar la realidad en el interior de las aulas. Precisamente el libro de texto resulta un instrumento útil para abordar los problemas de gobierno y gestión del tiempo de clase, pues oferta una amplia gama de tareas –ejercicios y actividades– generalmente rutinarias que ayudan al profesor o profesora a completar la función clasificatoria del examen, a controlar la conducta de los estudiantes y a ocupar las horas en algo relacionado con la transmisión del conocimiento.

En el tipo de escuela que conocemos resulta hasta cierto punto comprensible la necesidad que tienen profesores y profesoras de disponer de un recurso –o varios– que les permita resolver un día tras otro las situaciones que dominan en el escenario de la enseñanza de la Historia. A decir verdad los materiales curriculares más innovadores, mucho más ricos en propósitos formativos, no tienen esa potencialidad resolutoria en el gobierno de la realidad, pues generalmente se conciben para otro tipo de escuela. En este sentido no hace mucho tuve ocasión de participar en una mesa redonda sobre materiales curriculares, el moderador planteó a los intervinientes qué características deberían tener los materiales innovadores para que su uso se extendiera en la escuela, mi respuesta consistió en otra pregunta: ¿cómo debe ser la escuela para que puedan utilizarse materiales curriculares innovadores?

NOTAS

1. Para esta aproximación que desarrollo en las primeras líneas del artículo, sigo en lo fundamental los trabajos de Raimundo Cuesta (Cuesta 1997 y 1998).
2. Raimundo Cuesta (1997, pp. 55 y 72) cita a este respecto entre otras las obras de Buffier, Duchesne, Isla y Flórez.
3. Véase, por ejemplo, la obra de Terradillos de la que nos da cuenta Cuesta (1997, p. 154).
4. Representativos de este modelo son, por ejemplo, el libro de Calleja y la Enciclopedia Álvarez (Cuesta 1997, pp. 232 y 238).
5. El análisis del contenido de los libros de texto ha sido objeto de numerosos estudios. En este sentido puede verse, por ejemplo: Apple, 1989 y 1991; García Puchol, 1993 y Valls, 1997.
6. Un estudio sobre los problemas planteados recientemente en la enseñanza de la Historia puede verse en Luis, 2000.
7. Una idea que también desarrolla con rigor Romero (2001) en su libro sobre el uso de recursos informáticos en la enseñanza de la Historia.
8. En otros trabajos he puesto de manifiesto cuál o cuáles son los principios dominantes en la práctica escolar: mercantilización y examen del conocimiento, control de la conducta de los alumnos y gestión del tiempo escolar. A este respecto puede verse mi tesis doctoral (Merchán 2001a); dos reseñas de esta investigación pueden encontrarse en Luis (2001a y 2001b) y un resumen de su contenido en Merchán (2002b).
9. O con ocasión de la implantación de un nuevo currículo como viene siendo relativamente frecuente en los últimos años.
10. Quizás una indagación a fondo sobre los rituales y prácticas que se siguen en la elección del libro de texto nos permitiría visualizar una suerte de jerarquía implícita entre los profesores de Enseñanza Secundaria.
11. No es el caso de entrar aquí en el tema, baste indicar que la publicidad se centra cada vez más en la idea de que el libro -y la editorial- es un amigo que resolverá los problemas que el profesor encuentra en la enseñanza.
12. En este sentido se pronuncia el informe de la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material Escolar (ANLELE 2000).
13. Las citas de alumnos y profesores que se reproducen en este artículo están tomadas de trabajo de investigación que dio cuerpo a mi tesis doctoral (MERCHÁN 2001a).
14. En este sentido se expresa un informe sobre la enseñanza de la Historia elaborado por la Inspección de educación en Gran Bretaña citado en Blanco, 1992.
15. Como ya se ha dicho Cuesta utiliza la expresión *Historia sin pedagogía* para referirse al hecho de que los libros de texto de Bachillerato no contenían ejercicios de ningún tipo y se limitaban a reproducir el contenido que los estudiantes deberían aprender. Por lo tanto, la pedagogía estaba implícita.
16. En muchos casos estas técnicas fueron dando lugar a «Cuadernos de trabajo» editados por las mismas editoriales de libros de texto y consistían, en definitiva, en un compendio de ejercicios y actividades.
17. A este respecto Goodson (2000) habla de que la falta de expectativas en la continuidad de los estudios se traduce en un currículo oficial y, sobre todo, real con menos contenidos y más superficiales, una idea que es así mismo sugerida por Anyon (1999).
18. Buena parte de las consideraciones que siguen sobre los ejercicios y actividades en los libros de texto se basan en el análisis de dos textos de la editorial Santillana (VVAA, 1996 y VVAA, 1998) y otro de Vicens Vives (VVAA, 1997), ambos para el segundo ciclo de la ESO.
19. Tal y como afirma López Facal (1997) en su estudio ya citado sobre algunos libros de texto.
20. Sobre el problema del control del orden en la clase puede verse Feito, 1990 y 2000.
21. La idea de que los contenidos del currículo son causa de conflicto en el aula ha sido expuesta por varios autores. Puede verse, por ejemplo, Fontana, 2000 o Willis, 1998. Para el caso concreto de la Historia véase Citron, 1982 y Merchán, 2002a.
22. Tomado del diario de observaciones de clase de una alumna del CAP (Merchán, 2001a).
23. Sobre el papel del examen en la enseñanza puede verse en este mismo número el artículo de Mainer. También resulta provechosa la lectura de Díaz Barriga, 1993 y 1994. Precisamente de este tema se ocupó el «XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación» celebrado en Oviedo en Junio de 2001 y cuyas actas pueden consultarse en VVAA, 2001. De especial interés es la comunicación de Viñao (2001). Para el caso más específico de la enseñanza de la Historia también puede verse mi trabajo Merchán, 2001b.
24. Aunque la singularidad de las preguntas de los exámenes no se debe exclusivamente a esto, sino que están también influenciadas por otras circunstancias que intervienen en el hecho examinatorio.
25. Sobre el papel de los títulos escolares como instrumentos de promoción social puede verse, por ejemplo, Bourdieu, 2000.

Bibliografía

- ANELE (2000): *Todo lo que deberíamos saber sobre el libro de texto y nadie nos explica*. Madrid : Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza.
- ANYON, J. (1979): «Ideology and United States history textbooks». *Harvard Educational Review*, 49, 3.
- ANYON, J. (1999): «Clase social y conocimiento escolar». En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, pp. 566-592.
- APPLE, M. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Madrid: Paidós-MEC.
- APPLE, M. (1991): «El libro de texto y la política cultural». *Revista de Educación*, n. 301, pp. 109-126.
- BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata-Paideia.
- BLANCO GARCÍA, N. (1992): *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso*. Tesis doctoral inédita dirigida por A. Pérez Gómez, Universidad de Málaga, Málaga.
- BLANCO GARCÍA, N. (1994): «Materiales curriculares». En BLANCO GARCÍA, N. y ORTEGA, Félix (coords.) (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Alíbe, pp. 264-279.
- BOURDIEU, P. (2000): *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- CITRON, S. (1982): «La historia y las tres memorias». En PEREYRA, M. (comp.): *La historia en el aula*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna, Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 113-124.
- CUESTA, Raimundo (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA, Raimundo (1998): *Clío en las aulas*. Madrid: Akal.
- DELVAL, Juan (2000): *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (Comp.) (1993): *El examen: textos para su historia y debate*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1994): «Una polémica en relación al examen». En *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 5 (edición digital).
- DURKHEIM, E. (1992): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid: La Piqueta.
- EVANS, R. W. (1990): «Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief». *Theory and Research in Social Educations*. XVIII, 101-138.
- FEITO ALONSO, R. (1990): «El problema del orden en las aulas. Un estudio de caso referido a la enseñanza media». *Revista de Educación*, n. 291, pp. 303-319.
- FEITO ALONSO, R. (2000): *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Ariel.
- FONTANA, D. (2000): *El control del comportamiento en el aula*. Barcelona: Paidós.
- GALINDO, Ramón (1997): *La enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria*. Sevilla: Algaída.
- GARCÍA PUCHOL, J. (1993): *Los textos escolares de Historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- GOODSON, I. (2000): *El cambio en el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- LUIS GÓMEZ, Alberto (2000): *La enseñanza de la Historia ayer y hoy*. Sevilla: Díada.
- LUIS GÓMEZ, Alberto (2001a): «La ferretería, los romanos y el *rum, rum, rum*: discursos y realidades en la enseñanza de la Historia». *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, n. 293, Barcelona 17.05.2001.
- LUIS GÓMEZ, Alberto (2001b): «La peluquería y las trenzas de Eva: ficción y realidad en la enseñanza de la Historia». *Con-Ciencia Social* n. 5, pp. 167-172.
- LÓPEZ FACAL, R. (1997): «Libros de texto: sin novedad». *Con-Ciencia Social*, n. 1, pp. 51-76.
- MAINER, J. (1995): «¿Nuevos libros para reformar la enseñanza?». *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 4, pp. 87-102.
- MAINER, J. (coord.) (2001): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Díada.

Bibliografía

- McNEILL, L. M. (1986): *Contradictions of control. School structure and school knowledge*. New York: Routledge y Kegan Paul.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J (2002): *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata
- MERCHÁN, F. J. (2001a): *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doctoral inédita dirigida pro F. F. García Pérez, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- MERCHÁN, F. J. (2001b): «El examen en la enseñanza de la Historia». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n. 15, 3-21.
- MERCHÁN, F. J. (2002a): «Profesores y alumnos en la clase de Historia». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 309, pp. 90-94.
- MERCHÁN, F. J. (2002b): «El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, n. 1, pp. 41-54.
- ROMERO MORANTE, J. (2001): *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Madrid: Akal.
- STODOLSKY, S. S. (1991): *La importancia del contenido. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Madrid: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
- VALLS, R. (1997): «La historia enseñada y los manuales escolares españoles de historia». En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (Ed.): *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Díada, pp. 37-48.
- VIÑAO FRAGO, A. (2001): «Escuela graduada y exámenes de promoción: ¿necesidad endógena o imposición exógena», 537-551. En *XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Oviedo, 12-15 de julio de 2001). Oviedo: Universidad de Oviedo-Sociedad Española de Historia de la Educación.
- VVAA (1996): *Historia. ESO. 2º ciclo*. Madrid: Santillana.
- VVAA (1997): *Tiempo 4. Ciencias Sociales. Educación Secundaria. Segundo Ciclo. Cuarto Curso*. Barcelona: Vicens Vives.
- VVAA (1998): *Historia. Secundaria 2000. ESO 2º ciclo*. Madrid: Santillana.
- VVAA (2001): «La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica». *XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Oviedo, 12-15 de julio de 2001). Oviedo: Universidad de Oviedo-Sociedad Española de Historia de la Educación.
- WILIS, Paul (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

RESUMEN

En este artículo se analiza la vigencia y el uso del libro de texto en la clase de Historia, considerándolo un recurso didáctico cuya virtualidad se relaciona con las formas históricas de escolarización y con el desarrollo de determinadas prácticas pedagógicas en el interior de las aulas. Tras un breve apunte histórico sobre la presencia de libro de texto en la enseñanza de la Historia, se examina el uso que de él hacen alumnos y profesores, destacando el papel que juega en la gestión de los tiempos escolares, en el control de la conducta de los alumnos y en el hecho examinadorio. Se concluye afirmando que la ventaja del libro de texto convencional frente a otros materiales curriculares deriva precisamente de su mejor adaptación a esos elementos que son los que dominan en la práctica escolar.

LABURPENA

Artikulu honetan testu-liburuaren gaurkotasuna eta erabilera Historia klasean aztertzen da. Historia testu-liburua baliabide didaktiko bat da, eta bere funtsa ulertu ahal izateko, eskolatzeko era historikoak eta ikasgela barneko dinamika pedagogikoak aintzat hartu behar ditugu. Artikuluaren hasieran, Historia irakastea, testu-liburuak historikoki bete duen funtzioa pausatzen da. Ondoren, irakasleek zein ikasleek, testu-liburua nola baliatzen duten aztertzen da. Baliatze horri dagokionez, hauek dira nabarmendu beharreko gertakizunak: alde batetik, testu-liburuak denbora antolatzen eta ikasleen jarrera kontrolatzen laguntzen du, bestaldetik, azterketari begira abantailak ditu. Aipaturiko gertakizun horiek nagusiak dira eskola jardueran, beraz, hor dugu testu-liburuaren arrakastaren gakoa.

ABSTRACT

This article analyses the validity and use of text books in History class, considering them to be educational resources the virtuality of which is related to historical forms of schooling and the development of certain teaching practices in the classroom. After a brief summary of the history of History text books, it examines how they are used by pupils and teachers, emphasising their role in the management of school time, control over pupils' conduct and exams. It concludes that the advantage of conventional text books over other curricular materials lies in the fact that they are best adapted to these elements, which are predominant in schools.