

LOS CONTEXTOS DE TRANSMISIÓN Y RECEPCIÓN DE LOS MANUALES ESCOLARES: UNA VÍA DE PERFECCIONAMIENTO METODOLÓGICO EN MANUALÍSTICA

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/62455>

Kira Mahamud Angulo

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

Ana Maria Badanelli Rubio

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.



Resumen

El artículo aborda un examen exhaustivo de una de las áreas menos estudiadas de los manuales escolares: los contextos de transmisión y de recepción. La evidencia de la existencia multicontextualizada del manual ha sido puesta de manifiesto por los investigadores. La consolidación de la manualística y la necesidad de evolucionar como campo de estudio ha generado un esfuerzo hacia un refinamiento metodológico y hacia la exploración de los contextos en los que tiene lugar la segunda fase de vida del manual escolar. Los contextos de transmisión y de recepción se examinan desde la perspectiva de los actores y de las fuentes involucradas. Estos aspectos plantean las cuestiones y los conceptos de inferencia textual y contextual, intertextualidad así como la evidencia de la necesidad de investigar con un enfoque interdisciplinar cuando se analizan manuales escolares.

Palabras-clave: manualística, metodología, contextos, fuentes escritas y orales, actores de transmisión y recepción, historia desde abajo.

OS CONTEXTOS DE TRANSMISSÃO E DE RECEPÇÃO DOS MANUAIS ESCOLARES: UMA VIA DE APERFEIÇOAMENTO METODOLÓGICO EM MANUALÍSTICA

Resumo

O artigo realiza um exame exaustivo de uma das áreas menos estudadas dos manuais escolares: os contextos de transmissão e de recepção. A evidência da existência multicontextualizada do manual é posta de manifesto pelas investigadoras. A consolidação da manualística e a necessidade de avançar como campo de estudo gerou um esforço em direção a um refinamento

metodológico e a exploração dos contextos em que tem lugar a segunda fase de vida do manual escolar. Os contextos de transmissão e de recepção são examinados a partir da perspectiva dos atores e das fontes envolvidas. Estes aspectos consideram as questões e os conceitos de inferência textual e contextual, intertextualidade assim como a evidência da necessidade de investigar com um enfoque interdisciplinar quando se analisam manuais escolares.

Palavras-chave: manualística, metodologia, contextos, fontes escritas e orais, atores de transmissão e recepção, história vista de baixo.

CONTEXTS OF TRANSMISSION AND RECEPTION OF SCHOOL TEXTBOOKS: A MEANS OF METHODOLOGICAL PERFECTIONING

Abstract

The article presents a comprehensive review of the least studied areas of textbooks: the contexts of transmission and reception. The fact that textbooks are multi-contextualized has been evidenced by scholars. The consolidation of the research field and the need to evolve as a field of study has led to an effort in methodological refinement and to the exploration of those contexts in which the second phase of life of the textbook takes place. The contexts of transmission and reception are examined from the perspective of the actors and the sources involved. These aspects raise the issues and concepts of textual and contextual inference, intertextuality and the evidence of the need to work towards an interdisciplinary research approach when analysing textbooks.

Key-words: textbook research, methodology, contexts, sources written and oral, actors of transmission and reception, history from below.

LES CONTEXTES DE TRANSMISSION ET DE RÉCEPTION DES MANUELS SCOLAIRES: UNE VOIE DE PERFECTIONNEMENT MÉTHODOLOGIQUE

Résumé

L'article fait un examen exhaustif de l'un des contextes les moins étudiés de manuels scolaires: les contextes de transmission et de réception. L'existence multi-contextualisée du manuel a été mise en évidence par les chercheurs. La consolidation du domaine de recherche et la nécessité d'évoluer comme domaine d'étude conduisent à un effort dans le raffinement méthodologique et à l'exploration des contextes dans lesquels a lieu la seconde phase de vie du manuel scolaire. Les contextes de transmission et de réception sont analysés du point de vue des acteurs et les sources qui sont impliquées. Ces aspects soulèvent la question et les concepts de déduction textuelle et contextuelle, intertextuelle et l'évidence de la nécessité de faire les recherches de façon interdisciplinaire lors de l'analyse des manuels scolaires.

Mots-clé: analyse des manuels scolaires, méthodologie, contexte, sources écrites et orales, acteurs de transmission et de réception, histoire à partir du bas.

Introducción

Las investigaciones en manualística, término acuñado por Escolano (1998 y 2001) y voz técnica consolidada para denominar el campo de investigación, han centrado su atención en tres aspectos de los manuales escolares o libros de texto:¹ su producción, sus contenidos e influencia ideológica y su naturaleza textual.² Los procesos de creación, elaboración, redacción, los autores personales o institucionales, las editoriales,³ los editores y los contenidos,⁴ la impregnación ideológica y el lenguaje han sido objeto de innumerables estudios que componen un sustancial e indispensable cuerpo de conocimiento sobre nuestro objeto de estudio. Algunas de estas investigaciones han girado en torno a la crítica del manual escolar como recurso didáctico innecesario y perjudicial que conduce a un aprendizaje memorístico, pasivo e través de conocimientos superficiales, imprecisos y alejados de la realidad.

D'Ascenzo explica las críticas que ya hacía Lombardo Radice en los años 30 de los manuales escolares como “un mezzo di abbruttimento” (D'Ascenzo, 2013, p. 27). El ataque cultural contra el libro de texto se endureció en Italia durante los años 70, promovido por el Movimento di Cooperazione Educativa - MCE - de inspiración freinetiana (D'Ascenzo, 2013, p. 29). Muchas de las críticas, apunta D'Ascenzo, se centraban en los errores y ‘tonterías’ que contenían los manuales. De ese debate surgió la obra de Umberto Eco, *I pampini bugiardi*, en 1972, denunciando la banalidad de los libros de texto de la escuela elemental (D'Ascenzo, 2013, p. 30). Si bien corresponde a la tradición de la línea vertical *hacia abajo* de investigaciones, es el punto de partida obligatorio de la investigación sobre el manual escolar como instrumento político (Puelles, 2000), soporte de conocimientos oficiales y transmisor de informaciones, normas, referentes, valores, principios, emociones.

También han sido populares las investigaciones sobre el manual escolar como soporte de un texto dictado desde arriba y obedeciendo a tradiciones histórico-pedagógicas, en su forma y fondo, desde el enfoque del género textual - cartilla, libro de lectura, enciclopedia, compendio, libro de actividades, manual del maestro - y desde el enfoque de las disciplinas escolares (lengua, ciencias sociales, ciencias matemáticas, historia).⁵ Ambas perspectivas le han otorgado su singular identidad (Escolano, 2009, p. 37). Menos numerosos pero no ausentes han sido los estudios desde el enfoque de las diferentes interpretaciones que se pueden desprender del manual escolar como texto por parte de sus lectores (Escolano, 2012; Fish, 1980).

La consolidación de la manualística como campo de estudio especializado permite ahora enfocar la segunda etapa de vida del manual escolar. Sin perder de vista la fase de producción y creación (influencias, directrices, imposiciones, teorías pedagógicas), es necesario prestar atención y profundizar en los procesos de transmisión y recepción de

¹ Manuales escolares y libros de texto serán empleados indistintamente en este trabajo.

² Véase Van Gorp y Depaepe (2009) y Escolano (2012).

³ Ver, por ejemplo: BEAS, Miguel. La Asociación Nacional de Editores de Libros de Texto: desde la transición hasta el siglo XXI. Entrevista a don Mauricio Santos. *Historia de la Educación*, n. 19, 2000, p. 141-178.

⁴ Véase FOSTER, Stuart J; CRAWFORD, Keith A (eds.). *What shall we tell the children?* International perspectives on school history textbooks. Greenwich CT: Information Age Publishing, 2006.

⁵ Véase el estado de la cuestión descrito por Antonio Viñao en La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, n. 25, 2006, p. 243-269.

sus mensajes, de las verdades oficiales y conocimientos que transmiten, de los referentes que proyecta. Esta es una de las vías de perfeccionamiento metodológico en la investigación manualística. Los motivos son varios. En primer lugar, se responde a la crítica constante que señala la naturaleza incompleta de la investigación sobre el manual precisamente por no llegar al examen de su interacción (uso, apropiación o rechazo) con los lectores. En este sentido, nos acercamos a completar la investigación en una secuencia más amplia y comprensiva de lo que significa el manual escolar, más allá de su existencia material, es decir, indagamos en la interactuación del objeto con el sujeto y en lo que queda del objeto y sus contenidos en la persona que lo ha leído, examinando el uso y la manipulación, a través de *huellas* y *posos*.

En segundo lugar, contribuimos a la investigación desde abajo, en la dirección *down-top*. El foco de atención puesto sobre la transmisión y recepción de los manuales permite adentrarse en la construcción y el estudio de la historia desde abajo, *history from below* (Sharp, 1993, p. 287-305). En este caso, se trataría de la historia de la educación desde abajo. Repoussi y Titiaux-Guillon (2010, p. 155) emplean una metáfora similar cuando afirman que la correlación “between the uphill (content, production) and the downhill (use, perception) approach” revela una nueva tendencia en investigación manualística. Este enfoque permite tener en cuenta dos hechos confirmados: el poder de intermediación del docente en la transmisión de los contenidos del manual y la constatación de que los mensajes son interpretados por los lectores.

Bajo las consideraciones de que “los alumnos son constructores activos de significados de la educación con la que se encuentran”, que “las audiencias construyen sus propias respuestas a los textos” (Apple, 1993, p.124 y 125), o, como indica Viñao, que los “significados de los textos no son obra del autor sino del lector” (1996, p. 162), se debe admitir que en el encuentro de cualquier lector con un texto, éste pone en marcha el mismo proceso de construcción de significado y de respuesta sobre el texto, con la única variación de su bagaje histórico, social y cultural personal. De ahí que se pueda deducir, regresando a las palabras de Apple que “el significado de un texto no es necesariamente intrínseco al mismo” porque “no existe ‘un texto’ sino muchos. Cualquier texto está abierto a múltiples lecturas”, poniendo así “en entredicho la posibilidad de entender completamente el texto aplicando mecánicamente cualquier procedimiento interpretativo” (1993, p. 124).

El nuevo enfoque supone un progreso y un reto en la investigación con y sobre el manual escolar como fuente documental para las ciencias de la educación - no sólo la historia - y para otras ciencias (Pingel, 2010, p. 9 y p. 43). Los nuevos puntos de mira serían los contextos de transmisión y recepción, sus protagonistas y actores, y las fuentes que emergen de ellos. En palabras de Valls (2001, p. 96), los libros de texto “exigen ser considerados necesariamente en su relación tanto con los alumnos como con los docentes”. Por transmisión aludimos al contexto de mediación e intervención pedagógica, y por recepción a contextos de uso y aplicación, trabajo y manipulación, superando el

significado de recepción como difusión o mero producto de consumo.⁶ Esta es la vía de aproximación a los procesos de apropiación, resistencia y transferencia del conocimiento estudiado en los manuales al comportamiento o la acción social.

La existencia multicontextualizada del manual escolar ha sido expuesta con precisión desde distintos enfoques por diferentes estudiosos como Depaepe y Simon 2005, Heinze 2010, Repoussi y Tutiaux-Guillon 2010, Kalmus 2004,⁷ y Viñao, quien afirma que “todo texto remite a varios contextos. A los de producción e incorporación de sentidos, y a los de recepción e interpretación” (1996, p. 169).

Gráfico 1 -

De los contextos de producción hacia los de transmisión y recepción.



Los contextos de transmisión: actores y fuentes

Cuando hablamos de contextos de transmisión hay que tener en cuenta que no dejan de ser contextos de recepción en primera instancia.⁸ La transmisión de los contenidos del manual está esencialmente en manos del docente pero los padres y otros

⁶ Rafael Valls, con gran visión metodológico-conceptual, trató el tema y realizó ya su propia distinción del término en Recepción de los manuales de historia en los centros escolares españoles (siglos XIX y XX): Estado de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, n. 12, 1998, p. 3-28.

⁷ Kalmus (2004, p. 481), de hecho, proporciona una definición y descripción minuciosa y comprensiva de contexto que abarca más de lo que se incluye en este artículo.

⁸ Una primera aproximación teórica a las implicaciones metodológicas de los contextos de transmisión y recepción se abordó en MAHAMUD, Kira. Contexts, texts, and representativeness. a methodological approach to school textbooks research. In: KNECHT, Petr; MATTHES, Eva; SCHÜTZE, Sylvia; AAMOTSBAKKEN, Bente (Hrsg.). *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, 2014, p. 31-49.

agentes intermediarios pueden ejercer una labor similar. De ahí que reducir el contexto de transmisión a la escuela no resulte riguroso en cuanto a la experiencia real,⁹ pero sí resulta acertado desde el punto de vista de la supuesta preparación del docente para llevar cabo dicha labor de transmisión, de la delegación del poder en sus manos por parte de las autoridades y de la sociedad, y de la mayor carga - de trabajo, tiempo invertido y responsabilidad - en la tarea.¹⁰ En efecto, el manual escolar no solo adquiere autoridad en su proceso de elaboración y producción, sino también en su contexto de uso oficial (Hunsberger, 1989, p. 115). El poder delegado (Bourdieu, 1985, p. 67) también se extiende a los maestros dado que se supone que han sido preparados para hacer un *buen uso* del manual escolar. Claro que este *buen uso* depende del contexto socio-político. En España, el uso que hicieron del libro de texto los maestros durante el primer franquismo no fue el mismo que el que hicieron los maestros de los años sesenta y setenta que, según detalla Groves (2014), formaron parte de los movimientos de maestros¹¹ como auténticos actores políticos luchando por la democracia, fuera y dentro del aula.

Focalizando la atención en el centro educativo de educación primaria y secundaria - escuela e instituto - como contextos de aprendizaje formal y contextos prioritarios de uso, los agentes de transmisión de los mensajes y conocimientos del manual serían los maestros y profesores, usando los manuales fuera y dentro del aula. El maestro es, desde este enfoque de investigación, el primer receptor y también usuario del manual (Merchán, 2002, p. 88), en su contexto de escuela y de aula, lo cual nos permite examinar las prácticas docentes. Los estudios empíricos enfocados hacia el uso del manual escolar por los maestros concluyen que continúan siendo un recurso esencial (López, 2007) incluso en la educación superior, donde son considerados una voz de autoridad (Knight, 2015, p. 8). Si los maestros usan el manual para preparar sus clases y lo trabajan ellos mismos, quiere decir que lo leen, interpretan y en el mejor de los casos, adaptan. El uso del manual escolar por los maestros¹² ha sido objeto de mayor estudio que su uso por los estudiantes. Las críticas más consistentes a esta labor de los maestros radican en el mal

⁹ Los padres, hermanos mayores y otros familiares pueden trabajar y trabajan con sus hijos usando los libros de texto.

¹⁰ El real decreto 1744/1998, de 31 de julio sobre uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondientes a las enseñanzas de Régimen General regula "la supervisión de los libros de texto y demás materiales curriculares no como autorización administrativa, sino como parte de la supervisión e inspección ordinarias que a la Administración educativa competente le corresponde ejercer sobre la totalidad de los elementos y aspectos que se integran en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los centros docentes", partiendo precisamente del "pleno reconocimiento de las competencias y responsabilidades que corresponden a profesores, padres, alumnos y órganos pedagógicos y de gobierno de los centros docentes". In: BOE n. 212, de viernes 4 de septiembre de 1998, p. 30006.

¹¹ Según Groves, los movimientos de maestros formaron parte de los movimientos sociales activos durante el tardofranquismo y la Transición a la democracia, como el movimiento obrero y el vecinal.

¹² En el capítulo II de la tesis doctoral de Rosa María Güemes Ariles, *Libros de texto y desarrollo del currículum en el aula*, se cita el cuerpo más representativo de investigaciones y publicaciones sobre la tipología de usos que el profesorado hace de los libros de texto, así como sus posibles explicaciones. Tesis defendida en el curso 93/94 en la Universidad de La Laguna, y dirigida por Manuel Area Moreira. Para el nivel de secundaria, en la enseñanza de las ciencias sociales, en particular la Historia, véase: MOLINA PUCHE, Sebastián; ALFAGEME GONZÁLEZ, Begoña; MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro. El uso del libro de texto en el aula de Historia en segundo de Bachillerato. CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICAS, 2, 2010, In: Actas ... Gerona: Universidad de Gerona, 2010. Disponible en <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINAL/347.pdf> Acceso em 25 may., 2016.

uso del manual escolar no solo como fuente de conocimiento, sino como instrumento didáctico predilecto. Sustituir al manual por el curriculum - conjunto de nociones o conocimientos para aprender - o emplearlo como recurso primordial provoca lagunas, conlleva muchos riesgos en la práctica docente y conduce a la desprofesionalización del maestro (López, 2007). Algunos manuales no están bien redactados, contienen insuficiencias, errores o imprecisiones.¹³ La falta de rigor de algunos manuales de ciencias ha suscitado investigaciones positivas que se esfuerzan por aprovechar de forma constructiva y didáctica en la práctica escolar los errores de los libros de texto (Campanario, 2000).¹⁴ No está de más señalar que cualquier deficiencia en un manual escolar puede ser subsanada por un maestro bien preparado y formado en su área de conocimiento. En España, ya desde los años 60 del siglo pasado, el predominio del manual escolar como salvación y facilitador del trabajo del maestro estaba en el punto de mira y en tela de juicio: “Se supedita a su dominio todo el trabajo escolar. Cuesta averiguar a veces quién es el docente auxiliar, si el libro o el Maestro” (Villarejo, 1960, p. 18).

Los trabajos etnográficos de Rockwell en los años 1980 en México revelaron cómo “los nuevos libros no determinan una práctica docente uniforme; se utilizan de muy diversas maneras y difícilmente logran pautar la compleja interacción que se da entre el maestro y el grupo” (1991, p. 33). Sin embargo, en otros lugares del mundo, como es el caso de Japón, el uso del manual como soporte de conocimientos es mínimo y está condicionado¹⁵ por elementos como el programa de los exámenes de ingreso en los mejores institutos de secundaria o universidades (Fukuoka, 2011).

Las fuentes primordiales de este proceso pueden ser los programas de clases, los diarios,¹⁶ memorias,¹⁷ autobiografías y biografías de maestros y maestras,¹⁸ aunque también la literatura¹⁹ y los testimonios orales. La profesora Ascenzi, en Italia, ha prestado atención a los relatos novelescos y crónicas periodísticas sobre maestros y maestras del siglo 19, con excelentes resultados para la reconstrucción de sus experiencias vitales y profesionales. Sobre la novela de De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, comprueba que existe “un vero salto di qualità: l'efficace ambientazione, l'attenzione specifica riservata ai diversi aspetti della vita quotidiana e alle molteplici caratteristiche dell'attività professionale delle maestre” (2012, p. 139).

¹³ Resulta extremadamente ilustrativo a este respecto leer el amplio y detallado *Estudio del curriculum oculto anti-ecológico de los libros de texto*, de la Comisión de Educación Ecológica, editado por Ecologistas en Acción, en octubre de 2006.

¹⁴ La investigación de Campanario abordó libros de texto de Física de la Enseñanza Secundaria en España.

¹⁵ Doblemente condicionado en la forma -memorística- y en la selección de los contenidos -los que se saben que forman parte del programa de exámenes.

¹⁶ El *Diario* de Julia García, publicado en 1955, demuestra la utilidad de estos documentos para la historia de la educación. La protagonista relata cómo se lee “una escena del Quijote” para conmemorar la Fiesta del Libro, cómo usa los suplementos de la revista Escuela Española y cómo “la figura de la Reina [Isabel la Católica] fue centro de interés [cursivas de la autora]” para conmemorar el día de la Hispanidad. CASTAÑÓN, Julia García Fernández. *Diario de una maestra rural*. Madrid: Escuela Española, Hijos de Ezequiel Solan'a, 1955, p. 78, 179 y 180.

¹⁷ Véase la relación de diarios, memorias y novelas autobiográficas recopilada por VIÑAO, Antonio. *Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras en la España contemporánea. Cultura escrita y sociedad*, n. 8, 2009, p. 183-200.

¹⁸ Véase la obra de referencia de GOODSON, Ivor F. *Studying teachers' lives*. London: Routledge, 1992.

¹⁹ Una buena recopilación de textos de esta índole se encuentran en LOMAS, Carlos (coord.). *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Madrid: Grão, 2008.

Observamos cómo una de las características de la ampliación y diversificación de fuentes para la historia de la educación es el constante aumento de documentos no prescriptivos, que no provienen de los ámbitos político, oficial o administrativo. Coincide este cambio con dos puntos de inflexión investigadora convergentes en el desarrollo de la investigación historiográfica: los giros biográfico y afectivo. Myers y Grosvenor (2010, p. 347) percibieron el potencial de las autobiografías, memorias y diarios como fuentes históricas para analizar realidades complejas de experiencia vividas y la construcción de sujetos históricos. Especial atención se está prestando a las vidas de maestros, inspectores y editores²⁰ quienes durante el primer franquismo constituyeron un grupo relevante de autores de manuales. El diario de Sánchez Arbós es un ejemplo de esta tendencia biográfica. Creado como regalo para sus familiares y amigos, fue publicado por primera vez en México en 1961 y hoy constituye una fuente rica de información sobre múltiples aspectos de la enseñanza. Respecto a los textos que la maestra utilizaba en clase y el interés o desinterés mostrado por sus alumnas hallamos numerosas anotaciones:

27 de marzo de 1954

Como empecé a observar que atendían un poco a los relatos de sucesos y aventuras, se me ocurrió leerles algún pasaje del *Quijote* [...] No pasé de este primer capítulo. El segundo día de lectura, al empezar a leer, bien claramente advertí que no es la miel para la boca del asno. Todavía intenté leer por tercera vez el capítulo en que don Quijote es armado caballero. No he seguido más. Me traje el libro a casa, y lo guardé en mi cajón para recrearme a solas con él. De lo incomprensible que ha sido para las niñas, da idea el que no han vuelto a preguntar por él, ni han recordado más de donde quedó interrumpida la lectura. (Sánchez, 2006, p. 193)

Desde principios del siglo 19 el giro afectivo afecta a toda la investigación en ciencias sociales y humanas. Las emociones y los sentimientos surgen como categorías de análisis, de explicación y comprensión de hechos y fenómenos. El giro afectivo tiene, al menos, tres implicaciones para la investigación manualística. Por un lado, proporciona nuevas herramientas para el análisis de los contextos desde una visión diferente y

²⁰ Algunos ejemplos recientes de esta tendencia, que abarca tanto publicaciones como exposiciones, son: MAHAMUD, Kira; MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, María José. Reconstructing the life histories of Spanish primary school teachers: a novel approach for the study of the teaching profession and school culture. *History of Education*, v. 43, issue 6, 2014, p. 793-819; VIDAL I BELLÉS, Francesca. *Antoni Porcar i Candel (1904-1947): el mestre que va donar la paraula als infants*. Castelló de la Plana: Fundació Càtedra Enric Soler i Godes-Universitat Jaume I, 2014; exposición sobre Aurelio Rodríguez Charentón (1895-1962), a cargo de LÓPEZ MARTÍNEZ, José Damián, tras la publicación de su libro *Aurelio Rodríguez Charentón: un maestro en el olvido*. Murcia: Universidad de Murcia, 2014; DEL POZO ANDRÉS, María del Mar. *Justa Freire o la pasión de educar: biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*. Madrid: Octaedro, 2013. VIÑAO, Antonio. *Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras en la España contemporánea. Cultura escrita y sociedad*, n. 8, 2009, p. 183-200; LEITE MENDEZ, Analia E. *Historias de vida de maestros y maestra: la interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Málaga: UM, 2011. MAINER BAQUÉ, Juan; MATEOS MONTERO, Julio. *Saber, poder y servicio: un pedagogo orgánico del estado: Adolfo Maíllo*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2011. ANTÓN PUEBLA, Pilar; CALLEJA DÍAZ, Estrella; DE LA TORRE ADRADOS, Almudena. *Victoriano Hernando: historia de una editorial*. Segovia: Ayuntamiento de Aldeanueva de la Serrezuela, 2006. Exposición permanente inaugurada en el 140 aniversario del fallecimiento del editor. BLAT GIMENO, Empar; DOMÉNECH, Carme (eds.), *Diario de un maestro exiliado: Herminio Almendros Ibáñez*, Valencia: Pre-textos, 2005.

renovada: los climas,²¹ regímenes²² y dinámicas emocionales.²³ Por otro, permite el examen de nuevos elementos dentro de los manuales escolares: categorías, orientaciones y lenguaje con carga emocional.²⁴ Este punto es de suma importancia puesto que es clave para detectar coherencia o incoherencia, asociación o disociación entre texto y contexto. Es más, a este factor hay que añadir la existencia de la inferencia contextual de la que se hablará más adelante. Por último, alerta a los investigadores sobre componentes emocionales de cualquier fuente - documentos oficiales o personales -, que antes tal vez habrían pasado desapercibidos por no considerarse relevantes y no constituir categorías de análisis.

Los maestros constituyen además uno de los colectivos claves del éxito del libro de texto, para sus nuevas ediciones y reediciones. Ya en el año 1953, la maestra e inspectora Francisca Montilla llevó a cabo un sondeo entre docentes y directores de escuelas para conocer su parecer sobre los distintos libros escolares autorizados en la época, “pidiendo juicio crítico sobre los libros escolares conocidos y en muchos casos experimentados” (1953, p. 40). El número de tiradas, ediciones y reediciones de los libros de texto, su pervivencia en el tiempo como *best* y *long sellers* señalan su buena acogida y uso, constituyendo así un indicador de representatividad de los manuales seleccionados, elemento esencial en el procedimiento metodológico empleado. El informe del proyecto *Uso de los libros de texto de ciencias sociales e historia en grado 7º de la educación básica secundaria en Colombia*, también reveló cómo los manuales más usados por los maestros no eran los que más actividades tenían sino aquellos con mayor información, conocimiento más factual, accesibles y sencillos (Alzate et al, 2005). Ante la pregunta de qué manuales analizar para llevar a cabo una investigación con rigor, una de las respuestas obligatorias debe ser: manuales representativos, con un mínimo de garantía de circulación y uso en las aulas.

Por último y enlazando con la siguiente sección, el maestro, como transmisor e intermediador emplea otros recursos paralelos como vehículos, instrumentos didácticos y fuentes de conocimiento. En este sentido, desde el punto de vista de la metodología de investigación con manuales, resulta evidente que el libro de texto tradicional es un recurso más dentro del conjunto de recursos didácticos que incluyen el libro de texto electrónico y dentro de contextos o entornos educativos cada vez más complejos englobados en el concepto de Personal Learning Environment - PLE - (Adell y Castañeda, 2010) que abarca diversas las redes de aprendizaje (Sloep y Berlanga, 2011). No es cuestión de descartar el manual escolar, como bien señala Irène Cornail-Engela (1994) sino de no analizarlo de manera aislada. La investigación con manuales escolares requiere cada vez más un enfoque complementario de recursos didácticos empleados por el maestro.

²¹ Véase DE RIVERA, Joseph. Emotional climate: social structure and emotional dynamics. *International Review of Studies on Emotion*, v. 2. In: STRONGMAN, Kenneth T (ed.). New York: John Wiley, 1992.

²² PLAMPER, Jan. *The history of emotions: an introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2015, define régimen emocional como “the ensemble of prescribed *emotives* together with their related rituals and other symbolic practices” (p. 257).

²³ Véase COLLINS, Randall. Social movements and the focus of emotional attention. In: GOODWIN, Jeff; JASPER, James M; POLLETTA, Francesca. *Passionate politics: emotions and social movements*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 2001, p. 27- 44.

²⁴ Véase TORO BLANCO, Pablo. Close to you: building tutorials relationships at the Liceo in Chile in the long 19th century”. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Berlín: Band 18, 2012, p. 70-90.

Los contextos de recepción: actores y fuentes

El estudio de la recepción nos conduce hacia dos elementos metodológicos esenciales en la investigación manualística. En primer lugar, hacia el tipo de uso de los manuales por los estudiantes para poder así aproximarnos a la difícil tarea de comprobar si los mensajes y conocimientos fueron realmente comprendidos, asimilados, o, por el contrario, rechazados, ignorados o incomprendidos.²⁵ El uso de los manuales por parte de los estudiantes viene condicionado por la intermediación del maestro y por lo tanto hay que reforzar el estudio de la transmisión y profundizar en las prácticas docentes. En segundo lugar, nos dirige hacia la cuestión de la representatividad cuantitativa a través del concepto de intertextualidad o inferencia intertextual. Los niños y niñas escolarizados no tienen contacto con unos pocos manuales escolares, sino con varios. Este contacto múltiple influye en la recepción de los mensajes porque, adoptando la teoría de Peronard y Gómez, para lograr la comprensión de un texto, es el lector “quien debe ser capaz de organizar e interpretar la información necesaria para inferir relaciones entre dos o más proposiciones textuales, aportando su conocimiento extratextual cuando sea requerido” (1997, p. 122).²⁶

La recepción no es un proceso directo por varios motivos entre los que se encuentran los argumentos convergentes de la influencia e inferencia contextual, intertextual y la construcción social. Giovanni Parodi explicó hace ya tiempo que “la inferencia se entiende como una operación mental realizada por un individuo para llegar a obtener como conclusión una proposición a partir de otra ya existente” (1989, p. 211). Acercando la explicación a nuestro terreno, la “inferencia es información que no está explícitamente en el texto y que es aportada por el lector” (Campanario y Otero, 2000, p. 326); de ahí que hayamos hablado de inferencias contextuales e intertextuales, es decir, las que provienen del contexto y de otros textos. Eco emplea la “metáfora desenfadada” y acertada de los “paseos inferenciales”, como “salidas del texto”, para regresar al mismo “cargados con un botín intertextual” (1999, p. 167).

Casas Navarro matiza aún más el proceso de comprensión lectora estableciendo niveles secuenciales: comprensión literal, fragmentaria, interpretativa, inferencial y trascendente, que implica “la crítica textual, la mirada analítica, rigurosa al texto” (2004, p. 15) tras asegurarnos que se ha comprendido el texto. Pero la inferencia es, según el autor, la estrategia principal para lograr comprensión del texto. No es el nivel superior de comprensión lectora, pero sí “la auténtica clave de la lectura” para alcanzarlo (2004, p. 18).

Ninguna de las mencionadas inferencias debe establecerse como únicas para resolver la ecuación de la comprensión de textos y construcción de significados, ya que ambas son igual de complejas. Los sujetos provienen de diferentes micro-contextos sociales, con diversidad de conocimientos y experiencias previas. De forma paralela, “las interpretaciones de los textos escritos son construcciones sociales” (Rockwell, 1991, p.

²⁵ Más allá de la medición llevada a cabo en su momento por las distintas formas de evaluación.

²⁶ PERONARD, Marianne; GÓMEZ MACKER, Luis. Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: hacia un modelo. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, n. 23, p. 19-32, citado en PARODI, Giovanni. Estructura textual y estrategias lectoras. In: PERONARD, Thierry M; GÓMEZ MACKER, Luis A; PARODI SWEIS, Giovanni; NUÑEZ LAGO, Paulina. *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1997, p. 122.

29). Efectivamente, un texto “is what its readers make of it in practice” (Escolano, 2009, p. 45) y “dos lectores pueden interpretar de manera diferente un mismo texto” (Campanario y Otero, 2000, p. 326), pero estos procesos tienen lugar en el aula, a través de una “mediación oral, que generalmente es colectiva, social” (Rockwell, 1991, p. 41).

Los niveles y procesos de procesamiento de los textos para llegar a su comprensión e interpretación sobrepasan el objetivo de este artículo pero sí ponemos sobre la mesa su reconocimiento y la necesidad de no perder de vista ese campo de estudio. Las escasas investigaciones de la parte del manual escolar destinada a un uso directo por parte de los alumnos suele centrarse en las actividades, cuya crítica se debe fundamentalmente a la tendencia memorística, poca diversidad, falta de riqueza y focalización exclusiva en los contenidos del libro (Cintas, 2000, p. 101; Mahamud, 2011). Pero el uso real del manual por parte del estudiante es mayor y tiene lugar en los dos espacios de interacción mencionados por Rockwell (1991, p. 31), el de los estudiantes entre sí y el de los estudiantes con el maestro, denominados privado y público respectivamente. Merchán coincide con esta línea argumental cuando afirma que

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 solo- en la transmisión del conocimiento, sino - sobre todo - en la gestión de las interacciones que se dan en el interior de las aulas. (2002, p. 83)

Las investigaciones sobre manuales escolares del pasado que no permiten estudios etnográficos requieren de otras fuentes escritas e iconográficas - fotografías - para conocer el uso que hacía el estudiante del libro de texto. Indicadores sencillos de uso pueden ser las huellas y marcas realizadas por los alumnos y las alumnas sobre sus manuales. Estas señales de manipulación apuntan hacia elementos como la atención, el interés o el aburrimiento.

La huella del uso de los manuales, el tipo de uso y la cercanía o alejamiento a los contenidos de los libros escolares se detecta con claridad en fuentes documentales como los cuadernos escolares, figuras 1 y 2, ensayos, redacciones y dibujos en hojas sueltas. Los cuadernos escolares surgieron con fuerza como fuentes para la investigación histórico-educativa a finales del siglo 20 y principios del siglo 19. Depaepe y Simon (2005, p. 12) los definieron como “remnants of education in action” y emergen con fuerza como

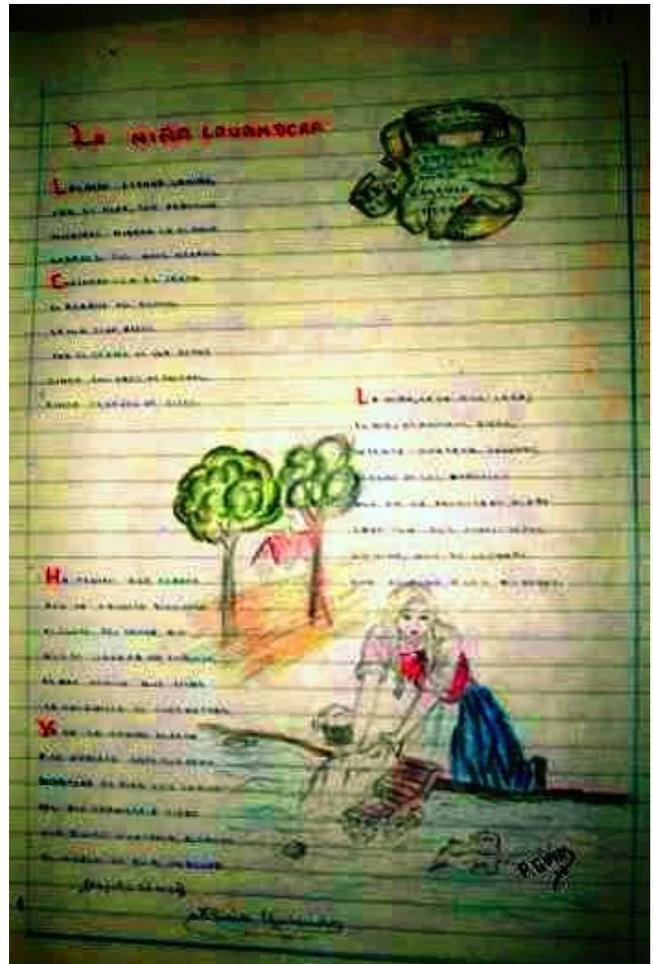
fuentes complementarias del manual escolar en la investigación manualística.²⁷ A pesar de su condición de trabajo escolar condicionado, impuesto y dirigido, permiten analizar las tareas escolares y descubrir el papel que el libro de texto desempeña en su elaboración.

²⁷ Véase, por ejemplo: GVIRTZ, Silvina. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*: Argentina 1930-1970. Buenos Aires: Eudeba, 1999; GVIRTZ, Silvina. La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón: Argentina, 1949-1955. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, v. 10, n. 1, 1999; POZO ANDRÉS, María del Mar; RAMOS ZAMORA, Sara. El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente. In: A.A.V.V. *La acreditación de saberes y competencias: perspectiva histórica*. Oviedo: Universidad de Oviedo/Sedhe, 2001; POZO ANDRÉS, María del Mar; RAMOS ZAMORA, Sara. Los cuadernos de clase como representaciones simbólicas de la cultura escrita escolar. COLOQUIO NACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, 12, 2003. Burgos: Sedhe, 2003; POZO ANDRÉS, María del Mar; RAMOS ZAMORA, Sara. Representaciones de la escuela y de la cultura escolar en los cuadernos infantiles. España, (1922-1942). CONGRESO INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LA CULTURA ESCRITA, 8, 2005, Alcalá de Henares: Sedhe, 2005. CHARTIER, Anne-Marie. Los cuadernos escolares: ordenar saber escribiéndolos. *Cultura Escrita y Sociedad*, n. 8, 2009, p.163-182; VIÑAO, Antonio. Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *Annali di storia dell'educazione*, 2006, 13, p. 17-35; GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. El cuaderno de clase como fuente primaria de investigación: alcances y límites en la construcción del objeto de estudio. In: MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto (eds.). *School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*. Tomo I. Macerata: Polistampa; MONTINO, Davide. The exercise book as a formal object. In: MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto (eds.). *School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*. Florence: University of Macerata: Polistampa, 2010, p. XXIX-XXXIII; MAHAMUD, Kira; BADANELLI, Ana María. El cuaderno escolar como objeto de estudio una aproximación a los avances metodológicos en manualística. In: MEDA, Juri; BADANELLI, Ana María (eds.). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*. Macerata: Università di Macerata, 2013, p. 201-225; SANI, Roberto. Bilancio della ricerca sui quaderni scolastici in Italia. In: MEDA, Juri; MARÍA BADANELLI, Ana (eds.). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*. Macerata: Università di Macerata, 2013, p. 83-103. FRAILE, Bienvenido; RAMOS RUIZ, Isabel. *Estudio y catálogo de cuadernos escolares*. Salamanca: Cemupe, 2013.

Figura 1 -
FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Antonio.
Cordialidades. Barcelona: Miguel Ángel
Salvatella, 1943.



Figura 2 -
Cuaderno escolar colectivo de niñas, años
50.



Otras fuentes que permiten examinar la recepción de los contenidos de los manuales, es decir, su uso y manipulación, son los deberes y los exámenes, así como las fuentes orales a través de entrevistas.²⁸

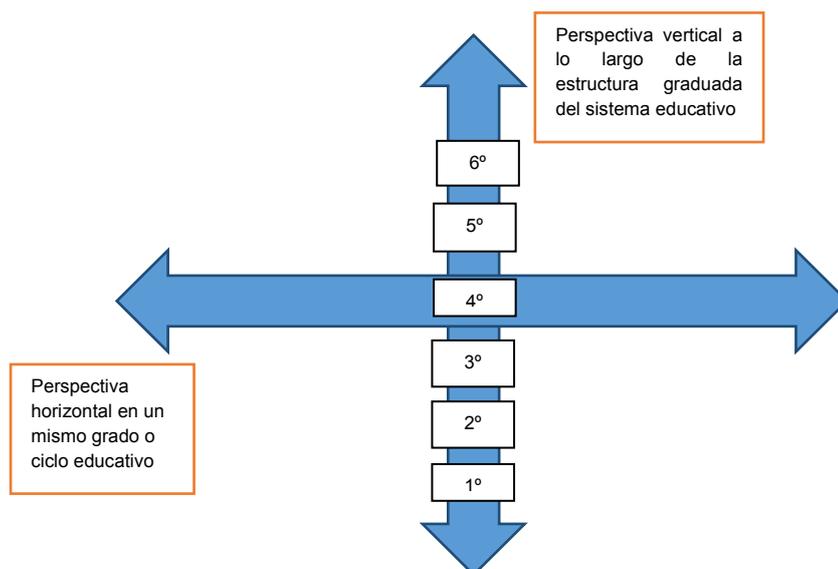
²⁸ El centro de Investigación Manes ha llevado a cabo una serie de entrevistas a dos antiguos alumnos del colegio Joaquín Costa de Madrid - Grupo Escolar en los años 40 y 50 -, partiendo de sus trabajos escolares y en torno a la figura de su maestro, don Manuel Va. Las entrevistas fueron grabadas por el Centro de Medios Audio Visuales de la Uned, Cemav, y emitidas por televisión a través de Canal Uned: 1º *Noticias Uned: Centro de Investigación Manes. Recuperación de la memoria escolar*, emitido el 4 fev. 2011: <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/6523>, último acceso 25 may., /2015); 2º *Antonio Zarco: pintor, grabador y profesor*, emitido el 11 fev., 2011 and 15 jul., 2011: <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/6316>, último acceso 25 may., 2015); 3º *Memoria y cultura escolar entre generaciones*, emitido el 17 jun., 2011 y el 11 nov., /2011: <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/7169>, último acceso 25 may., 2015); y 4º *Memoria escolar: aspectos políticos y religiosos*, emitido el 26/10/2012: <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/6311>, último acceso 25 may., 2015).

El concepto de intertextualidad, aunque resulta complejo incluso dentro de la reflexión sobre la literatura (Pavlicic, 2006), se está estudiando en educación desde enfoques empíricos (Campos y Gaspar, 2004). La perspectiva intertextual es esencial en manualística, particularmente desde el comienzo del siglo 19, porque los estudiantes trabajan de manera inter-textual, e hiper-textual, en una variedad de formas. Adoptamos el concepto de intertextualidad de los años 1960 en la idea originaria de Julia Kristeva: el texto como “a dynamic site in which relational processes and practices are the focus of analysis instead of static structures and products” (Martínez Alfaro, 1996, p. 268).

Desde una mirada más amplia, como en el caso anterior referente a otros posibles contextos de uso del manual escolar, la intertextualidad se extendería a otros textos extra-escolares que también influyen en la recepción de los conocimientos escolares. No obstante, volvemos a delimitar el terreno a todo aquel material que entra en el aula con propósito didáctico, es decir, todo aquello considerado oficialmente material curricular porque desarrolla específicamente el currículo de una materia (BOE n. 212, 1998, p. 30006).

El investigador descubre que este enfoque intertextual conduce hacia un cruce analítico ilustrado en el gráfico 2: la recepción de los libros de texto se puede desarrollar vertical y horizontalmente. La perspectiva vertical permitiría analizar los textos a lo largo de la estructura graduada del sistema educativo, en lo que se conoce como estudios longitudinales. La perspectiva horizontal requeriría el examen de muestras de un tipo de género textual o una variedad de géneros textuales en un mismo grado o ciclo, dentro de una época histórica. Estos son los estudios más frecuentes y se enmarcarían dentro de los estudios transversales de las ciencias sociales.

Grafico 2 -
Perspectivas de análisis horizontal y vertical.



Conclusiones

A modo de conclusión quisiéramos exponer cuatro últimos planteamientos. En primer lugar, ni las inferencias textuales ni las contextuales de manera aislada o por sí mismas contienen la clave de la interpretación, comprensión o apropiación de los textos. Estos procesos son complejos y poseen varios niveles. Por una parte, tanto el texto como el contexto poseen su propia relación intertextual puesto que los contextos, en cierto sentido, también se *leen* e interpretan, son “complex relations of ‘signifying practices’. The connection between them must thus be construed as ‘intertextual’. The context never ‘explains’ the text in the sense of providing the essence of its appearance or the cause of its effect or the reality of its representation” (Toews, 1987, p. 886). Por otro lado, aparte de la comprensión del mensaje, hay que tener en cuenta la captación de la intencionalidad que subyace a dicho mensaje. Comprender qué dice (sentido) un texto no equivale a comprender qué quiere realmente decir el texto: significado y propósito (Olson, 1994).

En segundo lugar, la propuesta metodológica no alcanza a analizar el efecto del manual sobre el estudiante, es decir, el resultado final más allá del trabajo, manipulación, comprensión, incomprensión, aceptación o rechazo, recuerdo u olvido de sus contenidos: mensajes, discursos, conocimientos, normas. El objetivo educativo del manual abarca más que un aprendizaje superficial. Aspira a ofrecer referentes, contribuir y moldear los procesos de identificación del sujeto - identidades y diferenciaciones -, condicionar conductas, y finalmente incidir en la acción individual y social. Si bien compartimos el enfoque antropológico y psico-social que defiende la construcción relacional y dinámica de la identidad, lo cierto es que los textos escolares, en particular los de historia, contribuyen al proceso desde el momento en que constituyen referentes con autoridad, cuando no prescriptivos, y se trabajan en interacción con maestros e iguales. Los estudios al respecto versan sobre todo en la construcción de las identidades colectivas: nacionales, étnicas, de minorías y colectivos específicos.²⁹ Foster, analizando textos escolares americanos, afirma que

not only respond to the demands of the educational market-place but also reflect America’s visceral need for a common sense of purpose and shared identity. Understandably, therefore, history textbooks stress unity over fragmentation, nationhood over ethnicity and common experience over diversity. (1999, p. 275)

La Recomendación n. 48 de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública convocada en Ginebra por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y por la Oficina internacional de Educación, consideró ya en 1959 que

²⁹ Véase por ejemplo: BUKH, Alexander. Japan's history textbooks debate: national identity in narratives of victimhood and victimization. *Asian Survey*, v. 47, n. 5, 2007, p. 683-704; LOW-BEER, Ann. Politics, school textbooks and cultural identity: the struggle in Bosnia and Hercegovina. *Paradigm*, v. 2/3, 2001, p. 1-8; NUHOGLU SOYSAL, Yasemin; BERTILOTTI, Teresa; MANNITZ, Sabine. Chapter 1: projections of identity in French and German history and civics textbooks. In: SCHISSLER, Hanna; NUHOGLU SOUSAL, Yasemin (eds.). *The nation europe and the world: textbooks and curricula in transition*. Oxford: Berghahn Books, 2005, p. 13-31.

el libro de texto no es sólo un auxiliar de la enseñanza, sino también un instrumento importante para la educación moral capaz de mejorar el comportamiento social del alumno y de estimular su sentimiento de respeto al trabajo y de fraternidad entre los pueblos. (1959, p. 215)

Para abordar ese terreno, la investigación sería de otra índole puesto que el efecto del manual sobre dicho “comportamiento social” viene acompañado del efecto de otros medios y agentes, de los que resulta difícil aislarlo. Si bien hemos citado una variedad de trabajos sobre libros de textos de ciencias puras, no cabe duda de que el rigor de la investigación manualística nos apremia a asomarnos al efecto de manual como instrumento moldeador de la dimensión socio-política: “Research on textbooks as agents of socialization must take the form of reception analysis, or audience-cum-content analysis”, afirma Kalmus (2004, p. 474). En efecto, las limitaciones detalladas no impiden progresar en la línea metodológica expuesta en este trabajo.

En tercer lugar volvemos una vez más sobre el estudio tradicional de los contenidos del manual escolar, para llamar la atención sobre un elemento de gran relevancia y pertinencia: los prólogos, introducciones, descripciones, explicaciones o justificaciones. Ocurre que estos textos o micro textos, dentro del conjunto de textos que componen el manual, en ocasiones contienen instrucciones u orientaciones de uso. Montilla se percató de este hecho (1954, p. 284) y así lo recoge la investigación de Mahamud (2012) sobre la riqueza de los preliminares en los manuales escolares del primer franquismo. Los prólogos, en sus diversas fórmulas, suelen indicar los objetivos, la finalidad, el uso ideal y teórico y orientaciones didácticas. Se observa pues la importancia de la existencia de un equilibrio entre el examen del manual hacia dentro - contenidos en su totalidad, no solo capítulos temáticos de conocimientos fragmentados - y su estudio hacia fuera - contextos de transmisión y recepción.

Por último, afirmamos que la metodología manualística avanza y progresa incrementando el rigor científico del trabajo empírico y la validez de sus hallazgos desde el momento en que el manual como objeto de estudio es analizado como una fuente compleja que no puede ser estudiada de manera aislada de sus contextos y agentes de producción, transmisión y recepción. La propuesta metodológica planteada tiene sus exigencias y requiere de un enfoque cada vez más interdisciplinar. De esta forma comprobamos el potencial del libro de texto como fuente documental para todas las ciencias sociales, no solo la historia de la educación.

Referencias

ADELL SEGURA, Jordi; CASTAÑEDA QUINTERO, Linda. Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. In: ROIG VILA, R; FIORUCCI, M (coords.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas: la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas*. Alcoy: Marfil-Università degli Studi Roma TRE, 2010.

ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria, et al. *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas: uso de los libros de texto de ciencias sociales e historia en grado 7º de la educación básica secundaria en Colombia*. Colciencias UTP. Pereira (Colombia): Universidad Tecnológica de Pereira, 2005.

ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria; LANZA SIERRA, Clara Lucía y GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. *Usos de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos*. Pereira (Colombia): Universidad Tecnológica de Pereira, 2007.

APPLE, Michael W. El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, n. 301, 1993, p. 109-126.

ASCENZI, Anna. *Drammi privati e pubbliche virtù: la maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalista*. Macerata: Università di Macerata, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *¿Qué significa hablar?* Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal, 1985.

CAMPANARIO, Juan Miguel. De la necesidad, virtud: cómo aprovechar los errores y las imprecisiones de los libros de texto para enseñar física. *Enseñanza de las Ciencias*, Universitat Autònoma de Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, ICE, v. 21, n. 1, 2003, p. 161-172.

CAMPANARIO, Juan Miguel; OTERO, José. La comprensión de los libros de texto. In: PERALES PALACIOS, Francisco; CAÑAL DE LEÓN, Pedro (coords.). *Didáctica de las ciencias experimentales: teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias*. Madrid: Editorial Marfil, 2000.

CAMPOS HERNÁNDEZ, Miguel Ángel; GASPAS HERNÁNDEZ, Sara. Análisis de la intertextualidad y la argumentación en el contexto educativo: elementos teórico-metodológicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, 2004, v. 9, n. 21, p. 425-449.

CASAS NAVARRO, Raymundo. La inferencia en la comprensión lectora. *Escritura y Pensamiento*, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, v. 7, n. 15, 2004, p. 9-24.

CINTAS SERRANO, Rosa. Actividades de enseñanza y libros de texto. *Investigación en la escuela*. Actividades y estrategias de enseñanza, Universidad de Sevilla, Universidad de Huelva: Diada Editora S.L., n. 40, 2000, p. 97-107.

CORNAIL-ENGELA, Irène. The school textbook: can we now throw it away? *Educational Media International*, International Council for Educational Media, v. 31, issue 4, 1994, p. 250-252.

D'ASCENZO, Mirella. *Col libro in mano: maestri, editorial e vita scolastica tra Otto e Novecento*. Torino: Società Editrice Internazionale, 2013.

DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank. Fuentes y métodos para la historia del aula. In: FERRAZ LORENZO, Manuel (ed.). *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, p. 313-335

ECO, Umberto. *Lector in fábula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona, Lumen, 1999.

ESCOLANO BENITO, Agustín (dir.). *Historia Ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997/1998.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Sobre la construcción histórica de la manualística en España. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 13, n. 29-30, 2001, p. 13-24.

ESCOLANO BENITO, Agustín. The manual as text: the construction of an identity. In: VAN GORP, Angelo; DEPAEPE, Marc (Hrsg.). *Auf der Suche nach der Wahren Art von Textbüchern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2009, p. 37-49.

ESCOLANO BENITO, Agustín. El manual como texto. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 23, n. 3, 2012, p. 33-50.

FISH, Stanley Eugene. *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge/London: Harvard University Press, 1980.

FOSTER, Stuart J. The struggle for American identity: treatment of ethnic groups in United States history textbooks. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, v. 28, n. 3, 1999, p. 251-278.

FUKUOKA, Kazuya. School history textbooks and historical memories in Japan: a study of reception. *International Journal of Politics, Culture and Society*, United States: Patrick Baert, Human Sciences Press, 2011, v. 24, issue 3-4, p. 83-103.

GROVES, Tamar. *Teachers and the struggle for democracy in Spain, 1970-1985*. London: Palgrave, Macmillan, 2014.

GVIRTZ, Silvina. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1999.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. El cuaderno de clase como fuente primaria de investigación: alcances y límites en la construcción del objeto de estudio. In: MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto (eds.). *School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*. Tomo I. Macerata: Polistampa, 2010.

HEINZE, Carsten. Historical textbook research: textbooks in the contexts of the grammar of schooling. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Braunschweig: Georg Eckert Institute for International Textbook Research, v. 2, n. 2, 2010, p. 122-131.

HUNSBERGER, Margaret. Students and textbooks: which is to be master? *Phenomenology + Pedagogy*, Canada, v. 7, 1989, p. 115-126.

KALMUS, Veronika. What do pupils and textbooks do with each other? Methodological problems of research on socialization through educational media. *Journal of Curriculum Studies*, Taylor and Francis Online v. 36, n. 4, 2004, p. 469-485.

KNIGHT, Bruce Allen. Teachers' use of textbooks in the digital age. *Cogent Education*, Hong Kong: Hong Kong Institute of Education, n. 2, 2015, p. 1-10.

LÓPEZ HERNÁNDEZ, Ana. Libros de texto y profesionalidad docente. *Avances en Supervisión Educativa*, n. 6, 2007. Disponible en <http://www.adide.org/revista/index.php?Itemid=47&id=202&option=com_content&task=view>. Último acceso 25 mayo 2016.

MAHAMUD ANGULO, Kira. *Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959): emociones y sentimientos en los manuales escolares de enseñanza primaria*. Madrid: Uned, 2012. XXXF. Tesis (Doctorado en Educación). UNED.

MAHAMUD, Kira. Exercises in primary school textbooks during the first two decades of the Franco Dictatorship (1939-1959). In: MATTHES, Eva; SCHÜTZE, Sylvia (Hrsg.). *Aufgaben im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2011, p. 5-18.

Mahamud, Kira. Contexts, texts, and representativeness: a methodological approach to school textbooks research. In: KNECHT, Petr; MATTHES, Eva; SCHÜTZE, Sylvia und AAMOTSBAKKEN, Bente (Hrsg.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2014, p. 31- 49.

- MARTÍNEZ ALFARO, María Jesús. Intertextuality. Origins and development of the concept. *Atlantis*, journal of the Spanish Association of English Studies, Aedeon (Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos), n. 1-2, 1996, p. 268-285.
- MCFALL, Ryan. Electronic textbooks that transform how textbooks are used. *The Electronic Library, The Electronic Library*, Department of Library and Information Sciences, University of North Texas, USA, n. 23, 2005, p. 72-81.
- MERCHÁN IGLESIAS, Francisco Javier. El uso del libro de texto en la clase de historia. *Gerónimo de Uztariz*, Pamplona: Instituto de Historia Económica y Social Gerónimo de Uztáriz, n. 17/18, 2002, p. 79-106.
- MONTILLA, Francisca. *Selección de libros escolares de lectura*. Madrid: Instituto San José de Calasanz, 1954.
- MYERS, Kevin; GROSVENOR, Ian. Visions of history, versions of education: assessing the state of the art in the history of education in the United Kingdom. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Band 15, 2010, p. 334-352.
- OLSON, David. *The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- PARODI SWEIS, Giovanni. Estructura textual y estrategias lectoras. In: PERONARD THIERRY, Marianne; GÓMEZ MACKER, Luis. A; PARODI SWEIS, Geovanni; NUÑEZ LAGO, Paulina. *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1997, p. 121-134.
- PARODI SWEIS, Giovanni. *La inferencia: una aproximación al concepto*. En Actas del 8º Seminario nacional de Investigación y Enseñanza de la Lingüística. Santiago: Universidad de Santiago, p. 211-219.
- PAVLICIC, Pavao. La intertextualidad moderna y la posmoderna. *Versión: estudios de comunicación, política y cultura*, n. 18, México: UAM-X, 2006, p. 87-113.
- PINGEL, Falk. *Unesco guidebook on textbook research and textbooks revision*, 2nd revised and updated edition. Paris/Braunschweig: Georg Eckert Institute for International textbooks Research and Unesco, 2010.
- PUELLES, Manuel de. Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación*, Salamanca: Universidad de Salamanca, n. 19, 2000, p. 5-11.
- REPOUSSI, Maria; TUTIAUX-GUILLON, Nicole. New trends in history textbooks research: issues and methodologies toward a school historiography. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Braunschweig: Georg Eckert Institute for International Textbook Research, v. 2, issue 1, 2010, p. 154-170.
- ROCKWELL, Elsie. Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en la clase. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, n. 55, 1991, p. 29-44.
- SÁNCHEZ ARBÓS, María. *Mi diario*. Aragón: Gobierno de Aragón y Caja Inmaculada, Sender, 2006 [2000, 1961].
- SHARP, Jim. *Historia desde abajo*. In: BURKE, Peter (ed.). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza, 1993, p. 287-305.
- SLOEP, Peter; BERLANGA, Adriana. Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, Huelva: Universidad de Huelva, v. XIX, n. 37, 2011, p. 55-64.

TOEWS, John E. Intellectual history after the linguistic turn: the autonomy of meaning and the irreducibility of experience. *The American Historical Review*, Oxford: Oxford University Press, v. 92, n. 4, 1987, p. 879-907.

UNESCO. *Recomendaciones 1934-1977*. Paris: Unesco, 1979.

VALLS MONTES, Rafael. Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 13, n. 29-30, 2001, p. 95-100.

VAN GORP, Angelo; DEPAEPE, Marc (Hrsg.). *Auf der Suche nach der Wahren Art von Textbüchern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2009.

VILLAREJO, Esteban. El libro escolar como guía de trabajo. *Vida Escolar*, Madrid, n. 21, 1960, p. 18-20.

VIÑAO, Antonio. Lenguaje y realidad: el discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo. *Anales de Pedagogía*, Revista de investigación en Pedagogía, Murcia: Universidad de Murcia, n. 14, 1996, p. 157-214.

KIRA MAHAMUD ANGULO é profesora en la Universidad Nacional de Educación a Distancia - Uned -, Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. Investigadora del Centro de Investigación en Manuales Escolares - Manes. Doctora en Ciencias de la Educación por la Uned.

Contacto: Facultad de Educación - Uned - Calle Juan del Rosal, 14 - 28040 - Madrid - España.

E-mail: kmahamud@edu.uned.es.

ANA MARIA BADANELLI RUBIO é profesora en la Universidad Nacional de Educación a Distancia - Uned -, Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. Investigadora del Centro de Investigación en Manuales Escolares - Manes. Doctora en Ciencias de la Educación por la Uned.

Contacto: Facultad de Educación - Uned - Calle Juan del Rosal, 14 - 28040 - Madrid - España.

E-mail: abadanelli@edu.uned.es.

Recebido em 23 de fevereiro de 2016.

Aceito em 14 de julho de 2016.