



Los manuales de historia y la formación del profesorado – apuntes para innovación en el caso brasileño

Luis Fernando Cerri^(*), Maria Paula Costa^(**) y Carmem Lúcia Gomes De Salis^(***)

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark://acv0ht00r>

Resumen

El texto analiza la relación entre el perfil de los profesores y el uso de libros de texto en clase, desde un cuestionario respondido por 120 profesores de historia de la educación escolar en Brasil. La metodología es cuantitativa y de estadística descriptiva, por el cruce de los datos sobre el perfil con sus respuestas sobre cómo utilizan el libro de texto. Los resultados refuerzan que el código disciplinario de la historia permanece esencialmente presente, y que no hay diferencias significativas en el uso del libro de texto en las diferentes etapas de la carrera de los profesores. Considerando que hace 20 años hubo una reforma federal de los planes de estudio de formación docente, concluyen que no ha producido cambios efectivos. Como hipótesis para futuras investigaciones, se sugiere que el trabajo efectivo con los estudiantes de magisterio sobre prácticas críticas y creativas en el uso de los libros de texto debería primar sobre la mera crítica historiográfica de estos materiales.

Palabras clave: Formación de profesores; Libros de texto; Prácticas de enseñanza; Experiencia profesional; Innovación curricular.

History textbooks and teacher education - notes for innovation in the Brazilian case

Abstract

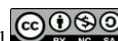
The text analyzes the relationship between teacher profiles and the use of textbooks in class, based on a questionnaire answered by 120 history teachers in basic education in Brazil. The methodology is quantitative and descriptive statistics, by crossing the profile data with the answers on how they use the textbook. The results strengthen that the disciplinary code of history remains essentially present, and that there are no significant differences in textbook use at different stages of the teachers' careers. Considering that there was a federal reform of teacher training curricula 20 years ago, they conclude that it has not led to effective changes. As a hypothesis for further research, it is suggested that effective work with student teachers on critical and creative practices in the use of textbooks should take precedence over mere historiographical criticism of these materials.

Keywords: Teacher training; Textbooks; Teaching practices; Professional experience; Curricular innovation.

^(*) Doctor em Educação (Universidade Estadual de Campinas). Profesor (Universidade Estadual de Ponta Grossa), Brasil. E-mail: lfcferri@uepg.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9650-0522>

^(**) Doctora en Historia (Universidade Estadual Paulista). Profesora (Universidade Estadual del Centro-oeste), Brasil. E-mail: paulaecosta@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6750-2887>

^(***) Doctora en Historia (Universidade Estadual Paulista). Profesora (Universidade Estadual del Centro-oeste), Brasil. E-mail: clsalis@uol.com.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5987-8246>



“Los manuales de historia y la formación del profesorado – apuntes para innovación en el caso brasileño”

Los manuales de historia y la formación del profesorado – apuntes para innovación en el caso brasileño

La propagación del virus SARS-CoV-2 ha tenido un impacto vertiginoso en todas las esferas de la sociedad mundial. Especialmente en lo que respecta a la educación, se pusieron en marcha cambios repentinos y significativos para poder continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esta perspectiva, los estados comenzaron a reorganizar el sistema educativo, en un intento de retomar las actividades, aunque fuera en formato remoto, "forzando" un replanteamiento de la práctica en el aula. El espacio físico fue remplazado por el espacio virtual. El cierre de establecimientos educacionales en todo el país ocurrió ante la necesidad de aislamiento social, en un intento de no propagar el virus. En este sentido, profesores y alumnos fueron inducidos a establecer nuevos métodos y acciones que favorecieran mínimamente la producción de conocimiento. *Pari passu* a esta difícil realidad, el año en curso trajo como desafío adicional la implementación de la Base Curricular Común Nacional que, en cuanto documento normativo, señaló una serie de elementos como referencia para la reformulación curricular, con implicaciones en la práctica de los profesores, en los materiales didácticos y, consecuentemente, en la formación docente.

El contexto pandémico puso de manifiesto la fragilidad, entre otros factores, de la relación entre el material didáctico y la práctica docente. Esta relación, ya muy debatida y cuestionada, fue puesta a prueba. Así, este texto propone reflexionar sobre los datos del "Proyecto Residente: Observatorio de las relaciones entre jóvenes, historia y política en América Latina" sobre el lugar del libro de texto en la práctica docente, tanto desde la perspectiva de los profesores como de los alumnos. Esta mirada nos llevó a preguntarnos si existe una relación entre este uso, señalado por ambos, y el año de formación de estos docentes.

El rol de la enseñanza en la formación de profesores de Historia en Brasil viene cuestionándose desde finales del siglo XX. Aún sin romper paradigmas fuertemente arraigados, ya a mediados de la década de 1980 la crítica y el debate cuestionaban el papel de las carreras de Historia frente a las dificultades encontradas en la formación de profesores en ejercicio. Es fundamental comprender que estas cuestiones se plantearon durante el proceso de redemocratización del país por el impacto que tuvieron en el sistema educativo las reformas curriculares del período militar, como la introducción de cursos de Estudios Sociales y también de carreras cortas, que colocaban en el mercado laboral a un gran número de profesores con menos años de formación y muchas veces sin una profundización específica en la materia.

Otra cuestión importante para considerar en la formación de profesores de historia es la separación entre enseñanza e investigación en las matrices de muchos cursos de historia de la enseñanza superior, lo que imponía una lógica de actuación para quien elegía el camino de la enseñanza. Si, por un lado, el punto crucial del investigador consistiría en construir la escritura de la historia y, por lo tanto, necesitaría comprender la constitución de la ciencia histórica, por otro lado, la función del profesor consistiría en transmitir el conocimiento producido por el historiador de forma simplificada en la escuela. Esta división entre los que producen y los que transmiten se ha visto reforzada por la forma en que los cursos de historia han organizado sus grillas de asignaturas, reduciendo el papel de ambos, según muchos críticos. Estos papeles, así fijados, refuerzan una mirada sobre el sentido de la historia escolar, visión que no comienza ahí, sino que ha sido escrutada a lo largo de un proceso que se constituyó en el siglo XIX en la búsqueda de una construcción de la historia de la nación, pero vinculada al eurocentrismo y atribuyendo a la memorización de hechos históricos el principal objetivo de la Historia. Tal visión recorrió el siglo XX.

Según Oliveira y Freitas, existen algunos problemas de larga data, tanto en la enseñanza universitaria como en la enseñanza básica: la dicotomía que caracteriza los cursos de pregrado (materias de contenido y materias pedagógicas); los cursos aún vinculados a la oralidad (seminarios, trabajos escritos, pruebas tradicionales) y la falta de debates sobre las diversas tareas que constituyen la profesión docente. (Oliveira y Freitas, 2014, p.114-115)

Todo este proceso que implicó pensar la formación docente en el cambio del siglo XX al XXI no tardó en inducir cambios significativos en las orientaciones y políticas públicas relacionadas con la organización curricular y la producción-distribución de libros de texto, considerados como

instrumentos importantes para transmitir y socializar componentes curriculares y una enseñanza coherente con los desafíos educativos del período redemocratizador (1985 en adelante). Además,

As diretrizes elaboradas de modo a terem abrangência nacional fundamentavam-se na crença da centralidade do currículo como motor das práticas escolares e universitárias. Neste sentido, disseminou-se a ideia de que, ao se mudar o currículo por meio de políticas curriculares, mudar-se-iam as práticas, e os problemas relacionados à qualidade do ensino praticado nas escolas brasileiras seriam superados. Mais ainda, havia a concepção de que, por meio dessa política, seriam resolvidos os problemas relacionados à formação dos professores, responsabilizados, recorrentemente, pelo fracasso escolar em níveis alarmantes que ocorria e ainda ocorre no Brasil. (Monteiro, 2009, p. 177)

Aunque no sea nuestro objetivo en este texto problematizar el Programa Nacional de Libros Didácticos (PNLD), es importante considerarlo, aunque sea brevemente, dado que es en este contexto - contradictorio, de controlar buscando la calidad de la enseñanza, diferenciar y, al mismo tiempo, evitar las distorsiones relativas a la formación considerada deficiente de los llamados profesores polivalentes del período militar - que en 1985 tenemos la promulgación de este Programa.¹

Cabe señalar que este programa no se origina en el período de redemocratización, ya que es posible identificar el estado/producción/distribución de libros de texto en otros contextos políticos, pero sin duda la (re)estructuración del PNLD a partir de este período elevó su actuación a otro nivel, alcanzando a todo el sistema público de enseñanza con un gran impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.²

Cabe destacar que el programa no sólo se alineaba con una concepción de universalización de la enseñanza orientada al fortalecimiento de la ciudadanía, algo caro a las pretensiones políticas del recién creado régimen democrático, sino que su política de distribución masiva de libros aunaba dos supuestos: Controlar la práctica docente a través de materiales que reunieran orientaciones claras sobre "cómo" y "qué" enseñar, que estuvieran en consonancia con los debates latentes tanto en el campo epistemológico de la disciplina como de la enseñanza de la Historia y, al mismo tiempo, promover un intento de "unificación curricular" mediante la oferta y utilización del material como lastre para la planificación de la enseñanza. (Monteiro, 2009) Podemos observar, a partir de este marco, una cierta persistencia por parte de los gestores de políticas públicas en el inicio de la redemocratización, en cuanto a la concepción de la escuela como transmisora de conocimiento y del profesor como aquel que, con la ayuda del material didáctico, simplificará y transportará al aula el conocimiento producido en otras instancias.

Si, por un lado, el PNLD y las políticas públicas educativas impulsaron el sector editorial, la producción y distribución de libros, por otro, en el ámbito escolar persistió la resistencia a su uso y la desconfianza en el papel que debían desempeñar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, los años de imposición de una narrativa histórica y una organización curricular avalada por los gobiernos militares, contribuyeron a cristalizar una visión del libro como,

[...] “vilões” da educação, portadores de ideologias indutoras de processos de reprodução das desigualdades e hierarquias sociais, em textos conservadores, “oficiais” muitas vezes repletos de erros ou em versões ultrapassadas pelas pesquisas científicas. Essa visão teve grande expressão no âmbito do ensino de História e levou

¹ Debemos destacar que el PNLD gestiona la producción/distribución de libros de texto para todas las asignaturas que forman parte del currículo obligatorio que debe cumplir el sistema público de enseñanza brasileño, sin embargo, en este texto, estamos priorizando el libro de texto de Historia.

² El Programa Nacional de Libros de Texto fue retomado y remodelado para atender a los preceptos del período de la "Nueva República", en un intento de "universalizar" el acceso a los libros de texto, permitiendo en pocas décadas la elección y distribución del material en la enseñanza básica. Así, el PNLD "[...]" fue instituido a través del Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, como sustituto del Programa de Libros de Texto para la Enseñanza Fundamental (Plidef) y presentó como principales novedades: indicación del libro de texto por los profesores; reutilización del libro, implicando la abolición del libro descartable y el perfeccionamiento de las especificaciones técnicas para su producción "[...]" (Soares y Dias, 2019, p. 202).

“Los manuales de historia y la formación del profesorado – apuntes para innovación en el caso brasileño”

a um movimento que defendia sua eliminação ou não utilização nas escolas.
(Monteiro, 2009, p. 181)

Al considerar el análisis anterior, nos damos cuenta de que este movimiento de rechazo y/o desconfianza contribuyó a desvelar una situación compleja, ya que observamos un fuerte debate relacionado con los cambios en los planes de estudio de los cursos de profesorado en Historia fomentados por los debates sobre la necesidad de acercar la enseñanza y la investigación/teoría y práctica; sin embargo, no vimos el mismo ritmo en relación con el libro de texto, dada la importancia/papel que adquiere gradualmente en la cultura escolar. En este sentido, la problematización del libro de texto como herramienta pedagógica fue, en general, invisibilizada debido a la idea (cristalizada) de que sería la representación de una narrativa histórica y de la enseñanza la que se propondría superar el problema del libro de texto.

La no aceptación del material, que desalentó su uso en las escuelas públicas y su invisibilidad en el proceso de formación del profesorado, estimuló, por otro lado, manifestaciones a favor de la calidad del material.

Essas discussões encontraram terreno fértil nas universidades brasileiras e entidades de classe, que fomentaram encontros, congressos e pesquisas realizadas em programas de pós-graduação, particularmente os de educação. Tais pesquisas foram fundamentais para conhecer os livros didáticos que chegavam à escola e, ao mesmo tempo, gerar uma pressão social em torno desse material, levando o estado brasileiro a perceber a necessidade da constituição de um mecanismo que o permitisse exercer seu papel de consumidor, exigindo qualidades mínimas para o material a adquirir.
(Soares; Dias, p. 204)

Ese movimiento, sin duda, impulsó cambios significativos en el proceso de producción y evaluación de los materiales didácticos, que pasaron a orientarse por convocatorias más juiciosas. Específicamente, según Caimi, los materiales de Historia incorporaron [...] un estilo más [...] polifónico [...] hay una creciente comparación de versiones historiográficas, la incorporación de fragmentos de obras de autores académicos y el énfasis en el trabajo con múltiples temporalidades [...] (CAIMI, 2017, p.41) además de la inserción de elementos tecnológicos. Sin embargo, a pesar de ello, "[...] una parte considerable de la prensa generalista y un contingente muy significativo de docentes mantienen una hiper desconfianza permanente en relación con el objeto libro de texto". (Freitas, Oliveira, 2009, p. 11-19)

A lógica mercadológica e economicista que avança sobre o cenário educacional vem se apropriando do sentido do conceito de qualidade em educação, impondo uma perspectiva gerencial movida sob os argumentos dos empresários educacionais. Tendo em vista o acelerado crescimento da lógica gerencial sobre a educação manifestada, por exemplo, na Reforma do Ensino Médio e na configuração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), receia-se que o PNLD seja apropriado, para além dos oligopólios já estabelecidos pelas grandes editoras, como espaço de reprodução do capital pelos sistemas estruturados de ensino e suas “soluções educacionais”. (Caimi, 2018, p.38)

A pesar de este agitado movimiento de cambios y retrocesos, permanencias y rupturas en torno a este complejo objeto, el libro de texto, es fundamental no detenerse sólo en estas cuestiones. Partiendo de estas premisas sobre las políticas públicas y su impacto sobre el libro de texto en diversos aspectos, nos parece que aún permanece, consciente o inconscientemente, invisible en cuanto a su importancia/uso, tanto en la educación escolar como en los cursos de formación. Así,

As pesquisas que venho desenvolvendo sinalizam que a História como ciência, como espaço de formação de professores, no Brasil, não tem demonstrado muito interesse sobre o ensino da própria área e sobre os livros didáticos. Esse poderoso instrumento de trabalho dos profissionais que atuam na educação básica, parece permanecer

estrangeiro para a maioria dos docentes durante sua formação nas universidades federais do Brasil. As matrizes curriculares, pelas quais são formados os professores de História, têm disponibilizado pouco tempo para as reflexões sobre o ensino de História e menos ainda para se debater e compreender as complexas relações que envolvem os manuais didáticos. É possível afirmar, pelos currículos dos cursos de formação docente, que uma larga parcela dos professores desconhece as complexas relações que envolvem o processo de produção, circulação e apropriação das narrativas dos livros didáticos. (Cavalcanti, 2019, p. 50)

A partir de las consideraciones anteriores, podemos preguntarnos: ¿cómo estamos preparando a nuestros alumnos en la formación inicial para que puedan explorar este material? ¿Cómo se lo apropian el profesor y también el propio alumno en sus clases?

Profesores, formación inicial y libros de texto en el aula

A pesar de las especificidades nacionales, el concepto de código disciplinar de la Historia desarrollado por Cuesta Fernández (2002) en relación con la Historia de la Educación en España ha servido para delimitar y reconocer, entre otros aspectos, las prácticas tradicionales de aula que marcaron la fundación de la Historia como asignatura en la escuela y que, en cierta medida, siguen reproduciéndose a pesar de todos los debates pedagógicos e historiográficos y de todas las innovaciones alcanzadas en la formación inicial y en los métodos de enseñanza. Desde esta perspectiva, la clase magistral destaca como herencia del modelo "tradicional-elitista" original, caracterizado por el arcaísmo, el memorismo, el elitismo y el nacionalismo. La clase magistral está vinculada al memorismo, en las conexiones entre retórica e historia, y junto con el uso de un libro de texto, constituye una característica metodológica docente fundacional, permanente y dominante a lo largo de los siglos, también entre nuestros entrevistados.

El reto de la investigación actual es comprender los detalles y entresijos de esta continuidad y sus transformaciones, tanto microscópicas como más visibles. Aunque no es objeto de este texto, ya que la fuente utilizada es una encuesta cuantitativa cuyos datos se recogieron en 2019 (CERRI, 2022), las relaciones de enseñanza y aprendizaje afectadas por la pandemia de coronavirus han permitido sin duda registrar cambios, ya que el constituyente esencial de la clase magistral es la propia presencia física, la disposición de los alumnos en los pupitres y la posición corporal del profesor como conductor de los procesos. En el aula a distancia, estos condicionantes físicos se licúan por la intermediación de las pantallas y la ampliación de la autonomía de los alumnos en cuanto a su postura corporal, junto con la disolución del entorno "aula". Del mismo modo, la relación con el libro de texto también se disuelve en la enseñanza a distancia, en la que otros recursos electrónicos están mucho más a mano de los sujetos del proceso, y las prácticas de uso del libro físico se transforman.

Los análisis que siguen se refieren a una situación tradicional, prepandémica, y la vuelta de la enseñanza presencial estuvo marcada por más de un año de enseñanza a distancia o híbrida en la que todas esas marcas del código disciplinario de la historia se suspendieron o se convirtieron en formas adaptadas o incluso simulacros.

Los sujetos que respondieron a la encuesta cuyos datos se analizan a continuación son profesores de historia de 24 ciudades de 6 estados participantes en el "Proyecto Residente: Observatorio de las relaciones entre jóvenes, historia y política en América Latina", que tuvo como eje principal la recolección de datos sobre enseñanza y aprendizaje, cultura histórica y cultura política de jóvenes de 15 y 16 años de 7 países de América Latina en el año 2019. Los investigadores que recogieron estos datos también presentaron un cuestionario para profesores con algunas preguntas comunes al cuestionario para estudiantes y otras específicas para profesores. Las preguntas que utilizaremos a continuación se formularon tanto a alumnos como a profesores. Respondieron al cuestionario 120 profesores, 72 mujeres y 48 hombres, con una media de edad de 38 años, un 25% de hasta 31 años, un 25% de 32 a 39 años, un 25% de 40 a 47 años y un 25% de 48 años o más. Predominan los profesores con entre 16 y 25 años de formación (35%), seguidos de los que se licenciaron hace entre 9 y 15 años (25,8%) y hace entre 4 y 8 años (20,8%).

“Los manuales de historia y la formación del profesorado – apuntes para innovación en el caso brasileño”

La duración de la experiencia como profesor tiene una distribución similar: el 32,8% tiene entre 16 y 25 años de experiencia, seguido de cerca por los que tienen entre 9 y 15 años de experiencia (31,1%) y luego por el grupo con entre 4 y 8 años en las aulas (16,8%). La gran mayoría tiene estudios de postgrado, el 55% en Historia y el 35,8% en otras áreas, y el 84% son graduados en universidades públicas. En resumen, la muestra está formada por profesores en su mayoría con experiencia, de mediana edad, formados mayoritariamente en universidades públicas y con títulos de postgrado. Se trata de un grupo con características de formación por encima de la media si se compara con los datos generales de la educación básica en el país medidos por el Censo Escolar del INEP, que indican un 41,3% de profesores con posgrado en 2019, año en el que se recogieron los datos de Residente (BRASIL, 2021, p. 48). En cuanto a la distribución por edad y género, la muestra es bastante coherente con la distribución nacional medida por el INEP, *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Brasil, 2021, p. 42 y 45).

Las respuestas de las tablas siguientes fueron recogidas de los cuestionarios a partir de las posiciones de los profesores siguiendo la escala Likert de actitudes, que establece una escala de posibilidades de posicionamiento (de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo o de nunca a siempre, etc.) que incluye posiciones extremas, intermedias y neutras. Aunque se trata de una escala con respuestas categóricas, es factible transformar las respuestas en valores numéricos que permitan el análisis estadístico descriptivo e inferencial, donde las posiciones extremas se transforman en valores extremos (en este caso, - 2 y 2), la posición neutra se trata como cero y las posiciones intermedias se convierten en valores intermedios (-1 y 1).

Utilizamos dos valores de tendencia central, en este caso la media aritmética de los valores contraídos y la moda, es decir, el valor más frecuente en la respuesta, y una medida de dispersión que es la desviación típica, un cálculo que mide la concentración de respuestas en relación con el valor medio, es decir, cuanto mayor es la desviación típica, mayor es la dispersión de las respuestas hacia más o menos que la media.

En la Tabla 1, los profesores respondieron a la pregunta "¿Cómo utiliza el libro de texto en sus clases y estudios de historia?" eligiendo una de las alternativas de la escala de actitudes ante cada afirmación presentada. Hay que subrayar que no se trata de una realidad inmediatamente comprobada, sino de las declaraciones de los profesores sobre sus prácticas en relación con el libro de texto.

Tabla 1 - Utilización de libros de texto según los profesores - media *, moda y desviación estándar

	13.1. Lee los libros juntos el libro durante la clase	13.2. Utilizo el libro y lo alterno con otros materiales y actividades	13.3. Los alumnos estudian y leen en las partes que indican	13.4. Explico el tema y digo qué es lo más importante del libro	13.5. Explico el tema independientemente del libro	13.6. Sólo utilizamos algunos capítulos o partes del libro durante el año	13.7. Los alumnos realizan las actividades y ejercicios recomendados en el libro	13.8. Los alumnos copian partes del libro en su cuaderno	13.9. Utilizo varios libros diferentes	13.10. Utilizo fotos de partes de libros
N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
Media	0,14	1,18	0,08	0,43	1,01	0,17	0,43	-1,08	-0,41	-0,64
Moda	0	1	0	1	2	0	0	-2	0	0

Desviación estándar	1,079	,745	,954	1,019	,983	1,155	,959	1,047	1,156	1,143
---------------------	-------	------	------	-------	------	-------	------	-------	-------	-------

Fuente: Datos del Proyecto Residente, organizados por los autores, 2019.

* Medias aritméticas de las respuestas convirtiendo la escala Likert en una escala numérica donde - 2 = "Nunca", -1 = "Rara vez", 0 = "A veces", 1 = "A menudo" y 2 = "Siempre".

Una de las primeras cosas que hay que destacar al observar los resultados de la tabla es la persistencia del código disciplinario comentado brevemente más arriba: aunque el libro de texto tiene una presencia generalizada en la práctica escolar, está subordinado al discurso del profesor. Esto se aprecia en las medias y las modas más altas, especialmente en relación con el ítem 13.5 ("Explico la materia independientemente del libro de texto"), donde el valor más frecuente es 2, es decir, "siempre", y la media aritmética es 1,01, que coincide con "a menudo" en la escala.

A continuación, aparece la combinación de la media y la moda más altas con un valor de 1, que se encuentra en la respuesta al ítem 13.2, "Utilizo el libro de texto y lo alterno con otros materiales y actividades". La combinación de los resultados de estas dos respuestas revela profesores que se representan a sí mismos como responsables del proceso pedagógico, asociando las presentaciones en clase con el uso del libro de texto, combinado con otros recursos. También hay que señalar que estas dos alternativas presentan los valores más bajos de desviación típica, es decir, son las respuestas que muestran una menor dispersión en relación con la media, es decir, donde las respuestas que se desvían de la norma son menos frecuentes.

Hay dos actitudes que reportan una frecuencia media ligeramente inferior, pero aún intermedia entre "a veces" y "a menudo", que son las afirmaciones 13.4 y 13.7, respectivamente "Explico el tema y lo más importante del libro de texto" y "Los alumnos hacen las actividades y ejercicios recomendados en el libro de texto": ambas tienen una media de 0,43, pero explicar el tema y lo más importante del libro de texto tiene el valor más frecuente de 1, mientras que hacer las actividades y ejercicios del libro de texto tiene el valor más frecuente de 0. En otras palabras, este resultado indica que también se han identificado formas más intensas de relación con el libro de texto, además del ligero predominio de la acción dirigida por el profesor sobre la acción dirigida por el alumno, lo que a su vez refuerza las consideraciones del párrafo anterior, es decir, que la dirección del trabajo por parte del profesor y el espacio para las clases magistrales siguen superando sistemáticamente la propuesta de actividades en las que hay espacio para el protagonismo del alumno en el proceso de aprendizaje.

También hay un conjunto de respuestas cuyo valor más frecuente es cero o "a veces", y las medias están próximas o por debajo de cero, indicando prácticas que se reconocen como ocasionales o poco frecuentes: leer los libros durante la clase, utilizar sólo partes del libro durante el año (ambas próximas a cero o aún positivas), que los alumnos estudien el libro en casa, utilizar varios libros diferentes, utilizar fotocopias y, por último, que los alumnos copien partes del libro en sus cuadernos (todas ellas progresivamente negativas).

De este tercer conjunto, podemos resumir que las prácticas con el libro de texto realizadas por el alumno solo o con supervisión indirecta son menos reconocidas como frecuentes, mientras que las prácticas menos reconocidas de todas son el uso de fotocopias y la copia de libros por parte de los alumnos.

Estos dos últimos grupos de respuestas se explican en parte por la existencia de programas gubernamentales que distribuyen gratuitamente los libros de texto, prescindiendo de prácticas que eran habituales antes de la entrada en vigor del PNLD, y es razonable suponer que en los países donde no existe un programa similar estas respuestas tengan valores positivos. En cierto modo, incluso la respuesta media negativa al uso de libros diferentes tiene en parte la misma explicación. Por último, en general, los profesores rechazan las prácticas mecánicas y repetitivas que suponen un uso antieconómico (prescindir de algunas partes, por ejemplo) del libro de texto.

En la Tabla 2, intentamos desagregar los resultados en función de la duración de la formación de los encuestados para comprobar el peso de esta variable en las prácticas reconocidas como más o menos frecuentes en relación con el libro. Este análisis se basa en la hipótesis de que existen diferencias significativas en las actitudes de los profesores debido a su duración de formación y

“Los manuales de historia y la formación del profesorado – apuntes para innovación en el caso brasileño”

experiencia profesional, según Michaël Huberman (1992). El autor advierte de que los ciclos que propone se basan en estudios teóricos y empíricos, y son una indicación de tendencias generales, que pueden variar según los individuos y los contextos, y según sea el trayecto docente más armonioso o más problemático.

El periodo de hasta 3 años de experiencia corresponde a los ciclos de entrada en la carrera. El periodo siguiente, de 4 a 8 años, se asocia al ciclo de estabilización, aunque la estabilización puede durar más o menos según los casos. De los 9 a los 15 años de carrera, ya experimentando más seguridad y relajación, la tendencia es hacia la diversificación, en la que es más común la experimentación con materiales, métodos, formas de evaluación, la búsqueda de nuevos desafíos, así como el reconocimiento y la lucha contra los obstáculos institucionales para un mejor desempeño de los sujetos en la escuela. Entre los 16 y los 25 años, el peso de la rutina tiende a imponerse con más fuerza, y el sujeto también tiende a cuestionarse y a hacer balance de su vida profesional. Por último, por encima de los 26 años, los profesores tienden a un desapego afectivo y a la serenidad en relación con su trabajo, con más resiliencia o menos sensibilidad a las críticas y a las dificultades. Más cerca de la jubilación, la tendencia es al conservadurismo y a lamentarse del presente, hasta llegar a un fenómeno de repliegue e interiorización que Huberman denomina desinversión.

Aunque la duración de la formación es similar a la duración de la experiencia en la mayoría de los casos, no son idénticas. La primera conclusión posible del estudio de las tablas de medias y de modas para la pregunta sobre los libros de texto, en las que los resultados están separados por cada intervalo de tiempo de formación o de experiencia (Tabla 2 y Tabla 3), es que no existe correlación entre el tiempo de formación y la práctica de los libros de texto, y lo mismo ocurre con la experiencia docente.

No encontramos una evolución coherente de las medias -aumentando o disminuyendo- a medida que avanzamos en la duración de la experiencia o el tiempo desde la recepción de grado. Este resultado puede confirmarse calculando la correlación de Spearman entre la variable de desagregación de cada tabla y las prácticas con el libro de texto: en ambos casos, no existe una correlación estadísticamente significativa.

Sin embargo, el estudio de las correlaciones entre las propias respuestas (por ejemplo, cuantas más personas dicen utilizar el libro de texto alternándolo con otros materiales, cuantas más dicen leer el libro de texto juntos en clase, etc.) revela algunos aspectos muy interesantes. En primer lugar, las correlaciones significativas encontradas se dan por igual cuando se trata de la duración de la formación y de la duración de la experiencia, es decir, aunque hay pequeñas variaciones numéricas, los pares de afirmaciones en los que se encuentra una correlación son los mismos en ambos casos.

Los cálculos de correlación proporcionan dos números: el primero es el coeficiente de correlación, un número que va de 0 (ausencia de correlación) a 1 (correlación total) y que puede ser negativo (correlación inversamente proporcional) o positivo (correlación directamente proporcional). El segundo es el grado de significación (o Sig.), o el margen de error al suponer que existe una correlación entre las dos variables: expresado en decimales, si es superior a 0,05 o 5%, no se considera significativo, y cuanto menor es el valor por debajo de 0,05, mayor es el nivel de significación de la correlación.

De todas las afirmaciones, la que presenta el mayor número de correlaciones altamente significativas es "Leemos el libro juntos durante la clase", que tiene correlaciones positivas, un valor relativamente alto y Sig. siempre inferior a 0,01 con "Utilizo el libro y lo alterno con otros materiales y actividades" (coeficiente de correlación de 0,371), "Les explico el tema y les digo qué es lo más importante del libro" (0,235), "Los alumnos hacen las actividades y ejercicios recomendados en el libro" (0,310) y "Los alumnos copian partes del libro en sus cuadernos" (0,369). Esta combinación parece indicar que en la muestra destaca un conjunto de prácticas relacionadas entre sí y estructuradas por una perspectiva que implica activamente al alumno en la exploración del libro de texto.

Por otro lado, las prácticas más "aisladas" son las centradas en el protagonismo del profesor: las afirmaciones "Explico el tema y digo lo más importante del libro" y "Explico el tema independientemente del libro" establecen sólo una débil correlación con otra afirmación del listado, indicando una práctica dominante sobre las demás y también una cierta monotonía

metodológica en el aula. Si observamos tanto la Tabla 2 como la Tabla 3, podemos ver que la afirmación 13.5 se encuentra entre las más populares, además de tender a consolidarse ligeramente con el paso del tiempo y el aumento de la experiencia, y la alternativa 13.1 se indica como mucho menos frecuente.

Tabla 2 - Tiempo transcurrido desde la formación inicial del profesorado y medias*/modas de frecuencia de uso de libros de texto

Tiempo desde que se graduó	13.1. Lee mos juntos el libro durante la clase	13.2. Utilizo el libro y lo alterno con otros materiales y actividades	13.3. Los alumnos estudian y leen en casa las partes que indicio	13.4. Explico el tema y digo qué es lo más importante del libro	13.5. Explico el tema independiente del libro	13.6. Sólo utilizamos algunos capítulos o partes del libro durante el año	13.7. Los alumnos realizan las actividades y ejercicios recomendados en el libro	13.8. Los alumnos copian partes del libro en su cuaderno	13.9. Utilizamos varios libros diferentes	13.10. Utilizamos fotocopias de partes de libros
hasta 3 años	media 0,09 moda 0	1,27 2	0,09 0	0,18 1	0,64 0	-0,09 0 ^a	0,73 1	-1,27 -2	-0,55 -2 ^a	-0,73 -1
de 4 a 8 años	media 0,16 moda 0	1,16 1	-0,08 0	0,68 1	1 2	0,56 0	0,4 0 ^a	-1,04 -2	-0,68 -2	-0,56 0
de 9 a 15 años	media 0,1 moda 0	1,19 2	-0,16 0	0,42 0	1 2	0,06 -1 ^a	0,68 0	-1,29 -2	-0,13 0	-0,48 0
16 a 25 años	media 0,19 moda 0	1,12 1	-0,1 0	0,33 0	1,12 2	0,05 0	0,21 0	-1,02 -2	-0,43 0	-0,74 -2
26 años y más	media 0,09 moda 0	1,36 1 ^a	0,09 0	0,55 0	1 1	0,27 0 ^a	0,36 0 ^a	-0,55 0	-0,36 -1 ^a	-0,82 -2

a. Hay múltiples modas. Se muestra el valor más bajo.

Fuente: Datos del Proyecto Residente, organizados por los autores, 2019.

* Medias aritméticas de las respuestas convirtiendo la escala Likert en una escala numérica donde - 2 = "Nunca", - 1 = "Rara vez", 0 = "A veces", 1 = "A menudo" y 2 = "Siempre".

Tabla 3 - Duración de la experiencia docente y frecuencia media*/modas de utilización de libros de texto

Experiencia como docente	13.1. Leemos juntos el libro durante la clase	13.2. Utilizo el libro y lo alterno con otros materiales y actividades	13.3. Los alumnos estudian y leen en casa las partes que indicio	13.4. Explico el tema y digo qué es lo más importante del libro	13.5. Explico el tema independientemente del libro	13.6. Sólo utilizamos algunos capítulos o partes del libro durante el año	13.7. Los alumnos realizan las actividades y ejercicios recomendados en el libro	13.8. Los alumnos copian partes del libro en su cuaderno	13.9. Utilizamos varios libros diferentes	13.10. Utilizamos fotocopias de partes de libros	
hasta 3 años	media	,13	1,50	,25	,50	,88	-,13	,50	-1,13	-,50	-,75
	moda	0	1 ^a	0	1	0	1	0	-2	-2	-1
de 4 a 8 años	media	,15	1,30	,05	,60	,95	,45	,60	-1,25	-,50	-,65
	moda	0	1	0	1	1 ^a	0	1	-2	0	-1 ^a
de 9 a 15 años	media	,24	1,14	-,32	,54	,95	-,03	,54	-1,22	-,43	-,59
	moda	0	1	0	1	2	1	0	-2	-1	-2
16 a 25 años	media	0,00	1,08	-,03	,31	1,13	,18	,33	-,97	-,41	-,69
	moda	0 ^a	1 ^a	0	0	2	0	0	-2	0	-2
26 años y más	media	,27	1,33	,07	,27	1,07	,40	,20	-,80	-,20	-,60
	moda	0	1	0	0	2	1	0	-2 ^a	0	0

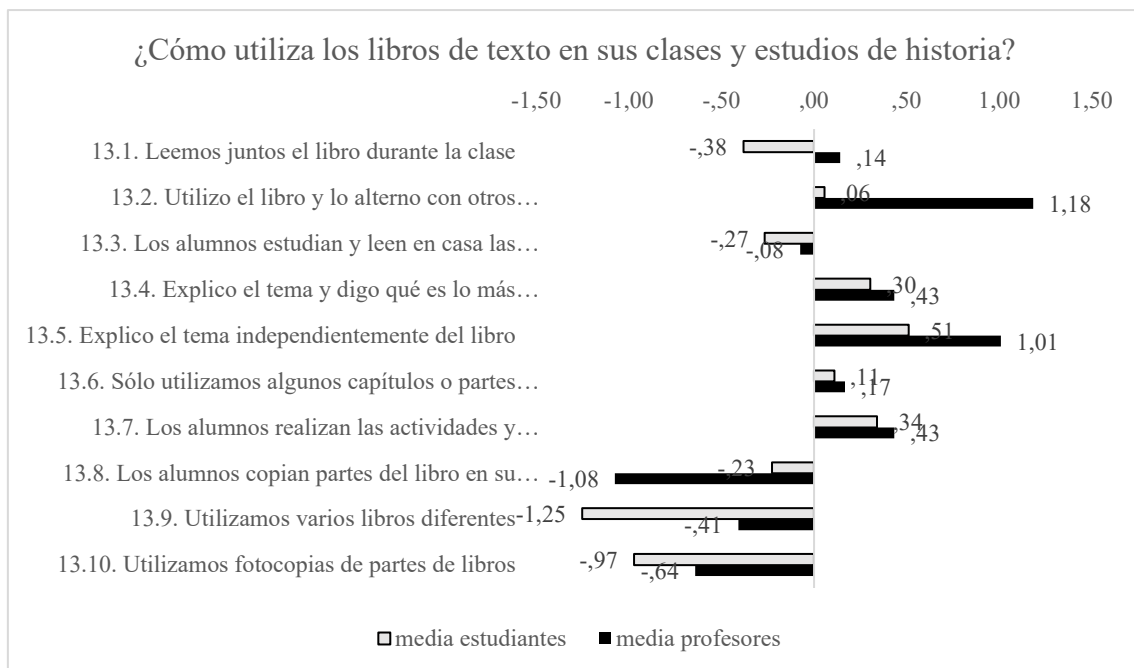
a. Hay múltiples modas. Se muestra el valor más bajo.

Fuente: Datos del Proyecto Residente, organizados por los autores, 2019.

* Medias aritméticas de las respuestas convirtiendo la escala Likert en una escala numérica donde - 2 = "Nunca", -1 = "Rara vez", 0 = "A veces", 1 = "A menudo" y 2 = "Siempre".

Por último, el gráfico 1 compara las respuestas de los profesores de la muestra con las respuestas de los alumnos, teniendo en cuenta que no son exactamente los alumnos de estos profesores, dada la metodología de la encuesta. Lo primero que salta a la vista es la diferencia de representaciones entre profesores y alumnos sobre el uso de los libros de texto en el aula; no se trata sólo de una prueba para validar las respuestas de los profesores, sino de una comparación de las representaciones medias de dos grupos diferentes que conviven en la misma aula. Las diferencias se deben a aspectos culturales, ya que jóvenes y adultos atienden y consumen elementos diferentes de las manifestaciones y concepciones disponibles en la sociedad, pero sobre todo a aspectos psicológicos, ya que se trata de percepciones diferentes del tiempo y de la frecuencia de los acontecimientos en el espacio común del aula. Aun así, nos damos cuenta de que esta comparación es interesante precisamente porque pone de manifiesto estas diferencias.

Gráfico 1 - Frecuencia media* de uso de libros de texto: alumnos y profesores



Fuente: Datos del Proyecto Residente, organizados por los autores, 2019.

* Medias aritméticas de las respuestas convirtiendo la escala Likert en una escala numérica donde - 2 = "Nunca", -1 = "Rara vez", 0 = "A veces", 1 = "A menudo" y 2 = "Siempre".

La mayor diferencia media en las representaciones recogidas dentro de la escala propuesta se encuentra en la pregunta relativa al uso del libro de texto en alternancia con otros materiales y actividades, la única que supera un punto en la escala en la diferencia entre profesores, cuya media tiende hacia la respuesta "a menudo", y alumnos, cuya media se sitúa en torno al valor "a veces" de la escala. Los alumnos son por término medio más negativos que los profesores cuando se trata de fotocopiar, utilizar libros diferentes y copiar partes del libro en el cuaderno, y la diferencia entre alumnos y profesores en estos casos es respectivamente mayor. Por ejemplo, cuando se trata de copiar partes del libro, la media de los profesores tiende hacia la posición "casi nunca", mientras que la media de los alumnos gravita hacia la posición "a veces".

Los profesores también representan una frecuencia más alta para explicar el tema independientemente del libro de texto, cuya media duplica la media de los alumnos para la misma afirmación. Una hipótesis para las diferencias más pronunciadas es que los profesores pueden

“Los manuales de historia y la formación del profesorado – apuntes para innovación en el caso brasileño”

estar sobrevalorando aspectos que, en su formación inicial y en sus entornos escolares y de formación continua, se perciben como más importantes, como explicar la asignatura independientemente del libro de texto, lo que en algunos contextos de formación puede asociarse a una gran capacidad de comprensión y memorización de los contenidos, que valora al profesor dentro del canon o código disciplinar de la historia en la escuela, originalmente fundado en la privación de la memoria y la retórica, como vimos anteriormente, a pesar de ser un modelo pedagógicamente anticuado porque da excesivo peso al profesor y poca atención al aprendizaje del alumno, típico de modelos conservadores y reaccionarios de enseñanza y aprendizaje. Probablemente no sean éstos los términos en los que se conciben y representan estas destrezas. Por otra parte, el hecho de que los profesores se muestren más proclives a rechazar la idea de que instruyan a los alumnos para que copien partes del libro de texto en sus cuadernos podría ser un esfuerzo por distanciarse de una práctica más propia de los primeros cursos de la enseñanza primaria y que a menudo se considera improductiva.

Profesores y alumnos dan respuestas similares a las afirmaciones sobre hacer los ejercicios del libro, utilizar partes del libro y que el profesor explique el tema y diga qué es lo más importante del libro, y este acuerdo intersubjetivo es un punto a favor de la hipótesis de que la frecuencia reconocida por los participantes es la más cercana a la realidad cotidiana. En todos los casos, las medias se sitúan en torno al ítem "a veces" de la escala.

Algunas consideraciones propositivas

Dado que este texto se propuso estudiar elementos sobre y para la formación docente en su relación con el libro de texto, una primera consideración general se refiere al tiempo de formación de los encuestados y su relación con el uso del libro de texto. Los grupos con 15 años o menos de formación son los que, en teoría, comenzaron su formación influenciados por las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Docente a principios de la década de 2000. Estas directrices consolidaron el modelo que invierte un mayor número de horas en la práctica docente en las prácticas e indica que las reflexiones pedagógicas y educativas en general deben estar firmemente articuladas en todas las asignaturas del curso. Hay al menos dos factores que relativizan la eficacia de los cambios que se produjeron a continuación: en muchos casos, los cambios fueron sólo formales y pocos se reflejaron en las prácticas reales y en la formación del profesorado en los cursos de Historia; en otros casos más componentes, estas reformas ni siquiera se aplicaron hasta mediados de la década de 2010.

Hechas estas reservas, es imperativo señalar que no observamos cambios significativos en el comportamiento de los profesores según el año de formación; al contrario, las diferencias entre los grupos según la duración de la formación y la experiencia aparecieron sobre todo al azar, y no respondieron a estas variables específicas. La falta de correlación en las actitudes de los profesores hacia los libros de texto en función de la duración de la formación sugiere que los programas de formación del profesorado no han cambiado mucho a este respecto en las últimas décadas.

A partir de la primera consideración resultante de los datos empíricos, podemos detallar algunas hipótesis: aunque fueron formados en diferentes momentos, no hubo cambios efectivos y sensibles en la formación inicial a lo largo del tiempo para este grupo de profesores entrevistados; si los hubo, los cambios en la formación inicial no afectaron sistemáticamente a las prácticas docentes en relación con el libro de texto. En la práctica, las dos hipótesis convergen.

Los datos revelaron que las prácticas de enseñanza siguen prevaleciendo hoy en día "a pesar de" el libro de texto o con el libro de texto como complemento. Una posible causa es la permanencia de una crítica anacrónica del propio libro de texto y de su uso. La concentración de la enseñanza en el profesor responde a una tradición secular y resta protagonismo y autonomía al alumno en el proceso de aprendizaje, lo que a su vez se asocia a la menor difusión y aceptación de métodos en los que los alumnos desempeñan un papel más activo.

Sin pretender generalizar, y partiendo de nuestras experiencias como formadores de profesores en nuestras universidades, creemos que es justo proponer que estos hallazgos empíricos, especialmente en lo que se refiere al método de enseñanza en función del libro de texto, tienen fuertes vínculos con los modelos de formación que vemos en nuestras realidades particulares, en las que predomina una discusión formal -tanto pedagógica como historiográfica- del libro de texto

en sí mismo. Así, el debate se centra en analizar la presencia y ausencia de contenidos y conceptos historiográficos en los libros de texto existentes. Posiblemente esta fue la forma predominante de integrar a los historiadores a la discusión sobre la enseñanza, fuertemente marcada por las referencias y el saber hacer de un profesional que analiza documentos y que aún está en el umbral del estudio de los materiales didácticos como política educativa y, sobre todo, como factor de aprendizaje y enseñanza.

En este sentido, sin referencias para pensar y experimentar nuevas prácticas que involucren este recurso, la tendencia es que los profesores recién formados busquen referencias en sus recuerdos de su época de estudiantes en la escuela primaria, manteniendo un círculo cerrado que posiblemente explique la falta de correlación entre una formación más reciente y una mayor experiencia y las diversas prácticas propuestas utilizando el libro de texto.

Alternativamente, un mayor énfasis curricular en los cursos de formación inicial y en servicio en el estudio de métodos y técnicas innovadoras y significativas en el uso del libro de texto podría ayudar significativamente a superar este círculo cerrado y avanzar en relación con el modelo canónico de aula o modelo del siglo XIX.

Así, en los cursos de formación inicial del profesorado, el primer paso en Brasil fue garantizar un lugar y una carga de trabajo mínimos en los planes de estudio para los manuales escolares, pero esto está resultando insuficiente. En lugar de trabajar, como se hace actualmente, en la historia del libro de texto o en lo que falta para que el libro de texto sea portador de una historia plenamente alineada con las características de la historia universitaria, es necesario establecer procesos innovadores en esta cuestión que abarquen todo el sentido de la enseñanza. No se trata de abordar la práctica por la práctica, o de un pragmatismo superficial, sino de entender que el abordaje de este objeto en los cursos de formación de profesores sólo colaborará decisivamente en la innovación de la enseñanza de la historia escolar si se centra en el desarrollo de la capacidad de los futuros profesores y de sus alumnos para utilizar el libro de texto como herramienta de aprendizaje. Este es el recorrido prioritario. En esta dirección, habría que esforzarse por comprender los vínculos entre la estructura de los libros de texto y su vinculación con los objetivos educativos, sociales y políticos de la enseñanza de la historia, por entender sus limitaciones como resultado de un complejo conjunto de factores que intervienen en las políticas públicas y en las iniciativas privadas que inciden en la producción de libros de texto, por aprender a adaptar el uso de los libros de texto a las características de cada aula y de cada alumno, y por capitalizar su potencial, explorar las ventajas de cada material en particular y establecer estrategias para superar las limitaciones identificadas en cada ejemplar. De este modo, el énfasis se desplazará hacia formas de innovar en la enseñanza de la asignatura sea cual sea el material disponible, en lugar de detenerse en un enfoque narcisista en el que la universidad se lamenta y denuncia el hecho de que el libro de texto no se parece lo suficiente y no utiliza la jerga de la academia.

Si, por un lado, esta consideración no puede tomarse como estadísticamente representativa, sin duda puede entenderse como significativa, es decir, si el lector desea plantearse su propia realidad como profesor o aprendiz, podrá valorar si estas consideraciones, preguntas e hipótesis son interesantes para pensar su propio curso. Los autores creemos que es un camino que merece la pena recorrer.

Bibliografía

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep. Disponible: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf

Caimi, F. (2017). O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. En Rocha, H., Reznik, L., Magalhães, M. (org). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV.

Caimi, F. (2018). Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História Hoje*, 7 (14), p. 21-40. Disponible: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/465>

Cavalcanti, E. (2019) Ensino de História, Livro Didático e formação docente de professores de História no Brasil. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. (18), p. 49-61. Disponible: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss18/documentos/1565.pdf>

Cerri, L.(org.). (2022). Cultura histórica, cultura política e ensino em *Nuestra América*. Ponta Grossa: Ed. UEPG.

“Los manuales de historia y la formación del profesorado – apuntes para innovación en el caso brasileño”

- Cuesta Fernández, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, 3 (2), p. 27– 41. Disponible: <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/1721/3484>
- Freitas, I. (2009). Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso. En: Oliveira, M., Oliveira, A. *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal: Editora da UFRN.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. En: Nóvoa, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A. (2009). Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. Rocha, H., Reznik, L., Magalhães M. (org). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV.
- Oliveira, M., Freitas, I. (2014). Formação do Profissional de História na Contemporaneidade. *Mouseion*, Canoas, (19), p.109-125. Disponible: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/1835>
- Soares, J., Dias, M. (2019). Programa Nacional do Livro Didático. En: Ferreira, M., Oliveira, M. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV.

Recibido: 02/09/2023
Evaluado: 06/11/2023
Versión Final: 14/02/2024