

Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales

Memorias

Conferencia Regional para América Latina
de la International Association for Research
on Textbooks and Educational Media

IARTEM



NPPD
Núcleo de Publicações Didáticas
da Universidade Federal do Paraná
(NPPD/UFPR) - Brasil

Colombia, septiembre 7, 8 y 9 de 2016

www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016

**BALANCE Y ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL LIBRO
DE TEXTO ESCOLAR Y LOS MEDIOS DIGITALES**

**MEMORIAS
CONFERENCIA REGIONAL PARA AMÉRICA LATINA
DE LA “INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR RESEARCH
ON TEXTBOOKS AND EDUCATIONAL MEDIA”
(IARTEM) IARTEM COLOMBIA 2016”**

**7, 8 Y 9 DE SEPTIEMBRE DE 2016
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA-COLOMBIA**

Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales. Memorias / Conferencia Regional para América Latina de la International Association for Research on Textbooks and Educational Media IARTEM Colombia 2016.

Compilado por Miguel Angel Gómez Mendoza, Tania María Braga García y Jesús Rodríguez Rodríguez.

-- Pereira : Universidad Tecnológica de Pereira, 2016.

649 páginas.

ISBN: 978-958-722-276-0

1. Libros de texto 2. Internet en la educación 3. Tecnología educativa

4. Tecnología de la información y la comunicación 5. Tecnología de la Información – Aspectos educativos

CDD. 371.33

Comité organizador:

Educación Continua
Facultad de Bellas Artes y Humanidades
Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia

Miguel Ángel Gómez Mendoza
Coordinador General

Comité académico:

Jesús Rodríguez Rodríguez
*Universidade de Santiago
de Compostela.España*

Tânia Maria Braga Garcia
*Universidade Federal do Paraná
(UFPR)-Brasil*

Miguel Angel Gómez Mendoza
*Universidad Tecnológica de Pereira
- Colombia*

Equipo de Trabajo

Dra. Carmen Elisa Vanegas Lotero
*Coordinadora de Extensión Universitaria
carvalo@utp.edu.co*

Ing. Diego Fernando Blandón Arias
*Social Media Manager
Coordinación de Mercadeo
mercadeo@utp.edu.co*

Ing. Yury Cristina Galeano Valencia
*Asesoría Educativa
asesoreducativo@utp.edu.co*

Asistentes de logística

Juan David Álvarez (Coordinador)
Estudiante de Ingeniería Industrial

Estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil:

- Natalia Andrea Ríos Largo
- Juan David Roldán Bedoya
- Alejandra Olarte López
- Viviana Cardona
- Claudia Yaneth Zuluaga
- Luis Miguel Galvis
- María Katherine Piedrahita
- Katherine Amariles
- Steven Ríos Castro
- Luisa María Ángel Merchán
- Pamela Escudero García
- Angie Agudelo Zárate
- María Alejandra Aguirre González
- Marisol Marín Moreno
- Valentina Ochoa
- Luisa Fernanda Siceri
- Yulieth Trejos
- Liliana Romero Pinzón
- María Camila Sánchez
- Daniela Ospina Grajales

Compiladores

Miguel Ángel Gómez Mendoza
*Universidad Tecnológica de Pereira-
Colombia*

Tânia Maria F. Braga Garcia
*Núcleo de Pesquisas em Publicações
Didáticas (NPPD)- Universidade
Federal do Paraná (UFPR)- Brasil.*

Jesús Rodríguez Rodríguez
*Universidade de Santiago
de Compostela.España*

ISBN: 978-958-722-276-0

INDICE

PRESENTACIÓN	10

CONFERENCIA DE APERTURA

- IARTEM y los estudios sobre el libro de texto escolar y los medios en educación
Jesús Rodríguez Rodríguez, Presidente IARTEM.
Universidad de Santiago de Compostela.....16

LIBROS DE TEXTO ESCOLAR: CONTENIDOS, DISCIPLINAS CIENTÍFICAS Y SABERES ESCOLARES MANUAIS DIDATICOS: CONTEÚDO, DISCIPLINAS CIENTÍFICAS E CONHECIMENTO ESCOLAR SCHOOL TEXTBOOKS: CONTENT-BASED, SCIENTIFIC DISCIPLINES, AND SCHOOL EDUCATIONAL KNOWLEDGE

- Categorías para el análisis de la evolución de libros de texto de química en Colombia
Diana Catalina Carrión Pérez, Diana Lineth Parga Lozano.....44
- Tendencias de investigación en libros de texto de química: un análisis documental
Diana Lineth Parga Lozano.....56
- La filosofía enseñada en los libros de texto escolar en la segunda mitad
del siglo XX en Colombia
Víctor Daniel Montes Montes, Julián Alberto Montes Montes. 68
- As representações de mudança climática no livro didático do ensino médio
Luciane Cortiano Liotti., Marília Andrade Torales Campos. 80
- A representação indígena nos livros didáticos do Brasil
Giovani José da Silva. 91
- Elementos visuais e de conteúdo de livros didáticos de filosofia: o ponto
de vista dos jovens alunos.
Fernanda Batista Fonseca, Larissa Marcante, Tânia Maria F. Braga Garcia. 104
- O “jogo de referências” nos manuais de didática da história no Brasil (1997-2013):
diálogos com a legislação e a literatura científica
Osvaldo Rodrigues Junior, Tânia Maria F. Braga Garcia.....115
- Ediciones G-M. Bruño: ¿Manual o Libro de Texto Escolar Disciplinar?
María Victoria Alzate Piedrahita 127
- Jovens e conhecimento histórico: possibilidades de avaliação e produção de materiais
didáticos a partir do trabalho com fontes documentais
Edilson Aparecido Chaves. 146

USOS DE LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLAR Y LOS MEDIOS EDUCATIVOS DIGITALES

USOS DE MANUAIS DIDÁTICOS E MEIOS DE COMUNICAÇÃO EDUCATIVOS DIGITAIS

USES OF SCHOOL TEXTBOOKS AND DIGITAL EDUCATIONAL MEDIA

- A seleção dos livros didáticos de arte pelo PNLD: análise e uso em sala de aula.
Mauren Teuber, Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta, Paulo Eduardo Ribeiro,
Guilherme Gabriel Ballande Romanelli.....157
- El lugar de los niños en los usos de los textos escolares y medios digitales
en la escuela primaria argentina
Nancy Romero.....170
- Libros de texto en la era de la información. una interpretación de su reconocimiento
y de sus apropiaciones
Graciela María Carbone. Universidad Nacional de Luján-Argentina.....183
- Livro didático de ciências: escolha e uso pelos seus professores
Edna Luiza de Souza, Nilson Marcos Dias Garcia. 194
- Livros didáticos de ensino médio: o que pensam os alunos de uma escola
de assentamento
Edilaine Aparecida Vieira, Tânia Maria F. Braga Garcia.....205
- Processos de escolha de livros didáticos em escolas de assentamento:
diálogos e tensões
Roseli Borowicc, Tânia Maria F. Braga Garcia.....216
- Aprendendo a ser professor através dos livros: notas sobre a natureza e
a produção dos manuais pedagógicos (Brasil – 1870-1970)
Vivian Batista da Silva. 228

LIBROS DE TEXTO ESCOLAR, MEDIOS EDUCATIVOS DIGITALES Y SABERES ESCOLARES

MANUAIS DIDÁTICOS, MÍDIA EDUCATIVAS E DIGITAIS E CONHECIMENTO ESCOLAR

SCHOOL TEXTBOOKS, DIGITAL MEDIA AND SCHOOL EDUCATIONAL KNOWLEDGE

- The Latin American legend of *La Llorona (The Weeping Woman)* in picture book
Nahúm Misael Tórrez.....242
- A ordem dos livros didáticos: critérios para a adoção de textos de língua portuguesa no
ensino médio brasileiro.
Vivian Batista da Silva, Eduardo Perioli Júnior. 254
- Memoria visual: un recorrido de las imágenes de los libros de texto de inicio a la
escolarización en Argentina
Gabriela Cruder. 264
- O livro didático de física a organização do currículo pelo professor
Camila Ferreira Aguiar, Nilson Marcos Dias Garcia. 277
- Materiais digitais de livre acesso: analisando o seu papel nos livros didáticos de física
Daniel Sucha Heidemann, Nilson Marcos Dias Garcia. 287
- Presença e caracterização dos objetos educacionais digitais nos livros
didáticos de física do PNLD 2015
Ruan Carlos Guilherme Barbosa, Nilson Marcos Dias Garcia. 300
- As fontes legais no ensino de história: análise de livros didáticos do Programa
Nacional de Livros Didático (PNLD)
Anne Cacielle Ferreira da Silva, Tânia Maria F. Braga Garcia.....313
- Significados e funções dos livros didáticos nos manuais do Pacto Nacional pela
Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro, Tânia Maria F. Braga Garcia.....323
- A (in)visibilidade do guia do livro didático de história no processo
de escolha do Programa Nacional Livro Didático (PNLD)
Marcelo Antonio Moraes Bueno, Tânia Maria F. Braga Garcia.....335

MEDIOS DIGITALES EN EDUCACIÓN Y BIBLIOTECAS

OS MEIOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO E AS BIBLIOTECAS

DIGITAL MEDIA IN EDUCATION AND LIBRARIES

- O hipertexto em materiais didáticos digitais possibilitando a interação na educação a distância
Helenice Ramires Jamur, Glaucia da Silva Brito. 347
- Medios digitales en educación y bibliotecas: renovando el apoyo a la docencia/aprendizaje en la universidad
Cristóbal Urbano 361
- Redes sociales y educación: la elaboración de un objeto de investigación
Karolaim Gutiérrez Valencia. 373
- Lectura del arte en los medios digitales: experiencias de aula
María del Carmen Falcón Tomé. 385
- El libro aumentado
Rosa María Guilleumas García, Hernán Gil Ramírez.....397
- O uso de mídias e ferramentas de aprendizagem como auxiliar na construção de conhecimento de alunos com deficiência visual
Quelen Silveira Coden, Nilson Marcos Dias Garcia.....410
- “Information literacy”: some issues on the building of an information and documentation curriculum
Miguel Ángel Gómez Mendoza. 422

CONFERENCIA DE CIERRE:

- El Programa Nacional de Livros Didáticos en Brasil (PNLD): procesos de homogenización y los desafíos para contemplar la diversidad y la cultura local
Tânia Maria F. Braga Garcia 443

ALAIN CHOPPIN IN MEMORIAM

- El libro de texto escolar, una falsa evidencia histórica
Alain Choppin.. 456

BIBLIOGRAFIA LIBRO DE TEXTO ESCOLAR

- Bibliografía sobre libros de texto escolar impresos y libros de texto escolar digital
William Mejía Botero.....507

AUTORES 640

PROGRAMA ACADÉMICO DEL EVENTO 649

Las Memorias de la Conferencia Regional para América Latina de la “International Association for Research on Textbooks and Educational Media” (IARTEM) IARTEM Colombia 2016 . Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales” 7, 8 y 9 de septiembre de 2016 by [Universidad Tecnológica de Pereira](#)-Colombia se encuentra registrada bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional. Por lo tanto, esta obra se puede reproducir, distribuir y comunicar públicamente en formato digital, siempre que se reconozca el nombre de los autores y a la Universidad Tecnológica de Pereira. Se permite citar, adaptar, transformar, autoarchivar, republicar y crear a partir del material, para cualquier finalidad (incluso comercial), siempre que se reconozca adecuadamente la autoría, se proporcione un enlace a la obra original y se indique si se han realizado cambios. La Universidad Tecnológica de Pereira no retiene los derechos sobre las obras publicadas y los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores, quienes conservan sus derechos morales, intelectuales, de privacidad y publicidad. El aval sobre la intervención de la obra (revisión, corrección de estilo, traducción, diagramación) y su posterior divulgación se otorga mediante una licencia de uso y no a través de una cesión de derechos, lo que representa que las Memorias y la Universidad Tecnológica de Pereira se eximen de cualquier responsabilidad que se pueda derivar de una mala práctica ética por parte de los autores. En consecuencia de la protección brindada por la licencia de uso, la revista no se encuentra en la obligación de publicar retractaciones o modificar la información ya publicada, a no ser que la errata surja del proceso de gestión editorial. La publicación de contenidos en estas memorias no representa regalías para los contribuyentes.

PRESENTACIÓN

La generalización de denominadas nuevas tecnologías de información y de comunicación han abierto nuevas perspectivas de formación: educación a distancia, acceso a las informaciones, educación virtual, cursos en la red, educación con base en el diseño y uso de libros de texto escolar digital o electrónico, entre otras. El uso de estos instrumentos generan problemáticas y desafíos al sistema educativo, a los profesores como a los estudiantes. Si bien, no son la panacea que algunos dicen, se insertan con decisión en el diverso y complejo mundo de la pedagogía y la educación contemporáneas.

Las denominadas “Tic” (Tecnologías de la información y la comunicación), la llamada “autopista” de la información como espacio de circulación de la información, hacen posible el intercambio de textos, imágenes sonoras animadas a distancia (por World Wide Web) y el encuentro a distancia en tiempo real, por videoconferencia, por ejemplo. Las Tics nos hacen pasar a una nueva dimensión: aquella de la relación planetaria de todos con todos y con todo. Integrando en un mismo formato digital todas las funciones de lo audiovisual, del computador y de la telemática, la red acaba de conmover nuestros modos de pensamiento y de trabajo y sin duda, a largo plazo, nuestras mismas estructuras de organización social y educación.

De hecho, el asunto remite en primer lugar a varios aspectos del trabajo de aprendizaje humanos: la estructura de nuestras relaciones con el espacio y con el tiempo relacionada con el enraizamiento corporal de nuestras actividades, complejidad de la interdependencia social y diversidad irreductible de los individuos y sus papeles.

Evoluciones recientes de la educación: dinámicas y desafíos digitales

Actualmente aprender en red consiste todavía, en lo esencial, en manipular el texto escrito, lo que exige una competencia escolar mínima de parte de aquellos que aprenden. La llegada de las redes multimedia con sus imágenes sonoras y animadas y videoconferencias en directo ha modificado notablemente estas exigencias. Ella permitirá las interacciones más ricas pero también más difíciles de dominar en razón de la naturaleza interactiva y dinámica, pero también volátil, prolífica y desterritorializada de la circulación de los mensajes.

Cualquiera que sea el soporte técnico, un proyecto de mediación de la educación y de la formación continuará remitiéndonos a las preguntas: ¿Qué es aprender? “¿Cómo aprender y con cuál herramienta?” En esta perspectiva, la visión del conocimiento de parte de quienes lo conciben será determinante. Sin embargo la teorías en este campo son numerosas y no es fácil escoger.

Aprender es entonces un acto individual complejo que se desarrolla en la duración a partir de las interacciones del sujeto con su medio. Pero, son los componentes culturales, psicológicos y sociales de estas interacciones las que determinan la activación y la continuidad de los aprendizajes.

¿La tecnología debe o no debe buscar asumir la totalidad de un acto tan complejo, o solamente su aspecto de transmisión racional de contenidos cognitivos? Si es sí, ¿según cuáles principios? Tales son las preguntas que se plantean cada vez con más fuerza en la educación y en la formación con la sofisticación creciente de las tecnologías de la información y de la comunicación.

El estudiante, el alumno y el aprendiz deben ser capaces de adquirir no solo los nuevos saberes y métodos, sino también poseer una capacidad general de aculturación y de adaptación permanente a la innovación tecnológica. Evidentemente, el uso de las redes se paga con un crecimiento de la complejidad y un aumento de exigencias de competencias de parte de todos los actores implicados.

En la hora actual, los problemas puramente técnicos son aún serios y múltiples en formación asociada a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La tecnología de base de redes está en plena evolución: compleja, heteróclita, inestable, poco fiable y sometida a un ritmo de innovación ultrarrápida. Además, el mantenimiento de las redes, muy frágiles en razón de la interdependencia de todos con todos y su obsolescencia inherente, exige un personal muy calificado para asegurar la continuidad de los vínculos pese a los riesgos. Los costos financieros iniciales y recurrentes, permanecen elevados por las razones anotadas, pero también en razón a la necesidad de apelar a los profesionales para la concepción-realización de productos pedagógicos de calidad “aceptable” y que no se deben constantemente rehacer. Las economías de escala con frecuencia evocadas en la formación a distancia y la formación virtual siguen siendo inciertas mientras una masa crítica de inscritos homogéneos no logre alcanzarla de manera satisfactoria.

En el plano de los aspectos institucionales, se constatan igualmente importantes mutaciones. La modificación profunda en formación a virtual y a distancia, los objetivos, cada vez más profesionales, las formaciones, los públicos y las fuentes de financiación implican una redefinición de las repartición de los presupuestos entre infraestructura y tecnología, personal de concepción y diseño, de dirección y

administración. Las dimensiones pedagógica, de aprendizaje y de enseñanza se ven afectadas e interpeladas por la intervención masiva de estas tecnologías de la información y la comunicación. Con la mediación tecnológica, las funciones de la enseñanza tradicional estallan y se redistribuyen en papeles o roles más específicos de los implicados: de concepción y realización de los programas, de los productos didácticos (los libros de texto escolar y sus transformaciones electrónicas y digitales), de contextualización pedagógica, de gestión, de coordinación.

Cambios recientes del libro de texto escolar como medio en la educación: de lo impreso a lo digital

La edición escolar parece encontrarse hoy en día en la encrucijada. El historiador del libro Alain Choppin, hace diez años consideraba que una de las incertidumbres en el oficio de los editores de libros de texto escolar y de sus principales usuarios, los docentes, se encuentra en el porvenir del libro escolar tradicional impreso frente al desarrollo de las llamadas tecnologías nuevas (Tecnologías de la información y la comunicación, TIC). El libro escolar, aún con su reciente y creciente complejidad (su estructura con diversos niveles reticulares se asemeja con los medios hipertextuales y la presencia sistemática de índices implica una lógica de uso cercana a la de las bases de datos documentales), muestra indudablemente sus límites frente a algunas aplicaciones provenientes de las nuevas tecnologías (simulación, bases de datos de ejercicios, fondos documentales).

No obstante cabe decir que el libro de texto escolar “tradicional” todavía puede tener un papel que desempeñar, aquel que fue siempre el suyo: volver a ser una herramienta de estructuración de conocimientos, una función que podría ser hoy más necesaria que antes en un mundo dominado por la abundancia de informaciones, lo instantáneo de la interactividad y el culto del *zapping*.

Son evidentes las implicaciones didácticas en la relación entre los dos tipos de texto escolar: el impreso y el digital. Sin embargo, no es todavía claro qué se debe entender por texto escolar electrónico o digital, su definición, alcance y estructura o “materialidad” está en proceso de configuración. No obstante, la cuestión económica es fundamental, porque las inversiones en el campo de las nuevas tecnologías son considerables. Cuando se aprecian los avances realizados, por lo menos en el contexto francés de la edición escolar electrónica, parece claro que los responsables de los grandes grupos editoriales que dominan el mercado de la edición escolar esperan que los actores de las instituciones

del sector educativo se comprometan financieramente para elaborar productos adaptados en este encuentro complementario entre el libro escolar impreso y el digital.

En este marco, dos modelos de libros de texto escolar electrónico o digital se desarrollan. El primer modelo se construye a partir del concepto del libro de texto escolar tradicional. Se parte de lo existente en términos de contenidos, pero el formato cambia: se pasa del papel a lo digital. Las editoriales proponen un producto destinado a una disciplina y un nivel del sistema educativo particular. Los alumnos disponen de un computador portátil en el que este libro puede ser leído. Este se estructura como un libro de texto escolar de papel. El lector alumno encuentra, capítulo tras capítulo, una lección, los documentos (mapas, gráficos, textos, películas...) y los ejercicios. Aquí, la diferencia entre el texto escolar de papel y el texto escolar digital se encuentra esencialmente sobre el formato elegido. El formato digital permite el uso de productos multimedia (películas, sonido...) y lograr desarrollos posteriores en el diseño que modifican el producto. De esta manera, con la democratización de la conexión con Internet y el empleo de herramientas ofimáticas, es posible este ejercicio de acceso a diversidad de géneros textuales.

En el segundo modelo, se semeja a las plataformas electrónicas. Así en Educnet se habla de los establecimientos educativos que emplean en cierto sentido herramientas virtuales. Estas herramientas desarrollan un concepto que engloba de modo integral las actividades escolares, a saber: (a) El *horario escolar*. Los usuarios disponen de una función de tipo PALM¹. Una agenda electrónica indica semana tras semana la distribución de las horas de cursos, tanto a los docentes como a los alumnos. (b) La *base de datos*. Reúne los saberes: documentos, cartografías, cursos, esquemas, apuntes que se toman en un tablero electrónico... Se debe destacar que ningún saber se ofrece en este tipo de producto. Es trabajo del profesor de reunir (con el debido respeto a los derechos de autor) los soportes a partir de los cuales los alumnos van a trabajar. (c) La *comunicación*. Los alumnos y el docente emplean los foros o la mensajería o correo electrónico para comunicarse.

Desde un punto de vista económico, lo digital ha conmocionado los mercados. Es una de las razones por la cual los editores provenientes del formato papel empiezan a invertir sumas considerables en el desarrollo de los libros de texto electrónico. El acceso a la Internet, que pone a disposición una suma exponencial de documentos, podría debilitar el mercado. Este estado de cosas plantea, no obstante, el asunto de la validez de las informaciones difundidas, del tipo y la parcialidad de los documentos

¹ Corresponde tanto el nombre asignado a computadoras de mano como PDAs y el nombre de la compañía más relevante en el mercado de los mismos. El sistema operativo que llevan estas computadoras también se llama: Palm OS.

seleccionados. La función del profesor y la naturaleza de sus comportamientos profesionales son puestas en tela de juicio. Las informaciones que contienen estas herramientas no tienen la misma función que aquellas que se presentan en los libros de texto escolar impresos. Los docentes no parecen ser ya los mediadores de la verdad. El empleo de lo digital discute la relación que existe entre el saber , la enseñanza y lo enseñado.

Estamos en los balbuceos de una época que el gran historiador francés Roger Chartier, califica como revolucionaria. El uso de los soportes digitales en contexto escolar sacude indiscutiblemente a la didáctica. Las herramientas ocupan su espacio. Los docentes y los alumnos buscar sacar el mejor provecho posible propio del uso de estos productos. Deben realizarse estudios con el fin de acompañar de mejor manera a los usuarios de estos medios. Un amplio campo de investigación se abre.

Quizás cuando las “Tic” hayan logrado su madurez, y con la condición de que la mediación humana que debe acompañarla también se modifique, se podría incluso prever que la formación virtual, a distancia y la formación presencial se fundirán en un “hibrido” que prefigurará totalmente las formas y los medios futuros de la educación.

Temas centrales de la conferencia

En este contexto, como se aprecia en el programa del evento IARTEM 2016, cinco fueron los temas centrales abordados en las conferencias, mesas redondas y ponencias del evento: Tema 1. Libros de texto escolar: contenidos, disciplinas científicas y saberes escolares. Tema 2. Usos de los libros de texto escolar y los medios educativos digitales. Tema 3. Medios digitales en educación y bibliotecas. Tema 4. Medios digitales en educación y la lectura en la escuela. Tema 5. Libros de texto escolar, medios educativos digitales y saberes escolares.

Como se aprecia en el documento, estos cinco temas son también los “ejes” centrales que nos permitieron organizar la estructura argumentativa de las memorias de la conferencia que entregamos a los lectores. También, hemos decidido compartir y divulgar dos documentos que constituyen dos apartados importantes de las memorias. El primero, constituye un homenaje al gran historiador francés de la edición escolar Alain Choppin a través de la divulgación en lengua española de uno de sus trabajos más significativos de estado de “cuestión” sobre el libro de texto escolar: “El libro de texto escolar, una falsa evidencia histórica”. Gracias a la autorización para su traducción del Instituto Francés de Educación y de su Revista de Historia de la Educación, un auténtica primicia académica en el

contexto hispanoamericano. El segundo, la “Bibliografía sobre libros de texto escolar impresos y libros de texto escolar digital”, fruto del trabajo paciente y cuidadoso de William Mejía Botero, cuya experiencia en el campo de la edición escolar es ampliamente conocida y valorada en nuestros países. Los investigadores y estudiantes universitarios que realizan tesis de grado de maestría o doctorado sobre el libro escolar tienen a su disposición una preciosa herramienta de acceso a una información clasificada y ordenada según criterios editoriales definidos por su autor.

Agradecemos a todos los colegas brasileños, españoles, nicaragüenses, argentinos y colombianos que nos remitieron sus trabajos con el ánimo de divulgarlos y compartirlos.

La realización de la conferencia del 7 al 9 de septiembre del año pasado, fue posible gracias al apoyo y la colaboración del señor rector de la Universidad Tecnológica de Pereira (Luis Fernando Gaviria Trujillo), de su vicerrector académico (Jhoniers Guerrero) y del decano de la facultad de educación (Gonzaga Castro). Al lado de ellos, agradezco también la colaboración de las profesoras María Teresa Zapata (directora del programa de extensión de la facultad de educación), Carmen Elisa Vanegas Lotero (programa de educación continua y extensión de la facultad de artes- proyecto Eidos), y de mis colegas María Victoria Alzate, Hernán Gil Rosa María Guilleumas y Martha Cecilia Arbeláez. Damos gracias de antemano a los colegas colombianos, brasileños y argentinos que tuvieron a su cargo la moderación de las jornadas, mesas redondas, conferencias y ponencias de la conferencia regional de IARTEM 2016.

Miguel Angel Gómez Mendoza/ Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia

Tânia Maria F. Braga Garcia. NPPD/UFPR. Brasil.

Jesús Rodríguez Rodríguez/ Universidade de Santiago de Compostela. España

CONFERENCIA DE APERTURA

IARTEM Y LOS ESTUDIOS SOBRE EL LIBRO DE TEXTO ESCOLAR Y LOS MEDIOS EN EDUCACIÓN

IARTEM E OS ESTUDOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E OS MEIOS EM EDUCAÇÃO

IARTEM AND STUDIES ON SCHOOL TEXTBOOKS AND EDUCATIONAL MEDIA

Prof. Dr. Jesús Rodríguez Rodríguez
Presidente IARTEM

Departamento de Pedagogía y Didáctica (Área de Didáctica y Organización Escolar). Universidad de
Santiago de Compostela.
Grupo de Investigación Stellae

Resumen

En este artículo se expone una síntesis de las principales valoraciones y conclusiones presentadas en la conferencia inaugural que tuve la oportunidad de impartir en la “Regional IARTEM conference in Pereira, Colombia, 2016”, en septiembre de 2016. La finalidad del texto, siguiendo el sentido de la conferencia, es presentar una visión general del estado de la cuestión de la investigación sobre libros de texto y materiales didácticos en el panorama internacional, partiendo fundamentalmente de las revisiones de investigaciones recientes en el ámbito de la literatura. Para ello, he considerado especialmente las contribuciones aportadas por la IARTEM en los últimos años, a partir de las conclusiones derivadas de los congresos realizados en sus 25 años de historia. Así mismo, pretendemos exponer algunas reflexiones sobre el futuro de la investigación sobre los libros de texto, y sugerir algunas líneas de investigación que quizás convendría desarrollar en los próximos años

Palabras clave: Revisión bibliográfica, libros de texto, materiales didácticos, investigación.

Palavras chave: Revisão bibliográfica, livros didáticos, materiais didáticos, investigação

Keywords: Bibliographic review, textbooks, didactic materials. Research.

Extended abstract

Introduction

This paper attempts to summarize the main evaluations and conclusions presented at the opening conference I had the privilege of giving at the Regional IARTEM conference in Pereira, Colombia,

2016. The purpose, in line with the theme of the conference, was to present an overview of the state of the art of textbooks and didactic materials research on the international scene, based mainly on recent research reviews available in the literature and on contributions by IARTEM stemming from congresses held in its 25-year history. Likewise, we will present some reflections on the future of textbook research and suggest lines of research for the coming years.

The starting point

To start with, it should be noted that one of the fundamental concerns of IARTEM, as set out in its statutes and highlighted on its website (www.iartem.org), has always been to establish contact between researchers involved in educational media and textbooks as well as to focus on teacher training in this subject. Likewise, one of our priorities is to analyse the extent to which the research generated by us has had implications for practice, schools, teaching staff, institutions and governments.

The intention is to present an overview of research on textbooks and didactic materials, with special attention to conclusions from work in the field and research in the context of IARTEM. It is not our intention to provide a detailed analysis of the studies carried out, because this has already been done in the referenced work. This text could best be described as half-built, because it is precisely the meetings that originated this text that should encourage us to complete our research reviews and continue to complete our field of study. Likewise, another one of our aims is to analyse the extent to which the reality reflected in the research mirrors what is happening in each of our countries and research groups, thus shedding light on how we can continue to enrich our field of study.

Now let us take a look at the main reviews and studies that have been taken into account. Afterward, we will comment on the main conclusions derived from their analysis.²

- Of a general nature:

² The choice of reviews was based mainly on criteria of their knowledge, dissemination and recognition. In order to be more concise, in some cases we focused on general papers that allude to other reviews.

- Databases specializing in the subject of didactic materials (ERIC, DIALOG, ISOC, Facultade de Harvard...) and consultation of various doctoral dissertations regarding the field of textbooks and didactic materials found on the database (TESEO).
- Review of texts and articles from various countries in which textbook research is carried out (Brasil, Chile, Ecuador, Honduras, Colombia, Perú, Puerto Rico, México, Venezuela, entre otros).
- Websites and contact with different research groups.
- Analysis of review articles whose fundamental purpose was the review of papers. (See for example: Area (2004); Børre Johnsen (1996); Colás Bravo, 1989; Mikk (2000); Rodríguez, 2001; Rodríguez, 2008; Watt (2007); Woodward, Elliot y Carter (1988). Consultation of Cerlalc and some of the published papers (<http://cerlalc.org/es/>).

Congresses and seminars: In particular, the proceeding of the following congresses have been reviewed: IARTEM (www.iartem.orgwww) and the international seminars organized by the Ministry of Education of Chile in 2006 and later. Special attention has also been paid to the articles published in the E-journal (Edited by IARTEM).

Figueiredo Braga, T., De Lima P, Santiago Bufrem, L, Rodríguez Rodríguez, J. Knudsen, V. S. (2013) (eds). *Challenges to overcome social inequality: The role of textbooks and educational media*. Curitiba: IARTEM/NPPD. (ISBN- 978-85-61916-03-9). [Local conference IARTEM (Curitiba, 2012)].

- Seminario en Montreal-Canadá sobre “Le Manuel Scolaire” en el año 2006. [Lebrun, M. (2007). *Le manuel scolaire d’ici et d’ailleurs, d’hier à demain*. Presses de l’Univerité du Québec : Montreal.

Some texts that have paid special attention to the reviewing the "state of the matter"

Ayaz Naseen, M.; Arshad-Ayaz y Rodríguez Rodríguez, J. (2017) (eds). *Representation on Minorities in Textbook*. IARTEM: University Concordia/USC.

Bonafé, J., and Rodríguez J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. In Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, 246-268.

Viera de Castro R. and others (eds). *Manuais escolares: estatuto, funções, história: actas do I encontro internacional sobre manuais escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

- Duarte, J. B. (org.) (2011). *Manuais Escolares: mudanças nos discursos e nas práticas*. Lisboa: Ed. Universitárias.
- Duarte, J. B.; Claudino, S. and Carvalho, L. (orgs.) (2012). *Os manuais escolares e os jovens: tédio ou curiosidade pelos saberes?*. Lisboa: Ed. Universitárias.
- Fernández Reiris, A. (2004). *El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado “libro de texto”*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Carbone, G. (2003). *Libros Escolares. Una introducción a su Análisis y Evaluación*. Buenos Aires: Fono de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- Knudsen, S. (2013). La investigación internacional en ayudas educativas: estado del conocimiento 2000-2011 (María-Isabel Pozzo, trad.). [En línea] REIRE, Revista d’Innovació i Recerca en Educació, 6 (2), 1-17. Accesible en: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Ossenbach, G. and Somoza, M. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Uned.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Rodríguez, J. (2002). Los materiales curriculares en Honduras. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXII, nº 3, 65-89.
- Rodríguez Rodríguez, J.; Knudsen, S. V. and Horsley, M. (2011). *10th Conferencia Internacional sobre libros de texto. Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media*. Santiago de Compostela: IARTEM.
- Tiana Ferrer, A. (2000). *El libro escolar. Reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: Uned.
- Watt (2007). Research on the textbook publishing Industry in the United State of America, *E-journal*, vol. 1 (1).

Final projects for Master's programs focussing on the study of bibliographic reviews.

Rodríguez Regueira, N. (2013). El libro de texto digital: antecedentes de investigación y análisis de un caso. (Trabajo Fin de Master-USC) (Dirección. Jesús Rodríguez).

Minguez Rey, Jennifer (2016). *A investigación sobre o libro de texto. Unha investigación sobre os estudos realizados na última década.* (Trabajo Fin de Master-USC) (Dirección. Jesús Rodríguez).

Fernandez Iglesias, Rebeca (2016). *Revisións bibliográficas sobre materiais didácticos en Educación Infantil.* (Trabajo Fin de Master-USC) (Dirección. Jesús Rodríguez,).

Recent journal monographs covering reviews of research on textbooks and didactic materials.

Materiales y Recursos en Educación Infantil (Revista Reladei, V.4, nº1, Abril, 2015). Coords. Jesús Rodríguez Rodríguez (Univ. de Santiago de Compostela) y Tânia F. Braga (Univ. de Curitiba, Brazil) (www.reladei.net).

Also of great interest was the monograph published in Revista de Investigación en la Escuela (2008,nº 65) entitled: Materiales Curriculares para la innovación y la investigación en el aula. Coords. Gabriel Travé González, Francisco José Pozuelos Estrada

Entre libros de texto impresos y libros de texto digitales: debates y desafíos. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Vol. 20, nº 1, 2016. Coordinadores: Jesús Rodríguez Rodríguez (Universidad de Santiago), Jaume Martínez Bonafé (Universidad de Valencia), Tânia Braga García (Universidad Federal do Paraná-Brasil).

It is also worth noting is the information contained in the following portals:

<http://www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html>

Georg Eckert Institute (<http://www.gei.de/en/the-institute.html>)

In general terms, we can say that the majority of research on textbooks and didactic materials fits into the following main categories: *Use of materials, Selection, Ideology, Education Reforms, Studies according to specific areas and didactics, textbook marketing processes and free-book programs, teachers' thoughts and beliefs, elaboration of alternative materials, didactic materials and socio-community contexts, and digital textbooks.*

To finalize, we would like to point out the following general conclusions and challenges.

Use and selection is one of the most common fields of research on textbooks and most studies highlight that textbooks are used as the main resource for instruction.

-With regard to ideology, the reviews continue to show truly disturbing results insofar as the biased ideological character of texts.

- With regard to Education Reforms, it should be noted that curricular materials are not generally forgotten and statements of intent often mention the intention of adapting books and materials to the philosophy and principles of the reform.

- With respect to studies on specific areas and didactics, evident deficiencies exist with respect to contents and their treatment.

- Studies regarding the analysis of marketing processes are generally financed by publishers and focus primarily on analysing the economic impact on the publishing sector and families.

- Teachers' thoughts and beliefs regarding materials is a field that has not been studied extensively.

- It is still necessary to delve deeper into the characteristics and contributions of materials produced by the teachers themselves.

-In recent years there has been a proliferation of materials produced by socio-community institutions.

-With respect to digital textbooks, it is unclear whether printed textbooks will be replaced by digital ones and it seems that digital textbooks are basically improved versions of existing ones. (For more information: <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759>).

-There is a significant imbalance in the degree of textbook research. In some countries there is no record at all of any research on the subject.

-Recognition of textbook research. Textbooks are more alive than ever and need to be further analysed and studied.

-Transfer theoretical discourse into practice (for example, for many years discourses have indicated the sexist nature of textbooks, but the truth is that in many countries textbooks and teaching materials continue to reflect an important degree of sexism).

-There is a need to transfer and disseminate research from the Latin American context to the international scene and vice versa. Some of the reviews carried out in recent years in the European context hardly mention research from Latin American. (Nevertheless, IARTEM events held in recent years have fostered meetings and exchanges that are increasing awareness of this research).

- It is necessary to promote the development of new fields of study. Among others we would like to highlight the following: The study and analysis of didactic materials prepared by teachers themselves, research on free-textbook policies, study of the quality and use of digital materials, studies on students' perceptions, comparative studies of different countries, the impact of new technologies on design processes, use and evaluation of curricular resources, analysis of training for counsellors, inspectors and other professionals who support teachers regarding curricular materials or the way these curriculum issues are reflected in teacher training programs. Likewise, it would be a good idea to promote studies on research methodology; analysis of characteristics and use of materials produced by non-governmental organizations; studies and research on materials produced for use in rural and urban contexts; analysis of the interaction between textbooks and other materials; and the comparison of printed and digital textbook from the perspective of use. Greater emphasis should be placed on the dissemination of innovative projects based, for example, on Freinet pedagogy and on alternative pedagogies to the use of textbooks.

Finally, we should remember that IARTEM is trying to contribute to the dissemination of research on textbooks. IARTEM is an international non-profit association seeking to create spaces for interaction among researchers. IARTEM aims to come into contact with scenarios and countries interested in this research topic and to awaken interest in its development. The E-journal is particularly relevant and is intended to disseminate research on textbooks and didactic materials. The purpose of IARTEM is also to maintain contact and exchange with governments and socio-educational institutions around the world in order to generate research networks in this field and promote investigation.

We recommend you visit the IARTEM website (www.iartem.org) in order to learn about the latest developments in the field as well as any upcoming events.

El punto de partida

A modo de inicio conviene apuntar que una de las preocupaciones fundamentales de la IARTEM, tal y como se recoge en sus estatutos y se puede ver de relieve en su página web (www.iartem.org), ha sido desde siempre establecer contactos entre los investigadores interesados en los medios educativos y los libros de texto, y prestar atención a la formación del profesorado en relación con esta temática. Igualmente, es una prioridad para nosotros poder analizar en qué medida la investigación que estamos generando en nuestro ámbito está conllevando implicaciones en la práctica, en las escuelas, en el profesorado y también, por qué no, en las diferentes instituciones y gobiernos.

En el desarrollo de la conferencia, pretendo mostrar un panorama general de la investigación sobre el libro de texto, con especial atención a las principales conclusiones que se derivan del análisis de trabajos de revisión de la literatura realizados sobre el campo, y también en base a lo que ha sido la investigación en el contexto de la IARTEM.

No pretendo ofrecer una visión detallada de los trabajos e investigaciones realizados –objeto en parte de otros artículos mencionados en este trabajo. Se trata de una conferencia y de un texto que definiría en espiral o a medio construir, porque son precisamente los encuentros originarios de este texto los que deben incentivarnos a completar nuestras revisiones de investigación y a seguir completando nuestro campo de estudio. Igualmente, la idea de este trabajo es analizar en qué medida la realidad que recoge las revisiones sobre las líneas de investigación estudiadas son un reflejo o no de lo que estamos haciendo nosotros en nuestros países y grupos de investigación, y ver en qué medida podemos seguir

enriqueciendo nuestro ámbito de estudio. Veamos a continuación algunas premisas fundamentales sobre las que sustento mi conferencia:

- Mi visión parte de la de un investigador que pertenece al Departamento de Pedagogía y Didáctica (Área de Didáctica y Organización Escolar), lo que significa que es posible que revisiones y cuestiones relacionadas con algunos ámbitos como puede ser la Historia de la Educación, puedan no estar siendo tratados con la suficiencia exhaustividad. Igualmente, y teniendo en cuenta el propósito global e “inicial” de esta conferencia, la visión general presentada adolece de una mirada específica y detallada de las diferentes áreas de conocimiento.
- Tomaré como referente fundamentalmente las revisiones realizadas sobre el libro de texto, aunque se incluirán referencias y menciones sobre los materiales didácticos en general.
- Teniendo en cuenta el grado de actualidad del tema, se prestará especial atención a la investigación realizada sobre el libro de texto digital.

Veamos a continuación algunas razones fundamentales que justifican la necesidad de mostrar un panorama general de la revisión de las investigaciones sobre los libros de texto. A modo de síntesis destacaré las siguientes:

- Existe un gran desconocimiento de la investigación sobre el libro de texto que se realiza en los distintos países. En este sentido, podríamos decir que tenemos magníficas revisiones teóricas sobre los libros de texto, pero existe una necesidad evidente de compartir y de hacer fluir de unas realidades a otras la investigación realizada en los diferentes países con el propósito de mejorar notablemente el contenido de las revisiones existentes y poder encontrar más recursos y resortes desde la teoría y desde la práctica pedagógica para interpretar lo que sucede con los libros de texto y los materiales en nuestro contexto.

Veamos a continuación, de un modo sintético, las principales revisiones y los trabajos más relevantes que han sido tenidos en cuenta. Posteriormente, comentaremos las principales conclusiones derivadas de su análisis.³

- De carácter general:
- Revisión de bases de datos, relacionadas con el ámbito educativo (ERIC, DIALOG, ISOC, Facultade de Harvard...). Igualmente se han consultado diversas tesis doctorales realizadas en

³ La selección de las revisiones analizadas se centra fundamentalmente en criterios de conocimiento, difusión y reconocimiento de estas revisiones. En algunos casos, y con la intención de no extender considerablemente este artículo, nos centramos en trabajos de carácter más general y que aluden a otras revisiones.

el ámbito de los libros de texto y los materiales didácticos y localizadas en la base de datos de tesis doctorales (TESEO).

- Revisión de textos y artículos de diversos países en los que se realiza investigación y a los que he tenido acceso sobre el libro de texto (Brasil, Chile, Ecuador, Honduras, Colombia, Perú, Puerto Rico, México, Venezuela, entre otros).
- Páginas web y contacto con diferentes grupos de investigación.
- Análisis de la revisión de documentos que han tenido como propósito fundamental el estudio de la cuestión de la investigación sobre el libro de texto desde diferentes perspectivas (Véase entre otros: Area (2004); Børre Johnsen (1996); Colás Bravo, 1989; Mikk (2000); Rodríguez, 2001; Rodríguez, 2008; Watt (2007); Woodward, Elliot y Carter (1988).

Consulta de la página del Cerlalc y algunos de sus trabajos publicados (<http://cerlalc.org/es/>).

Congresos y Seminarios:

De un modo especial se han revisado las actas de los siguientes congresos:

IARTEM (www.iartem.org) y los seminarios internacionales organizados por el Ministerio de Educación de Chile en el año 2006 y posteriores. Igualmente, se ha prestado especial atención a los artículos publicados en el E-journal (Revista Editada por la IARTEM).

Figueiredo Braga, T., De Lima P, Santiago Bufrem, L, Rodríguez Rodríguez, J. Knudsen, V. S. (2013) (eds). *Challenges to overcome social inequality: The role of textbooks and educational media*. Curitiba: IARTEM/NPPD. (ISBN- 978-85-61916-03-9). [Local conference IARTEM (Curitiba, 2012)].

- Seminario en Montreal-Canadá sobre “Le Manuel Scolaire” en el año 2006. [Lebrun, M. (2007). *Le manuel scolaire d’ici et d’ailleurs, d’hier à demain*. Presses de l’Université du Québec : Montreal.

Algunos textos que en su contenido han prestado especial atención a la revisión del “estado de la cuestión”.

Ayaz Naseen, M.; Arshad-Ayaz y Rodríguez Rodríguez, J. (2017) (eds). *Representation on Minorities in Textbook*. IARTEM: University Concordia/USC.

Bonafé, J., y Rodríguez J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. In Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, 246-268.

Viera de Castro R. y otros (eds). *Manuais escolares: estatuto, funções, história: actas do I encontro internacional sobre manuais escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

- Duarte, J. B. (org.) (2011). *Manuais Escolares: mudanças nos discursos e nas práticas*. Lisboa: Ed. Universitárias.
- Duarte, J. B.; Claudino, S. y Carvalho, L. (orgs.) (2012). *Os manuais escolares e os jovens: tédio ou curiosidade pelos saberes?*. Lisboa: Ed. Universitárias.
- Fernández Reiris, A. (2004). *El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto"*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Carbone, G. (2003). *Libros Escolares. Una introducción a su Análisis y Evaluación*. Buenos Aires: Fono de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- Knudsen, S. (2013). La investigación internacional en ayudas educativas: estado del conocimiento 2000-2011 (María-Isabel Pozzo, trad.). [En línea] REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 6 (2), 1-17. Accesible en: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Ossenbach, G. y Somoza, M. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Uned.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Rodríguez, J. (2002). Los materiales curriculares en Honduras. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXII, nº 3, 65-89.
- Rodríguez Rodríguez, J.; Knudsen, S. V. y Horsley, M. (2011). *10th Conferencia Internacional sobre libros de texto. Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media*. Santiago de Compostela: IARTEM.
- Tiana Ferrer, A. (2000). *El libro escolar. Reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: Uned.
- Watt (2007). Research on the textbook publishing Industry in the United State of America, *E-journal*, vol. 1 (1).
- Trabajo de Fin de Máster centrados en el estudio de revisiones bibliográficas.
- Rodríguez Regueira, N. (2013). *El libro de texto digital: antecedentes de investigación y análisis de un caso*. (Trabajo Fin de Master-USC) (Dirección. Jesús Rodríguez).
- Minguez Rey, Jennifer (2016). *A investigación sobre o libro de texto. Unha investigación sobre os estudos realizados na última década*. (Trabajo Fin de Master-USC) (Dirección. Jesús Rodríguez).

Fernandez Iglesias, Rebeca (2016). *Revisións bibliográficas sobre materiais didácticos en Educación Infantil*. (Trabajo Fin de Master-USC) (Dirección. Jesús Rodríguez,).

Monográficos recientes de revistas centrados en la revisión de la investigación sobre el libro de texto y los materiales didácticos.

Materiales y Recursos en Educación Infantil (Revista Reladei, V.4, nº1, Abril, 2015). Coords. Jesús Rodríguez Rodríguez (Univ. de Santiago de Compostela) y Tânia F. Braga (Univ. de Curitiba, Brasil) (www.reladei.net).

Igualmente resulta de gran interés el monográfico publicado en la Revista de Investigación en la Escuela (2008, nº 65) titulado: Materiales Curriculares para la innovación y la investigación en el aula. Coords. Gabriel Travé González, Francisco José Pozuelos Estrada

Entre libros de texto impresos y libros de texto digitales: debates y desafíos. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Vol. 20, nº 1, 2016. Coordinadores: Jesús Rodríguez Rodríguez (Universidad de Santiago), Jaume Martínez Bonafé (Universidad de Valencia), Tânia Braga García (Universidad Federal do Paraná-Brasil).

Conviene destacar igualmente la información contenida en los siguientes portales:

<http://www.uned.es/manesvirtual/portalmunes.html>

Georg Eckert Institute (<http://www.gei.de/en/the-institute.html>)

En líneas generales, podríamos señalar que la mayoría de la investigación llevada a cabo sobre el libro de texto y los materiales didácticos podría encajarse en los siguientes grandes ejes⁴: *uso de los materiales, selección, ideología, reformas educativas, estudios en función de las áreas y didácticas específicas, procesos de comercialización de los libros de texto y programas de gratuidad, pensamientos y creencias de los docentes, elaboración de materiales alternativos, materiales didácticos y contextos sociocomunitarios, libros de texto digitales*.

Veamos a continuación, a modo de síntesis algunas de las principales conclusiones derivadas del análisis e interpretación de las revisiones mencionadas.

Uso

Se trata de unos de los campos habituales de investigación sobre el libro de texto. La mayoría de las investigaciones revisadas en este ámbito ponen de manifiesto que el profesorado usa el libro de texto como el principal recurso de instrucción. (Autores como Apple ya lo mostraban en el año 1989 en su

⁴ Una primera versión de esta revisión puede verse en Rodríguez Rodríguez, J. y Álvarez Seone, C. D. (s.f). A investigação sobre manuais escolares e materiais curriculares. *Revista Lusófona de Educação*, 36 (en prensa).

obra *Maestros y textos*, y en trabajos recientes publicados por la IARTEM, como por ejemplo Ayaz Naseem, Arshad-Ayaz y Rodríguez Rodríguez, (2017) (Eds)), sigue evidenciándose la omnipresencia de su uso, poder y transcendencia en el curriculum escolar. Igualmente, la mayoría del profesorado hace uso del libro de texto, no obstante, no se puede afirmar que este sea el único medio empleado. Una afirmación en la que parecen coincidir una buena parte de las investigaciones es que, en líneas generales, se emplea el libro de texto como curriculum y en combinación con otros materiales.

Por otra parte, una cuestión que no está muy investigada, pero sobre la que hay algunos estudios, es que el empleo de las TIC no parece que esté suponiendo modificaciones substanciales en el estilo de uso de los libros de texto. Dicho de otra manera, la omnipresencia de las TIC no ha disminuido la influencia del libro de texto en el aula, y mismamente su estilo de uso parece mantenerse de un modo tradicional (véase por ejemplo el trabajo coordinado por Juan de Pablos Pons (coord.). *Los centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales*). No obstante, el dispositivo a través del cual se usa ha experimentado cambios fundamentalmente al referirnos al libro de texto digital.

Un hecho que resulta especialmente significativo, tal y como parece ponerse de relieve en las revisiones realizadas, es que normalmente el uso “innovador” de los libros de texto o la idea de que, por ejemplo, los profesores elaboren sus propios materiales, está condicionada por el grado de apertura y flexibilidad con que han sido diseñados los curriculum escolares, pero sobre todo con la idea de profesores que están vinculados a grupos de innovación, a grupos de renovación pedagógica, o con profesores que entienden que es necesario atender a la realidad local.

Un hecho especialmente preocupante es que en general las políticas sobre el libro de texto gratuito parecen estar constituyéndose en un refuerzo o un agente legitimador del papel del libro de texto, al garantizar su continuidad y presencia en los centros escolares, y sobre todo al estar centrados los programas de gratuidad fundamentalmente en la dotación de libros de textos sin acompañamiento de estrategias de un uso adecuado o alternativo de los mismos. No obstante, conviene destacar la disparidad de las medidas adoptadas en relación con la puesta en marcha de los programas de gratuidad en asuntos relacionados con los programas de formación para selección de materiales, los sistemas de financiación o los sistemas de préstamo.

Es de destacar igualmente que la formación inicial y permanente se presenta muy determinante en la mayoría de los países, en cuanto a los modos en cómo se utilice y reconsidere el papel del libro de texto en el aula.

Selección y Evaluación

En relación con las investigaciones relacionadas con los procesos de selección de los libros de texto y los materiales didácticos, hay que indicar que son pocos los estudios de investigación en los que se analizaron los procesos envueltos en la selección de los materiales didácticos. En general, los trabajos ponen de relieve el protagonismo de los grupos de especialistas y administradores del sector editorial en los procesos de selección de los materiales, quedando en un segundo plano el papel de los especialistas de la pedagogía en los procesos de selección. Raramente la toma de decisiones sobre los libros de texto se realiza de modo grupal en los centros educativos.

Conviene destacar igualmente que en la mayoría de los países parece incorporarse algún tipo de formación específica en los planes de formación inicial y continua para capacitar al profesorado en los procesos de selección de los materiales, aunque en otros es realmente preocupante la falta de esta formación e interés. La carencia formativa en este tema conlleva que muchas veces las decisiones sobre los materiales queden en manos de la improvisación, y que contribuyan a un uso convencional de los libros de texto.

Señalar también que nos encontramos con distintos modos de considerar los procesos de selección en los distintos países. En algunos casos, el papel de la administración resulta determinante y es la responsable de impulsar el desarrollo de actividades de evaluación de los recursos y en otros apenas se detecta ningún interés por intentar mejorar los procesos de selección.

Un aspecto especialmente delicado es que, en algunos países, el proceso de selección de los libros de texto se realiza previamente al momento de adscripción del profesorado a los centros educativos. En cierta medida, se trata de una incongruencia y una contradicción con la propuesta de modelos que apuestan por conceder un mayor protagonismo al profesorado en la toma de decisiones. Teniendo en cuenta las particularidades que ofrece lo digital, podríamos esperar que sus particularidades resolvieran estas cuestiones, facilitando la adaptación de los materiales pre-elaborados a la realidad de cada aula y centro, pero no parece que esto esté sucediendo en la realidad.

Ideología y libros de texto

Se trata de una de las líneas de investigación más consolidada y con más tradición. No obstante, las revisiones siguen mostrando resultados realmente preocupantes. Aún con el riesgo de ser demasiado generalista, muestro algunos de los resultados más comunes.

- La mujer aparece habitualmente desconsiderada y marginada en los libros de texto y en los materiales en general.

- Existe una discriminación social importante de determinados sectores sociales como es el caso del colectivo gitano o de la población indígena. Igualmente, la población rural es escasamente tratada.
 - Se han desarrollado escasas investigaciones en relación con los procesos internos de las editoriales sobre cuestiones relacionadas con la formación o la ideología de los autores, por ejemplo.
 - Otro hecho especialmente destacable es que la industria editorial sigue moviendo importantes cantidades de dinero que se traducen habitualmente en presiones sobre el contexto escolar y curricular.
- Las relaciones gobierno-mundo editorial ha sido un tema que se ha tocado tangencialmente en las investigaciones.

Reformas educativas, libros de texto y materiales didácticos

Conviene destacar que los materiales curriculares no permanecieron ajenos a las reformas educativas. En general, en las declaraciones de intenciones parece mencionarse la intención de adaptar los libros y materiales a la filosofía de las reformas, y de adaptar los materiales a sus principios. En cuanto a las medidas de control sobre lo producido, conviene referirse a diversas modalidades, desde la libertad total para producir los materiales, hasta medidas de supervisión exhaustivas para valorar lo publicado. Uno de los principales problemas se da cuando tienen lugar procesos de reforma educativa y los libros ya están elaborados. Se trata de un tema a estudiar con mayor profundidad. En una buena parte de los casos y ante la presión de algunos sectores, los libros se publican tal y como estaba previsto y en otros se paraliza el proceso y se procede a la reformulación de los materiales. En los países donde existe un “pacto global” por la educación, este tipo de dificultades apenas se presentan.

Estudios en función de las áreas y didácticas específicas

Algunos de los estudios mencionados en las revisiones realizadas se han centrado en el estudio de las características y funciones de los materiales en relación con las diferentes áreas y didácticas específicas. En general, en las diferentes áreas y didácticas específicas consideradas se encuentran claros déficits con respecto a los contenidos que deberían incluirse y el tratamiento de los mismos. Resulta habitual detectar importantes errores conceptuales y metodológicos, muchas veces fruto de la ausencia de trabajos interdisciplinarios y de la escasa presencia de profesionales de la pedagogía en la elaboración y diseño de los recursos.

Habitualmente, los aspectos formales son los mejor resueltos en los libros de texto de las diferentes áreas, y el peor acostumbra a ser el de la atención a la diversidad sociocultural y lingüística en relación con los contextos en los que se emplean los materiales. Igualmente, un hecho que aparece de relieve en una buena parte de las revisiones analizadas es que la mayoría de las editoriales muestran un discurso

uniforme, y se echan en falta propuestas diversas y flexibles con las que poder trabajar en las diferentes áreas y didácticas específicas.

Procesos de comercialización de los libros de texto y programas de gratuidad

Los estudios relacionados con el análisis de los procesos de comercialización, están siendo financiados generalmente por parte de las editoriales y se centran prioritariamente en analizar las implicaciones económicas que afectan al sector editorial y a las familias. En general, son escasos los estudios realizados sobre este ámbito. Podríamos destacar, entre otros, el caso del contexto español y la realización de varios estudios apoyados desde la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE). Igualmente, en el año 2011, la Revista Mexicana de Investigación Educativa le dedicó un número a los libros de texto gratuitos y trató temas como los claroscuros de estas políticas, la promoción de la igualdad de oportunidades o el tratamiento de la historia de los pueblos indígenas en los libros de texto gratuitos. (Anzures; Barriga; Grediaga; Pacheco; Navarro y Cayeros; Vargas en Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2011, que puede consultarse en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php>).

Pensamiento y creencias de los docentes. Materiales curriculares y profesionalización docente

Se trata de un ámbito de especial interés escasamente investigado. En este sentido los trabajos de Cantarero (2000) y de Martínez Bonafé (2002) ponen de relieve el rol claramente subordinado del profesorado al proyecto docente que se plasma en el libro de texto y otros materiales.

Elaboración de materiales alternativos

En este tipo de investigaciones se analizan fundamentalmente las características de los materiales y los recursos didácticos que han sido elaborados por los propios profesores como prácticas alternativas a los libros de texto, y con el propósito de poner en marcha iniciativas que ayuden a contextualizar y adaptar las propuestas de enseñanza-aprendizaje a la realidad del alumno, así como a favorecer la puesta en marcha de iniciativas de investigación del curriculum por los propios profesores. Las conclusiones de estos estudios que analizamos en Martínez Bonafé y Rodríguez Rodríguez (2010) y que aparecen también estudiadas en el monográfico de Investigación en la Escuela (Travé González y Pozuelos Estrada (coords., 2008)), y en las conclusiones del congreso *A elaboración e adaptación dos materiais polos propios profesores* (Rodríguez Rodríguez, 2006) son el “carácter minoritario que alcanzan estas propuestas entre los docentes. Si bien constituyen, por una parte, opciones actualizadas, fundamentadas y experimentadas; por otra, no disponen de crédito administrativo ni de producción y difusión adecuadas, requiriendo además, en muchos casos, formación específica del profesorado, obstáculos que

dificultan en gran medida, su propagación y diseminación” (Travé González y Pozuelos Estrada, 2008, pág. 6).

Materiales didácticos y contextos sociocomunitarios

En los últimos años han proliferado los discursos relacionados con el concepto de ciudad educadora y de sistema educativo integrado, con claras implicaciones para la escuela y para los recursos educativos. Desde esta perspectiva, las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las implicaciones que se derivan para los materiales didácticos han variado sustancialmente. Se trata de que tanto los recursos concebidos ya no sólo para la escuela, sino los materiales que son pensados para ser empleados en contextos comunitarios, sean concebidos desde una perspectiva didáctica y contribuyan igualmente al desarrollo del currículo escolar, y a la puesta en marcha de proyectos educativos integrados.

De igual modo, los materiales y recursos didácticos que se empleen en los diferentes escenarios comunitarios y en la escuela deben reunir las características pedagógicas adecuadas.

Para profundizar en el significado de estos materiales, recomendamos, entre otros, la consulta de la obra: Area Moreira, M., Parcerisa Arán, A., Rodríguez, J. (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos sociocomunitarios*. Barcelona: Graó.

Libro de texto digital

Para intentar mostrar una síntesis de las principales investigaciones realizadas sobre el libro de texto digital, tomaremos como referencia fundamental el trabajo de Rodríguez, J., Bruillard, E., y Horsley, M. (Eds.) (2015) *Digital Textbooks: What's New?*. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela: IARTEM/Servicio de Publicaciones USC, y que tenía como propósito fundamental revisar los principales aspectos que están siendo analizados y estudiados a nivel internacional en relación con el diseño y la presencia del libro de texto digital en las escuelas. Para mencionar las principales reflexiones y comentarios, consideramos como referencia los dos siguientes trabajos en los que aludimos a la obra mencionada y en los que realizamos análisis y reflexiones sobre sus resultados.

Rodríguez Rodríguez, J.; Rodríguez Regueira, N. (2016). Revisión de la investigación publicada sobre el libro de texto digital en revistas, publicaciones y congresos internacionales de referencia. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 1, págs. 9- 31.

Rodríguez Rodríguez, J. y Martínez Bonafé J. (2016). Libros de Texto y Control del Currículum en el contexto de la sociedad digital. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 36, núm. 100, págs. 319-336, set.-dez., 2016

En relación con la obra anteriormente mencionada, *Digital textbooks, what's new?*, comentar que en el año 2003, y como resultado de varios encuentros de la IARTEM, el profesor Eric Bruillard (Director del laboratorio de investigación STEF (www.stef.ens-cachan.fr)), Mike Horsley (Central Queensland University, Australia) y Jesús Rodríguez (Grupo de Investigación Stellae), consideramos oportuna la puesta en marcha de un trabajo de revisión que permitiese acercarnos al “estado de la cuestión sobre el libro de texto digital”, prestando especial atención a lo que está sucediendo en relación con el libro de texto digital por tres razones fundamentales:

- La primera era que una buena parte de las prácticas de regulación de los contenidos a nivel básico, en el marco de los países analizados, se realizan a través de los libros de texto.
- En relación con el libro de texto digital, se creó una especie de atmósfera que parecía dar a entender que el libro de texto digital podría suponer una mayor abertura y facilidad de acceso a contenidos.
- La falta de trabajos anteriores que permitiesen disponer de datos de investigación sobre la situación del libro de texto digital.
- Conclusiones de congresos anteriores de la IARTEM, y en los que se evidenciaba la necesidad de profundizar en la investigación sobre el libro de texto digital.

Partiendo de este contexto, procedimos a formularnos las siguientes cuestiones, que en buena medida son las preguntas eje a las que pretendía responder la publicación mencionada:

- *Desde el punto de vista curricular:* ¿Cuáles son las implicaciones para el contenido curricular del libro de texto digital y también de otros materiales? ¿Cómo está la naturaleza digital de los libros de texto digitales afectando al desarrollo curricular?
- *En relación con el profesorado:* ¿Qué ocurre en términos de formación del profesorado cuando los libros de texto digitales son introducidos? ¿Puede el libro de texto digital representar una nueva oportunidad para desarrollar modelos educativos que supongan un nuevo rol para los profesores, por ejemplo, como autores de sus propios materiales?

Editores: ¿Cómo están afectando estos cambios a la industria editorial?

Investigadores: ¿Cuál es el futuro del libro de texto digital?

Para poder responder a estas cuestiones, procedimos a localizar investigadores de diferentes países especializados en la temática del libro de texto y que tuvieran el siguiente perfil: Trayectoria relevante en la investigación sobre el libro de texto, que la línea interpretativa de los investigadores no fuera estrictamente comercial; en cuanto al grado de implementación del libro de texto digital, se seleccionaron países en los que existe una cierta tradición en la implementación del libro de texto

digital. En algunos casos fueron rechazados estudios que estaban enfocados fundamentalmente desde el punto de vista informático, y que dejaban de lado las cuestiones de carácter más pedagógico.

Todo ello dio lugar a la obra *Digital Textbook, What's New?*, donde se recogen voces de países como España, Portugal, Holanda, Francia, Canadá, Estados Unidos, India, Australia, Brasil y Chile. Veamos a continuación algunos de los resultados y las conclusiones del estudio, los cuales estructuraremos en los siguientes grandes bloques: Desde el punto de vista tecnológico, disponibilidad de los libros en el aula, atención a la diversidad, formación del profesorado y alumnado, evaluación de los libros de texto digitales, cambios existentes en los libros de texto digitales en relación con los existentes en la actualidad y las implicaciones en el sector editorial.

- Desde el punto de vista *estrictamente tecnológico*, se reconocen algunas de las posibles potencialidades que puede o podría ofrecer el libro de texto digital, tales como el hecho de que favorecería acceder a una gran cantidad de información y contenidos en cualquier momento, la reducción de peso en las mochilas del alumnado e incluso se podría prescindir de ellas al poder acceder en línea. Igualmente, hay investigaciones que señalan que algunos estudiantes se sienten especialmente motivados ante el carácter interactivo de algunos libros.

Por otra parte, se le reconocen otros potenciales, como son la multimodalidad y la adaptabilidad, pero la mayoría no se adaptan al alumnado, y la adaptabilidad mencionada de los libros es dudosa. Igualmente, a pesar de denominarse libros de texto digitales, los estudios realizados ponen de relieve que apenas se hace uso de las potencialidades digitales en su diseño. En cuanto a las razones podrían destacarse las siguientes: falta de formación en el sector, la consideración por parte del sector editorial de que el profesorado no desea innovaciones substanciales o, por ejemplo, que los plazos exigidos para su publicación no son lo suficientemente amplios como para permitir un libro de calidad.

Otro de los problemas detectados es que estos recursos se ofrecen como servicios limitados. Los libros de texto digitales proporcionados por editores y completados por profesores pueden usarse normalmente en una comunidad específica (contraseñas vinculadas a pago). Además, cuando no se realizan los pagos periódicamente, los recursos editoriales suelen ser suprimidos. Por lo general, las actualizaciones están sujetas a pago, de ahí que cuando éste se interrumpe, se elimina el acceso al recurso.

También conviene destacar algunos problemas serios, tales como los apuntados por Santiago Bufrem, Caxias de Sousa y Nascimento (2015):

Preocupa que la mayoría de los contenidos digitales sean accesibles por Internet. Esto puede contribuir a que las diferencias sociales y económicas sean aún más evidentes, y a establecer una diferencia más clara entre la escuela pública y la privada. Además, las posibilidades de acceso con respecto al viejo libro impreso aún pueden ser más claras y con más problemas. De la misma manera, hay una obsesión por querer establecer una dicotomía entre impreso/digital, cuando lo que deberíamos hacer es centrarnos en analizar hasta qué punto el libro de texto evolucionó tanto en el diseño como en su uso para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Conviene señalar que una buena parte de las reflexiones que se realizan sobre los libros de texto desde la óptica política han estado presididas por la óptica tecnológica, y resulta realmente difícil encontrar espacios de debate que problematicen sobre su significado.

En relación con la *disponibilidad de los libros de texto en el aula* y de otros materiales. Se trata de una de las dimensiones en las que ha estado centrada una buena parte de los discursos y argumentos en relación con aspectos a favor del libro de texto digital. Aun tratándose de un aspecto que es necesario atender, las principales y verdaderas conclusiones ponen el énfasis en que “El problema no es la disponibilidad. Existen barreras asociadas a condiciones (rigidez e aislamiento en la escuela), prácticas profesionales y creencias” (Sunkel, 2012, pág. 28).

Por otra parte, un aspecto especialmente examinado ha sido el de la *atención a la diversidad* en los libros de texto digitales. En la mayoría de estudios se han evidenciado numerosas deficiencias, la mayoría de las cuales ya aparecían comentadas en numerosos trabajos relacionados con los libros de texto impresos, y que no aparecen ni corregidas ni revisadas. La investigación sigue demostrando que la mirada sobre la mujer, las diferencias étnicas, la sostenibilidad ambiental o la democracia social siguen padeciendo sesgos ideológicos en los libros de texto, sean impresos o digitales. Igualmente, la calidad de los materiales producidos como complemento no parece subsanar tampoco este problema.

De la misma forma, temas más recientes de estudio evidencian, por ejemplo, la escasa presencia de la vejez, tanto en los libros de texto impresos como en los digitales (Zapico, 2015). Otras destacan que hay que tener en cuenta a los estudiantes con discapacidades de aprendizaje y a los que carecen de acceso a la conectividad, a los dispositivos y a los contornos de aprendizaje después de la escuela (Mardis y Everhart, 2015). Resultados de otros trabajos muestran la perpetuación de las brechas socioeconómicas de la educación, ya que no todas las familias pueden hacer frente al gasto económico que suponen los dispositivos para acceder a este tipo de recursos (véase *tablets*, computadoras, *smartphones*, conexión a Internet, etc.). La conectividad actual a Internet no permite el uso de libros de texto digitales en gran parte de los centros. Aunque vivimos en una sociedad donde se puede acceder en general a Internet desde cualquier sitio, muchos hogares no cuentan con este servicio. Igualmente, podría decirse que detrás de un aparente discurso de “adaptación a las minorías” o de atención a las

diferentes necesidades, que puede verse favorecido por las posibilidades que ofrece el libro de texto digital, nos encontramos que la realidad es diferente: la marginación de determinados colectivos y sectores no se está viendo corregida en los libros de texto digitales.

En relación a la *formación del profesorado y alumnado*. La mayoría de los estudios revisados ponen de relieve que el empleo de los libros de texto digitales y otros dispositivos requieren destrezas tecnológicas que no todos los estudiantes y profesores tienen en estos momentos (Gonçalves, Vieira y Nogueira, 2015). Igualmente, conviene señalar que no parece detectarse una atención específica al libro de texto digital en los planes de formación del profesorado, y la mayoría de los estudios analizados manifiestan que la formación en TIC no garantiza un uso adecuado y alternativo del libro de texto digital.

Asimismo, señalar que los trabajos revisados evidencian que las políticas adoptadas en los países estudiados tienden a favorecer al docente que pretenda usar libros de texto, y que aquel que piense en pedagogías alternativas acostumbra a tener un camino alternativo mucho más difícil de construir (convencer a las familias, explicar por qué no se usan, claustros de profesorado en contra, etc.).

- En relación con la *evaluación de los libros de texto digitales* y su formación, hay que destacar que una buena parte de los libros de texto digitales analizados no han sido evaluados ni experimentados con rigurosidad (pocas veces se explica cómo un libro de texto ha sido experimentado en un contexto rural o urbano, por ejemplo). En general, se han dado de manera puntual y bajo condiciones que han sido creadas para intentar justificar una aparente calidad del libro de texto.

Resulta significativo que en la mayoría de los países estudiados se pone claramente de relieve la necesidad de llevar a cabo una formación que permita garantizar una selección adecuada de los recursos, y que permita adaptarlos a las diferentes necesidades, antes incluso de iniciar cualquier proceso de implementación o uso del libro de texto digital.

Futuro del libro de texto digital. La mayoría de las conclusiones muestran que “no se ve aún un futuro claro donde los libros de texto sean substituidos por los libros de texto digitales” (Kumar, 2015). Además, hasta la fecha, ninguna investigación proporcionó una evaluación precisa de la magnitud de este fenómeno: no se sabe aún cuántos *e-books* penetraron en las escuelas de escasos recursos económicos, cómo se utilizan, su impacto en la interacción social en la clase, o sobre cómo el aprendizaje de los estudiantes y los resultados obtenidos difieren según el tipo de libro de texto

utilizado.

Sobre *los cambios existentes en los libros de texto digitales* en relación con los existentes en la actualidad, parece claro que “los libros de texto digitales son principalmente mejoras de los existentes” (Bruillard, 2015, pág. 603). Y que permitir que la maestra recree el libro, abre la posibilidad de que la escuela pueda asumir los desafíos sociales y la construcción de ciudadanos autónomos y con pensamiento crítico y creativo. Igualmente, posibilitaría la incorporación de otras herramientas gratuitas en línea (Quadros; Ramos; Escola, 2015).

- En relación al *sector editorial*, se ha puesto de relieve que las decisiones y reflexiones no pueden centrarse exclusivamente en la necesidad de proveer más libros de texto o su digitalización, sino que conviene desarrollar otro tipo de discurso en relación con la calidad de su uso y su adaptación e integración en el aula. La configuración de equipos de elaboración de materiales debería contar con profesionales que ayudasen a incluir lo digital, desde el punto de vista pedagógico, en el diseño y uso de materiales didácticos. Así mismo, resulta fundamental que los recursos incluyan procesos de experimentación en su desarrollo. Igualmente, hay que señalar que, tratándose de un agente clave, se echa en falta la voz del alumnado en las propuestas editoriales. Otro de los principales problemas es que, en los países con una cierta tradición de implementación del libro de texto digital, el modelo económico que se sigue es el mismo que para los productos de papel. Un dato interesante es que cuando se dio el paso de emplear recursos en formato digital, no hubo vuelta atrás.

Conviene destacar que, en relación con el estudio y análisis de los contenidos digitalizados, resulta de gran interés el trabajo de Peirats Chacón, J., Gallardo Fernández, I., San Martín Alonso, A. y Cortés Molla, S. (2016). Los contenidos curriculares digitalizados: Voces y silencios en el ámbito editorial. *Revista Educatio Siglo XXI*, vol. 33, núm. 3, págs. 39-62.

Recalcar asimismo el propio monográfico de la revista en el que está incluido el artículo anterior y coordinado por José Peirats Chacón y Graciela A. Esnaola Horacek titulado *Digitalización de los contenidos curriculares*, el cual resulta de gran interés en este ámbito (*Revista Educatio Siglo XXI*, vol. 33, núm. 3, noviembre 2015).

(<http://revistas.um.es/educatio/issue/view/14181/showToc>).

A modo de conclusión, y teniendo en cuenta lo que hemos analizado y recogido de los diferentes estudios, podríamos concluir diciendo que:

- *El libro de texto digital sigue siendo un libro de texto.* A pesar de que el carácter digital del libro de texto puede suponer una magnífica oportunidad para transformar el sentido del libro de texto, proporcionándole enormes posibilidades y una gran versatilidad, el libro de texto digital hay que entenderlo como una “estructura” (Martínez Bonafé y Rodríguez Rodríguez, 2010). El carácter digital del libro de texto no debería distraernos en la necesidad de potenciar y favorecer la apuesta por una pedagogía alternativa.

No se trata tanto de decidir si libro de texto digital o no, como de pensar en otro tipo de escuela.

El carácter digital del libro de texto, lo que pretende reforzar la idea de “naturalización” de este material, dando por supuesto que una práctica educativa lo es en la medida que lo tenga presente de un modo relevante. Igualmente, el libro de texto digital no parece que ayude a romper la idea de un circuito cerrado en el que lo que se presupone en el libro determina en gran medida el desarrollo curricular en el aula, y esto no se resuelve igualmente con la digitalización del libro de texto.

Sin duda, se echa en falta un debate serio y profundo sobre el sentido y significado del libro de texto, en el que se tenga en cuenta la diversidad de puntos de vista, los cuales deberían ser planteados bajo un enfoque renovador, y donde además del sector editorial, comercial, político e informático se encuentre sobre todo el análisis pedagógico. Cambiar el libro de texto no es sólo cambiar este recurso; es cambiar muchas cuestiones de la escuela. La cuestión es que los modelos de hoy en día no van parejos a la evolución que nos demandan los libros de texto.

VALORACIONES GENERALES Y RETOS DE INVESTIGACIÓN

A modo de conclusión final y apretada, podríamos destacar las siguientes conclusiones generales y retos.

- Hay una desigualdad importante en cuanto al grado de investigación sobre el libro de texto. En este sentido, hay países en los cuales no se tiene constancia de ningún tipo de investigación sobre el tema.
- Reivindicación de la investigación sobre el libro de texto. El libro de texto está más vivo que nunca y necesita seguir siendo analizado y estudiado.
- La plasmación del discurso teórico a la práctica (por ejemplo, la mayoría de los discursos de los últimos años hacen hincapié en el carácter sexista de los libros de texto, pero lo cierto es que buena

parte de los mismos, así como el resto de los materiales didácticos, continúan mostrando un importante grado de sexismo).

- Existe una necesidad de trasladar y de difundir la investigación del contexto latinoamericano al panorama internacional y viceversa. Algunas de las revisiones realizadas en los últimos años en el contexto europeo apenas hacen mención a las investigaciones del contexto Latinoamericano. (No obstante, gracias a la realización de los encuentros de IARTEM en los últimos años, se han desarrollado encuentros e intercambios que están posibilitando el conocimiento de las investigaciones y los trabajos).

- Resulta necesario impulsar el desarrollo de nuevos ámbitos de estudio. Entre otros, destacamos los siguientes: Estudio y análisis de los materiales didácticos elaborados por los propios profesores; realización de investigaciones sobre las políticas de gratuidad de los libros de texto; estudio de la calidad y el uso que se realiza de los materiales digitales; estudios relacionados con la percepción del alumnado; estudios comparados entre países; impacto de las nuevas tecnologías en los procesos de diseño, uso y evaluación de recursos curriculares; análisis de la formación de asesores, inspectores y otros profesionales de apoyo al profesorado sobre los materiales curriculares; o de qué forma estas cuestiones de los currículos se recogen en los currículum de formación inicial del profesorado. Igualmente, convendría impulsar la realización de estudios sobre metodología de investigación, análisis de las características y el uso de los materiales producidos por organizaciones no gubernamentales: la realización de estudios e investigaciones de los materiales producidos para ser empleados en los contextos rurales y urbanos; el análisis de las interacciones entre los libros de texto y otros materiales; la comparación del libro de texto impreso y el digital desde la perspectiva de uso; entre otros. Conviene igualmente insistir en la diseminación mayor de las iniciativas y proyectos innovadores basados, por ejemplo, en la pedagogía Freinet y en aquellos que se promuevan pedagogías alternativas al uso del libro de texto.

Para finalizar, recordar que IARTEM intenta precisamente contribuir a la difusión de la investigación sobre el libro de texto. IARTEM, una asociación internacional sin ánimo de lucro, pretende seguir creando espacios de interacción entre investigadores, y tiene, además, un gran interés en acercarse a escenarios y países en los que exista interés por este tema de investigación, así como a contribuir a despertar interés en su desarrollo. Resulta de especial interés la visita de la revista E-journal, a través de la cual se pretende difundir la investigación sobre el libro de texto y los materiales didácticos. En este sentido, el propósito de IARTEM es mantener intercambios y relaciones con gobiernos e instituciones

socioeducativos de todo el mundo, con el propósito de generar redes de investigación en relación con este ámbito y promover su investigación.

Recomendamos consultar la página de la IARTEM (www.iartem.org) con el fin de conocer tanto las novedades que van surgiendo en relación con el tema como los próximos eventos que tendrán lugar.

Muchas Gracias.

REFERENCIAS

Area Moreira, M. (2004). Los medios y las tecnologías en la educación. Madrid: Pirámide.

Bruillard, E. Digital textbooks: current trends in secondary education in France. En: Rodríguez Rodríguez, J.; Bruillard, E.; Horsley, M. (coords). *Digital Textbooks, What's New?*. Santiago de Compostela: IARTEM/ Servicio de Publicacións USC, 2015. Disponible en <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/75>. Acceso en: 8 Julio 2016.

Børre Johsen, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares.

Cantarero, J. *Materiales curriculares y descualificación docente*. Análisis interpretativo de las estrategias a través de las que el libro de texto regula el trabajo del profesorado. 2000. 500 f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación). Universitat de Valencia.

Colás, P. (1989). El libro de texto y las ilustraciones; enfoques y perspectivas en la investigación educativa. *Enseñanza*, 7, 41-50.

Gonçalves, D., Vieira, C. y Nogueira, I. C. (2015). Future teachers' perceptions of digital textbook in the learning process. En Rodríguez, J., Bruillard, E., & M. Horsley (Eds.) (2015) *Digital textbooks, what's new?*. Universidade de Santiago de Compostela. Retrieved from http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

Kumar, P. Digital Textbook in India: Emergence, Promotion and Future Predictions. En: Rodríguez Rodríguez, J.; Bruillard, E.; Horsley, M. (coords). *Digital Textbooks, What's New?*. Santiago de Compostela: IARTEM/Servizo de Publicacións USC, 2015. Disponible en <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/75>. Acceso en: 8 Julio 2016.

Mardis, M., y Everhart, N. (2015). The Promise and Challenge of Digital Textbooks for K-12 Schools: The Case of Florida's Statewide Adoption. In Rodríguez, J., Bruillard, E., & Horsley, M. (Eds.) *Digital textbooks, what's new?* Universidade de Santiago de Compostela. Retrieved from http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

Martínez Bonafé, J. y Rodríguez J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. In Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, 246-268.

Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main:Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Martínez Bonafé, J. (2002). Políticas del libro de texto escolar. Madrid: Morata.

Oyarzún, L., y Quiroga, R. (2015). Digital textbooks: current developments in Chile and challenges for teachers. In Rodríguez, J., Bruillard, E. y Horsley, M. (Eds.) (2015) *Digital textbooks, what's new?*. Universidade de Santiago de Compostela. Retrieved from http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

Pablos Pons, J. de (Coord.2015). *Los centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales*. Madrid: La Muralla, 2015.

Peirats, J., Gallardo, I. M., San Martín, Á., y Cortés, S. (2015). Los contenidos curriculares digitalizados: Voces y silencios en el ámbito editorial. *Educatio siglo XXI*, 2015, 33(3), 39-62. Retrieved from: [file:///C:/Users/B/Downloads/240801-847661-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/B/Downloads/240801-847661-1-PB%20(1).pdf)

Quadros, P.; Ramos, A.; Escola, J. The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. En: Rodríguez Rodríguez, J.; Bruillard, E.; Horsley, M. (coords). *Digital Textbooks, What's New?*. Santiago de Compostela: IARTEM/Servizo de Publicacións USC, 2015. Disponible en <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/75>.

Acceso en: 8 Julio 2016.

Rodríguez Rodríguez, J. (2000) *Os materiais didácticos e a Reforma Educativa en Galicia*. 1000f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación). Universidad de Santiago de Compostela.

Rodríguez Rodríguez, J.(2006) (coord.). *A elaboración e adaptación dos materiais polos propios profesores*. Santiago de Compostela. Nova Escola Galega/Concello de Santiago.

Rodríguez Rodríguez, J. y Álvarez Seone, C. D. (s.f). A investigação sobre manuais escolares e materiais curriculares. *Revista Lusófona de Educação*, 36 (in press)

Rodríguez Rodríguez, J. y Martínez Bonafé J. (2016). Libros de Texto y Control del Currículum en el contexto de la sociedad digital. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 36, núm. 100, págs. 319-336, set.-dez., 2016

Rodríguez, J., Bruillard, E., y Horsley, M. (Eds.) (2015) *Digital textbooks, what's new?*. Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela: IARTEM/Servizo de Publicacións USC. Retrieved from http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

Rodríguez, N. y Rodríguez, J. (2015). Digital textbooks: general reflections. En Rodríguez, J., Bruillard, E., & M. Horsley (Eds.) (2015) *Digital textbooks, what's new?*. Universidade de Santiago de Compostela. Retrieved from http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

Rodríguez Rodríguez, J.; Rodríguez Regueira, N. (20016). Revisión de la investigación publicada sobre el libro de texto digital en revistas, publicaciones y congresos internacionales de referencia. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 20, n. 1, p. 9-31.

Santiago Bufrem, L., Caxias de Sousa, R. S. y Do Nascimento, B.S. (2015). Textbooks and hypertextual technology: digital contents and pedagogical chance. En Rodríguez, J., Bruillard, E., & M. Horsley (Eds.) (2015) *Digital textbooks, what's new?*. Universidade de Santiago de Compostela. Retrieved from http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

Sunkel, G. Buenas prácticas de TIC para una educación inclusiva en América Latina. En Sunkel, G. y Trucco, D. (Eds.). *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina*. Algunos casos de buenas prácticas. Santiago de Chile: CEPAL. 2012. Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21658/1/S2012809_es.pdf.

Acceso en: 8 jul. 2016.

Woodward, A.; Elliot, D.L.; Nagel, K.C. (1988). *Textbook in school and society: an annotated bibliography and guide to research*. New York: Garland Publishing

Zapico, M^a H. (2015). The image of aging in digital curricular materials. In Rodríguez, J., Bruillard, E., & Horsley, M. (Eds.) (2015) *Digital textbooks, what's new?* Unniversity of Santiago de Compostela. Santiago de Compostela: IARTEM/Servizo de Publicacións USC. Retrieved from http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

**LIBROS DE TEXTO ESCOLAR: CONTENIDOS,
DISCIPLINAS CIENTÍFICAS Y SABERES ESCOLARES**

**MANUAIS DIDATICOS: CONTEÚDO, DISCIPLINAS CIENTÍFICAS E
CONHECIMENTO ESCOLAR**

**SCHOOL TEXTBOOKS: CONTENT-BASED, SCIENTIFIC DISCIPLINES, AND
SCHOOL EDUCATIONAL KNOWLEDGE**



**CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN DE LIBROS DE TEXTO DE
QUÍMICA EN COLOMBIA**
**CATEGORIES FOR THE ANALYSIS OF EVOLUTION OF CHEMISTRY TEXTBOOKS IN
COLOMBIA**
**CATEGORIAS PARA A ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE QUÍMICA
NA COLÔMBIA**

Diana Catalina Carrión Pérez. Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Colombia

Diana Lineth Parga Lozano. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Resumen

El presente artículo evidencia los resultados de una investigación en la que se seleccionaron y construyeron unidades y categorías de análisis para comprender las características de evolución de los libros de texto de química (LTQ) en la educación secundaria en Colombia, en el periodo 1960-2010. Para esto, se realizó la revisión conceptual y el análisis de LTQ para la construcción de tres unidades de análisis y cinco categorías, que se revisaron desde la evaluación por pares académicos y triangulación de una prueba piloto. Los principales resultados muestran que los libros no han evolucionado significativamente con respecto a las categorías analizadas (Naturaleza de la Ciencia, Contenidos y Enseñanza aprendizaje).

Palabras Clave. Libro de texto, Epistemología, Contenidos, Modelo Didáctico.

Extended Abstract

In the context of research in didactics of science, it has been shown that the teaching of this discipline has generated, in many cases, a negative image characterized by the little taste and interest in learning chemistry and by presenting a nature of Empirical science; Therefore, one of the great challenges of chemical education and of the same didactic research is to work in front this image (Mora and Parga, 2010) that has been reflected in the teaching processes as in curricular materials such as books of text. These materials have changed over the time, in order to tackle the educational demands, the context, the contents and even the didactic models of each epoch; are modified to favor learning and make students see chemistry as a science and improve their taste for learning.

The textbook is one of the resources most used by the educational community (students, teachers and even parents); Despite being one of the most criticized resources, among others, because they can generate misconceptions, by presenting their contents in a way that does not facilitate their

understanding or because they are decontextualization of the real situations of the learner (Carrión and Parga, 2014).

In this sense, a work was proposed, to analyze the evolution of the designs present in Chemistry textbooks (LTQ) for high school education, elaborated from the years 60 to 2010.

After a previous review and the construction of the reference frame, units of analysis and criteria for that analysis were defined. Thus, three units of analysis were developed: nature of science, content and didactic model; For each of these were proposed categories that allowed a deeper analysis; For the nature of science was taken into account the conception of science that reflects the textbook and the way in which criteria of history and epistemology are approached; For the contents was considered the selection and sequencing of the contents, the academic knowledge of reference and the ontological - epistemological aspects of the chemistry; And for the didactic model, it was analyzed what related to the models of teaching, learning and evaluation.

The work developed a qualitative, deductive methodology, since it was based on the conceptual to propose the categories of analysis that were specified in a matrix. This methodology was developed in four phases: the first, "preliminary review" in which several textbooks of each decade were observed, analyzing, in a general way, the nominal data of the text (authors, formation, editing method, editorial, year); Aspects about the nature of science, with respect to contents and didactic models; Then the book that had the greatest significance for the decade was selected for its analysis (in this case, the book with the greatest difference from the others).

For the construction of the units and categories of analysis a conceptual review (background of research carried out in relation to LTQ) and a previous revision was developed by means of the visit to libraries, schools, publishers or dialogues with professors of chemistry; Then, the construction of a matrix of analysis and its technical file was developed, which was evaluated by an academic pair, and the triangulation was performed with a segment of the book of the decade of the 60 (Notions of Sciences). This was done to ensure the validity of the categories and their analysis.

Accordingly, the present paper focuses on the presentation and analysis of the proposed units and categories, to determine that they allow to analyze the fundamental characteristics of LTQs during six decades, in the selection and sequencing of the contents, presentation of activities, laboratory practices, conception of science, scientific work and scientific community.

The results show that the unit of analysis Nature of science, allowed to identify that the books are gradually evolving against the conception of science present in the text, but no text analyzed accomplish the criteria to be classified within the wanted level, neither was evidence of relevance In the texts with respect to the history and epistemology of chemistry, because they are mentioned as isolated or curious data that do not contribute to the construction of knowledge.

With regard to the category Selection and sequencing of contents, it is observed that the inclusion of new didactic models (approximately in the 90s) allowed the inclusion of daily aspects of the student and the logic is considered for such selection Problems to solve; In the decade of the 2000 it is observed the inclusion of real situations of the apprentice; But epistemological ontological aspects of the construction of knowledge are not taken into account.

The didactic model unit of analysis, allows to observe how the models evolve throughout the decades, nevertheless the indicators determined that the models of the decades of the 90, involves contextual aspects gradually and the student learns what it discovers, while in the decade of 2000, knowledge is built from models and the sources of the curricula are diverse. There is no evidence of continuous evaluation in textbooks and this is reduced to presentation of activities that lead the student to, most of the time, reproduce what was developed in the book.

Introducción

Uno de los recursos más usados para la enseñanza de las ciencias es el libro de texto, el cual debe responder a principios pedagógicos y didácticos. Así, se propuso una investigación cualitativa con análisis de contenido para determinar la evolución de los libros de texto de química (desde la década de los 60 hasta el 2010). Para ello, se crearon tres unidades de análisis y seis categorías: Unidad de Análisis 1: Naturaleza de la Ciencia, con dos categorías, 1: Concepción de Ciencia y 2: Historia y epistemología; Unidad de Análisis 2: Contenidos: con tres categorías, 3: Selección y secuenciación de contenidos, 4: Aspectos del saber ontológico – epistemológico y 5: Saber académico de referencia; y la Unidad de Análisis 3: Modelo didáctico con la categoría 6: Modelo Didáctico.

Marco teórico

Los libros de texto son uno de los recursos más empleados por los docentes y estudiantes, razón por la cual son parte de la construcción de conocimiento de los educandos, este hecho nos llevó a analizar su

diseño y construcción. El estudio de los libros de texto inicia en la década de los 70, adquiriendo un papel fundamental en la emergencia y consolidación de las disciplinas científicas (Farías & Castelló, 2012), además buscan la regulación y adaptan la realidad escolarizándola (Moray, 2010).

Asumimos el LT como un recurso didáctico que facilita el proceso de enseñanza, un diseño curricular que contiene un conjunto de unidades didácticas secuenciadas con sentido en tanto responde a preguntas tales como: qué va a enseñar/evaluar (contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, axiológicos), cómo lo va a enseñar/evaluar (desde qué modelo didáctico se fundamenta la propuesta y principios del libro de texto), con qué enseña/evalúa (recursos que precisa para las diversas actividades propuestas), para qué enseña/evalúa (justificación de lo que pretende enseñar), a quién (siempre debe precisar el grado educativo para el cual va dirigido), cuándo enseña/evalúa, todo esto permite integrar conocimientos, construir creencias, visiones, actitudes, valores, por lo tanto debe estar construido a partir de las necesidades específicas de la población a la que va dirigido, logrando un equilibrio entre los diferentes saberes (Carrión & Parga, 2014).

Metodología

La investigación se realizó desde un estudio cualitativo, que según Hernández, Fernández y Baptista (2006) no es estandarizado, sin una medición numérica, esperando obtener perspectivas durante el proceso de análisis, por medio de preguntas generales y abiertas, recolectando datos a través del lenguaje escrito. Se empleó como técnica el análisis de contenido, que según Krippendorff (1990,28) “es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto”.

En el presente artículo se mencionan los resultados de la construcción de categorías para el análisis de los libros de texto a partir de la revisión bibliográfica y del análisis previo de algunos libros de texto.

Resultados y su discusión

Se analizaron los diseños presentes en los LT para educación secundaria, desde la década de los años 60 hasta el 2010; para iniciar la construcción de categorías se realizó una revisión previa de algunos libros de texto de química; para la década de los 60, 1 libro de texto; para la Década de los 70, 3 libros de texto; década de los 80, 4 libros; década de los 90, 2 libros; década del 2000, 3 libros y del 2010, 1 libro; dando paso a la construcción de tres unidades de análisis y cinco categorías.

Unidad de análisis: Naturaleza de la Ciencia

Farías & Castelló (2012, 162) mencionan que “es importante determinar en los libros de texto, algunos indicadores que hacen referencia a la práctica científica y que han sido abordados desde lo epistemológico y desde las investigaciones sobre la naturaleza de la ciencia”, proponiendo dos categorías de análisis con sus respectivos indicadores: Concepción de ciencia y la categoría Historia y Epistemología.

En la categoría *Concepción de ciencia*, se definió por los indicadores Se relaciona con el conjunto sistemático de conocimientos. El método construye un paradigma explicativo (valoración 4), Se considera una actividad anarquista (Paul Feyerabend). Requiere de diferentes teorías, reglas y pautas (Gerald Holton). Tiene en cuenta que los pensamientos de los sujetos (Stephen Toulmin) Consigue ser probada y mucho más certera (Newton-Smith) (valoración 3), Parte de problemas (Karl Popper). Desde reglas metodológicas (Imre Lakatos). Como revolución científica (Thomas Kuhn) (valoración 2), Visión descontextualizada. Acumulativa. Parte de la observación (valoración 1) y Visión descontextualizada. Empiro-inductivista ingenua y atórica. Acumulativa. Individualista y elitista (valoración 0).

La categoría *Historia y Epistemología* se consideran los aspectos tales como Relaciona aspectos históricos y epistemológicos de la construcción del conocimiento, internalista y Externalista (valoración 4), La historia es presentada como parte fundamental de la construcción del conocimiento, pero no relaciona aspectos epistemológicos, internalista ni inicios del externalismo (valoración 3), Menciona aspectos históricos relevantes para la construcción del conocimiento (visión sólo internalista) (valoración 2), Menciona aspectos históricos como casualidad o descubrimientos aislados, se desarrollan indicios internalistas (valoración 1) y No tiene en cuenta aspectos históricos ni epistemológicos (valoración 0).

Unidad de análisis: Contenidos

En los contenidos de los LT se presentan definiciones que se alejan del saber científico, describiéndose bajo denominaciones diversas y empleando sinónimos o analogías (Camacho & Pérez, 2005), además se encuentran diversas explicaciones sobre la misma temática. Así, las tres categorías que emergieron se presentan en la tabla 1:

Tabla 1. Categorías para la unidad de análisis “Contenidos”

Categoría: Selección y secuenciación de los contenidos	
Indicador	Valoración
Los contenidos son presentados en su totalidad a partir de problemas reales del contexto	4
Los contenidos disciplinares son para comprender algunos de los problemas del contexto	3
Los contenidos están centrados en lo disciplinar, pero con aplicaciones a problemáticas del contexto	2
Los contenidos están centrados en lo disciplinar con mención esporádica al contexto	1
Los contenidos están centrados en lo disciplinar	0
Categoría: Ontológico y epistemológico	
Indicador	Valoración
Los contenidos se presentan a partir del análisis de los mecanismos de construcción del conocimiento	4
Los contenidos mencionan mecanismos de construcción epistemológicas, obstáculos epistemológicos y la ciencia como producto de comunidad	3
Los contenidos se presentan desde la enunciación de mecanismos de construcción de conocimiento, por medio de reconstrucciones históricas	2
Los contenidos se abordan a través de conceptos desligados de su naturaleza ontológica-epistemológica	1
Los contenidos se presentan a través de definiciones ya elaboradas y certeras	0
Categoría: Saber académico de referencia	
Indicador	Valoración
Cuerpo interrelacionado de conceptos, principios, teorías, paradigmas, métodos, instrumentos y cánones que se usan para construir el conocimiento	4
Involucra algunos de los siguientes aspectos: conceptos, principios, teorías, paradigmas, métodos, instrumentos y cánones que se usan para construir el conocimiento	3
Menciona algunos de los siguientes aspectos: conceptos, principios, teorías, paradigmas, métodos, instrumentos y cánones que se usan para construir el conocimiento	2
Las definiciones están relacionadas con conceptos, sin embargo no se atribuye relevancia a estos	1
Se enmarca en simples definiciones, no hay presencia de conceptos, principios, teorías, paradigmas, métodos, instrumentos y cánones que se usan para construir el conocimiento	0

Fuente. Elaboración propia

Unidad de análisis: Modelo Didáctico

Refleja la forma de entender el aprendizaje y la enseñanza en la construcción de los LTQ, para ello, el análisis se agrupó en tres modelos didácticos representativos: el tradicional, el modelo por descubrimiento y el constructivista (Jiménez, 2000).

Los indicadores para esta categoría fueron: El conocimiento se construye de forma personal; Las fuentes del currículo son diversas, se presta atención a las ideas del alumno (valoración 4), Las prácticas de laboratorio se basan en replicar experimentos; Existen recursos variados (valoración 3), Aprender ciencias es dominar procesos y enseñar ciencias es coordinar actividades experimentales; El centro del currículo es el método (valoración 2), El estudiante aprende lo que descubre; La ciencia se centra en el inductivismo; El experimento es de tipo ilustrativo (valoración 1) y El estudiante es una

página en blanco. La ciencia es un cuerpo cerrado de conocimientos; Aprender ciencias es asimilar contenidos y enseñar ciencias es exponer contenidos (valoración 0).

Teniendo en cuenta estos criterios se propuso una matriz de análisis (tabla 2) para la investigación en la cual se plantearon tres niveles (poco deseable -1- medianamente deseable 2 y deseable -3), basado en la clasificación realizada anteriormente, donde se compararon los niveles de las categorías individuales:

Tabla 2. Niveles de análisis.

Nivel en el análisis individual de las categorías	Nivel en la Matriz de análisis	Valoración cualitativa
0	1	Poco deseable
1	1	Poco deseable
2	2	Medianamente deseable
3	2	Medianamente deseable
4	3	Deseable

Fuente. Elaboración propia

Para el análisis y validación de la matriz, constituida por las diferentes categorías, subcategorías e indicadores, se realizaron dos procedimientos: el primero fue la evaluación por pares académicos, quienes determinaron que las unidades de análisis, categorías e indicadores y su relación, permitían resolver la pregunta de investigación planteada. El segundo, fue la revisión de algunos segmentos del texto de la década de los 60, por tres pares académicos, en la que se presentó la matriz de análisis junto con la ficha técnica y se analizaron los trozos del texto (Capítulo VIII. Propiedades de los gases. – página 45). Ejemplo de esto se presenta en la tabla 3.

Estas observaciones permitieron validar la matriz de análisis propuesta, garantizando, el análisis de las diferentes unidades, categorías y criterios y así determinar la Naturaleza de la Ciencia, Contenidos y el Modelo de enseñanza propuesto en cada LTQ y determinar las características que han evolucionado a lo largo del tiempo.

Tabla 3. Ejemplos de revisión de los segmentos de texto.

Unidad de Análisis	Categoría	Revisor	Valor	Indicador Encontrado	Justificación
Naturaleza de Ciencia	Concepción de Ciencia	1	1	Rígida y algorítmica Aproblemática y ahistórica	Se basa en una expresión matemática para definir la ley. Los científicos son los que explican, no hace referencia a la ciencia.
		2	1	Individualista y elitista Descontextualizada	Presenta las opiniones de los científicos como verdades absolutas. “Los científicos...” son expresados como un grupo exclusivo de personas.
		3	1	Visión descontextualizada Empiro-inductivista ingenua y ateorica Individualista y elitista Aproblemática y ahistórica	Intenta acercarse a la cotidianidad de los estudiantes, pero solo lo hace con algunas preguntas iniciales. Se presentan definiciones ya elaboradas e indiscutibles sin hacer referencia a la historia o epistemología.
Contenidos	Selección de los contenidos	1	1	No se tiene en cuenta la lógica del estudiante	A pesar de la visión internalista, se centra en dar significado para definir las leyes.
		2	1	No tiene en cuenta la lógica del estudiante	Se presenta un listado de ecuaciones matemáticas
		3	1	Se basa en los contenidos disciplinares	Presenta definiciones enumeradas, centradas en abarcar los temas mencionados en el capítulo
Modelo Didáctico	Modelo Didáctico	1	2	Tiene en cuenta aspectos cotidianos	Al iniciar el capítulo plantea algunas actividades orientadoras las cuales se basan en el contexto del estudiante.
		2	1	La fuente principal del currículo es la disciplina	Solo se consideran aspectos disciplinares
		3	1	Los conocimientos que se transmiten ya están elaborados	

Fuente. Elaboración propia

Posterior a la revisión de las unidades y categorías de análisis, se procedió a realizar la revisión del libro de texto más significativo de cada década para lo cual se consideraron las categorías en la cuales había mayor diferencia, fueron seleccionados los siguientes libros para el análisis (Tabla 4):

Tabla 4. Libros de texto de química objeto del análisis

Década	Título del libro	Autores	Editorial	Edición	Año	Grado
60	Nociones de Ciencias	Alfonso Sánchez Rosas	Librería Stella	Novena	1966	Primer año de enseñanza media
70	Química Fundamental I	Rafael Montoya Potes	Bedout		1978	Quinto curso de enseñanza media
80	Investiguemos 10	Miguel Ángel Gómez; Consuelo Rodríguez; Humberto Caicedo	Voluntad	Octava	1987	Décimo
90	Química y Ambiente I	Fidel Cárdenas y Carlos Gélvez	McGraw Hill	Primera	1995	Décimo
2000	Molécula I	William Mora; Diana Parga; William Torres	Voluntad	Primera	2004	Décimo
2010	Hipertexto Química	Luz Yadira Peña Gómez	Santillana	Primera	2010	Décimo

Fuente. Elaboración propia

Los cambios o semejanzas encontrados fueron:

Con respecto a la unidad de análisis *naturaleza de la ciencia*, en la categoría *Concepción de ciencia*, se observa un avance a través de los diseños propuestos a lo largo del tiempo, en la década de los 60, refleja una concepción inductivista ingenua y sobre todo socialmente neutra, en la década de los 70 la ciencia es acumulativa, acabada y ateórica. En la década de los 80 la ciencia es producto de problemas por medio de la producción de datos, ciencia acabada y que consiste en seguir un método con pasos específicos para llegar a resultados ya establecidos. En la década de los 90 los conocimientos científicos son presentados como datos indiscutibles y verdades absolutas, en la década del 2000, se observa una concepción moderna pero en la postura de Gerald Holton, quien propone que la ciencia requiere diferentes teorías y que se deben abordar los conceptos fundamentales de la química. En la década a partir del 2010, se observa que la ciencia parte de problemas.

En la categoría *Historia y Epistemología*, se evidenció que los textos analizados (excepto el propuesto para la década del 2000) mantienen una postura internalista, mencionando los aspectos históricos esporádicamente o como sucesos casuales, mientras que en el libro de la década del 2000 relaciona la historia con aspectos contextuales y con la construcción del conocimiento.

Dentro de la unidad de análisis *contenidos*, y la categoría *selección y secuenciación de los contenidos* se refleja que hasta la década de los 80 se centraba solamente en la lógica de la disciplina, en tanto que en la década de los 90, además de la disciplina, tiene en cuenta aspectos de la lógica del estudiante; con ejemplos más concretos en la década de los 60 se basa en cumplir con los lineamientos del MEN. En la década del 2000 y 2010 los contenidos incluyen aspectos contextuales del educando.

Desde el *saber ontológico epistemológico*, reflejan que no se tiene en cuenta los mecanismos de construcción de conocimiento, generando por este motivo una visión de ciencia descontextualizada y se presenten definiciones (más que conceptos, leyes, teorías o paradigmas), como verdades absolutas e indiscutibles; se destaca que en el libro Molécula (Década del 2000) menciona los mecanismos de construcción del conocimiento, pero en algunos casos estos son analizados y en otros solamente mencionados.

El *saber académico de referencia*, en la década de los 60, se evidencia la ausencia del saber sustantivo y saber sintáctico, a comparación de la década de los 70 dónde las definiciones están relacionadas con los conceptos, pero no se atribuye relevancia a estos; en los 80, presenta en algunos casos definiciones enmarcadas en los conceptos, en la década de los 90 está ausente esta categoría, pues deja de lados aspectos fundamentales para la construcción del conocimiento.

En la década de los años 2000, las definiciones están enmarcadas en los conceptos, teorías y leyes, y en algunos casos se tiene en cuenta que para construir el conocimiento se requiere de un cuerpo interrelacionado de conceptos, al observar la década del 2010, hay presencia de saber sustantivo y saber sintáctico, pero no tiene en cuenta la relevancia de este para la construcción del conocimiento.

Para la unidad de análisis *modelo didáctico* se observó que en la década de los 60, el modelo tiene inicios de descubrimiento, donde a pesar de manejar una concepción de ciencia como un cuerpo cerrado de conocimientos, demuestra relación con el contexto de los estudiantes y el aprendizaje está mediado por el descubrimiento.

En la década de los 70, el modelo tiende a ser de transmisión recepción, reflejando que la ciencia es un cuerpo cerrado de conocimientos y se evidencia por la presencia de listados de conocimientos. En el libro Investiguemos Química (Década de los 80), los experimentos son de tipo ilustrativo. En la década de los 90 se evidencia el modelo por descubrimiento, donde la ciencia se centra en el inductivismo y aprender ciencias es dominar procesos. En la década del 2000 prima el modelo constructivista, donde el conocimiento se construye de forma personal, se presta atención a las ideas de los estudiantes y estas son tenidas en cuenta y la ciencia es interpretada mediante modelos. En la década del 2010, el conocimiento se construye de forma personal y por medio de recursos variados. Se evidencia que en ningún libro de texto se obtiene un modelo didáctico netamente de transmisión y recepción.

Conclusiones

Las unidades y categorías propuestas permitieron analizar las características fundamentales de los libros de texto de química durante seis décadas, al referirse a la selección y secuenciación de los

contenidos, presentación de las actividades a lo largo del desarrollo del texto, el enfoque, presentación y desarrollo de las prácticas de laboratorio, concepción de ciencia, trabajo científico y comunidad científica, además la matriz de análisis diseñada, se pudo analizar la evolución de los libros de texto de química propuestos en Colombia desde los años 60 hasta ahora, ya que al determinar las características fundamentales de cada texto, se determinó si los criterios planteados han evolucionado o se han modificado y de esta forma, para un trabajo posterior definir las características de un diseño curricular que debe tener un libro de texto en el siglo XXI.

Con respecto a la unidad de análisis Naturaleza de ciencia, se evidenció que los libros paulatinamente van evolucionando la concepción de ciencia que reflejan en el texto, sin embargo ninguno de los textos analizados refleja una concepción de ciencia diferente a la modernidad; el análisis de la historia y la epistemología reflejó que esta no tiene relevancia en la construcción de los textos, es poco considerada; con respecto a los contenidos, los libros de texto involucraron aspectos cotidianos y desde la lógica de los estudiantes, tampoco tienen en cuenta los mecanismos de construcción del conocimiento, ni el cuerpo interrelacionado de conceptos o del saber sintáctico.

En el análisis del Modelo didáctico, permite observar como este evoluciona a lo largo de las décadas, sin embargo se concluyó que no hay una evolución estándar con respecto a los libros de texto ni se encuentran en los niveles deseados (el más cercano es el propuesto para la década del 2000) y teniendo en cuenta que muchos de ellos son empleados actualmente para la enseñanza – aprendizaje de la química, no se pretende sancionar o juzgar los libros de texto propuestos, al contrario, se abre la posibilidad al análisis y propuesta de diseños curriculares para la época actual, además de conocer los libros de texto y convertirlos en un recurso que oriente mejor el proceso de enseñanza.

Referencias

- Benavete, B., & Cañada, F. (2011). *Análisis de la unidad ácido-base en los libros de texto de química de 2o de bachillerato*. Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Camacho, J., & Pérez, R. (2005). *Análisis de la transposición didáctica de los conceptos calor y temperatura en los libros de texto para la enseñanza de la Química*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Carrión, D., & Parga, D. (2014). *Evolución de los libros de texto de química*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

- Del Carmen, L., & Jiménez, M. P. (1997). Los libros de texto: un recurso flexible. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*(11), 7-14.
- Farías, D., & Castelló, J. (2012). *Teoría, estructura y modelos atómicos en los libros de texto de química de educación secundaria. Análisis desde la sociología de la ciencia e implicaciones didácticas*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Jiménez, M. D. (2000). Modelos Didácticos. En F. Perales-Palacios, *Didáctica de las ciencias experimentales*. España: Ed. Marfil.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Moray, M. L. (2010). El Libro de Texto Escolar Didáctico y El Material Literario Auténtico. Una mirada a la cultura material de la escuela. *Documento de Coordinadas en Investigación Educativa*.

**TENDENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN LIBROS DE TEXTO DE QUÍMICA:
UN ANÁLISIS DOCUMENTAL**

**TENDÊNCIAS DE INVESTIGAÇÃO EM LIVRO DE QUÍMICA:
UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

**RESEARCH TRENDS IN CHEMISTRY TEXTBOOKS:
A DOCUMENTARY ANALYSIS**

Diana Lineth Parga Lozano. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Resumen

Los libros de texto han sido investigados desde diversas perspectivas en el ámbito internacional y nacional; en el caso de los libros de texto de ciencias y de química en particular, estas investigaciones están apoyadas por los aportes de la didáctica de las ciencias y de la didáctica química. Considerando esto, se propuso un estudio con enfoque cualitativo y el análisis de contenido, para caracterizar las tendencias de investigación en libros de texto de química (LTQ) en Colombia. Así, fueron encontrados 33 documentos entre disertaciones de maestría, artículos y ponencias que tenían como objeto de investigación estos materiales. Las categorías definidas para el análisis, evidencian las siguientes tendencias de investigación: análisis de los contenidos (categoría 1) que enfatiza sobre conceptos químicos y análisis históricos/epistemológicos o análisis metadisciplinarios; análisis didácticos (categoría 2) que analiza las implicaciones didácticas, intenciones de enseñanza y formas de evaluar, y la categoría evolución de los LTQ, que analiza cómo han evolucionado en los LTQ los modelos didácticos, los contenidos y las concepciones de ciencia presentes en ellos. La mayoría de estos trabajos concluye que en los LTQ hay presencia de errores conceptuales, imágenes distorsionadas de la química, falta de relación meta e interdisciplinar y un constructivismo incipiente.

Palabras clave. Libros de texto, química, contenidos, educación científica.

Extended Abstract

The text books have been investigated since various perspectives, located as key objects of investigation, and as materials that are still important in the teaching of sciences, it makes that the didactic of chemistry studies them, to have a better knowledge of these, and to contribute like that, to a teaching/ learning that be related with a comprehension of the knowledge chemical/ technological, of its nature, of the reasons for being teaching, among others.

In front of the previous, there are positions like the ones of Ocelli and Valeiras (2013) which consider that this diversity of studies generates dispersion of knowledge about the characteristics of these materials and their impact in the sciences teaching. About the diversity of studies, it is found in the international field, that the tendency in the investigations of this resort is focused on analyzing contents proper the discipline (such as atomic physics; quantity chemistry; theories, structure and atomical

models) (González – Canle & Sánchez – Gómez, 2014; Farias, 2012), studies related to the use of history to deal with particular concepts, the role of illustrations (Perales & Vilchez, 2015).

To analyze what happens in the Colombian context, it was proposed to carry out a study of the researches that in this country people have done, about the chemistry text books, for the basic and media education, mainly. This work is justified itself as precedent for Colombia, because there is no a balance that shows what has been investigated in the theme, which it is necessary because the text books provide a detailed development of themes, since they have a broad coverage of contents, graphics, images; selected and tabulated facts, exercises and maybe discipline problems to solve, and above all, they implicit convey with all of this, images of the nature of scientific / technological knowledge associated to Chemistry, to the formation in values and other characteristics that are important for the students, and for which, it is developed a collection of sections alongside the books (contents and their sequence; readings, evaluations, lab practical works, exercises, problems, projects, and so forth) that intend to call the attention about the “application” of the chemical content, but in most of cases, result indifferent and tedious for the students. However, ¿are these characteristics enough for the students that we should form, for the citizens that the society requires today? ¿in what form the text books of Chemistry can help in this?

According to this, it is thought about to decide which are the tendencies of investigation in the Chemistry text books in Colombia, assuming that the text book is a didactic resource that complements the teaching / learning process, attending for its design, the integration of knowledge (pedagogical/educational, meta-disciplinary and so on) and the specific needs of the population to which they are directed.

The methodology of the study was qualitative and interpretative; three types of documents were analyzed (1) one-degree work, (16) sixteen master explanations and (16) sixteen published articles about the theme of Chemistry text books, in the last ten years in Colombia. As phases of the work, three were developed: the first phase of search, selection and organization of documents, in that the university papers were revised and searches of terms were made, like: “books, text, Chemistry, Colombia”, through bibliographic agents and databases. Thus, (33) thirty-three works were found, in the formulated typologies, that made up the documents of the analysis or field texts (Ruiz, 2009). In the phase two, of characterization, the documents reading was done, the relevant aspects were marked about their objectives, used methodologies and found results; with this, it is gotten the investigation text, which contains notes, systematizations, and the categorizations were introduced (Ruiz, 2009), The

first interpretations and comparisons; as analysis techniques of facts, it was used the analysis of content. In the (III) third phase of interpretation, they were analyzed the tendencies of the investigations about text books in Colombia from the obtained facts of the phase two.

The content analysis of the documents is according to Galeano (2012, 126) “a process addressed to unbalanced the immediate understanding of the textual surface” to prove what it is latent. For this, they were defined as *units of record*. The word, the phrase and the concept, which were inter-related to construct systems of categories, and include aspects of the relevant texts for the objectives of the investigation; as *unit of context*, that is, the concrete place in the text where the record units are, it was used the paragraph in which the record units were located and placed, making evident their meaning and conditions of production (Galeano, 2012). The *codification* was handly done through an alphanumeric code which identified its typology, document number, paragraph number, category and sub-category. This codification allowed to identify presences, frequencies, and appeals. The categorization, or classification of the record units, was done from the general reading of the field texts and the things found in international studies (semantic classification through the analytical categories and sub-categories, show table 1) and they were reaffirming themselves with the found (their frequency).

The results and their analysis evidenced three categories: analysis of contents (AC), didactic analysis (DA) and evolution of the Chemistry text books (CTB). The category *analysis of the chemist contents* (AC), is composed from two sub-categories, disciplinary contents (DC) and meta-disciplinary contents (MC); all the analyzed documents refer to the DC; the sub-category (MC) meta-disciplinary contents, was found in the (94%) ninety-four percent of the documents and it is referred to studies of history / epistemology, (3%) three percent to the relations (STS) Science, Technology and Society and (3%) three percent an inclusion of environmental contents from the Chemistry. The DC were identified as concepts, theories and models, prevailing the studies about concepts, although they are disjunct from proper theories of Chemistry. Very few works study procedural and attitudinal concepts; in the MC the documents set out that the CTB make few contextualized findings since the historic epistemological, since the relation of the social aspects of Chemistry, of the beginnings of the STS and the environmental is almost absent.

The category *didactic analysis* (DA) is composed by the sub-categories: *didactic implications* (DI) *intentions of teaching* (IT) and *forms of evaluation* (FE); The (21%) twenty-one percent of the works refer to these aspects. This category allowed to identify about the DI that the contents are selected and organized from the logic of the discipline and not from the logic of knowledge, neither the students

interest; about the IT, they are intended for “developing” some type of competence or for evaluating some “previous idea” or for consulting, doing algorithmic exercises and problems; and about the *forms of evaluation* (FE), it is a theme little treated in the analysis of CTB, although it is highlighted that the evaluation of the learnings proposed by CTB is little centered in procedures and it is not continuous. In the category *evolution of the CTB*, only the (3%) three percent of the analyzed refers to it, considering the evolution of the didactic models, of the contents and the conceptions of Science (Chemistry); it is showed an evolution about the nature of Science and the didactic models from which are focused the CTB but it is not an evolution highly desirable, because the CTB should be more in agreement with a Chemistry for the (XXI) twenty- one century.

Tendencias de investigación en libros de texto de química en Colombia

El presente escrito presenta un estudio que permitió evidenciar las categorías en las cuales se investigan los libros de texto de química en Colombia para la educación secundaria; para ello, se hizo un análisis de contenido de documentos publicados en artículos y trabajos de maestría, en los que se resaltan las siguientes categorías que se configuraron en las tendencias de investigación (tabla 1).

Tabla 1. Categorías y subcategorías emergentes en el análisis de investigaciones en LTQ en Colombia.

Categorías	Subcategorías	Características	Porcentaje de documentos
1: Análisis de los contenidos (AC)	Contenidos disciplinares (CD)	Contenidos disciplinares definidos para la enseñanza de la química	CD: 100%
	Contenidos	Contenidos que presentan relaciones entre historia, epistemología HE, sociología, inclusión del enfoque	HE: 94%
	Metadisciplinares (CM)	CTS (ciencia, tecnología y sociedad) e inclusión de contenidos ambientales o CA	CTS: 3% CA: 3%
2: Análisis didáctico o AD	Implicaciones didáctica (ID)	Se analizan las implicaciones didácticas desde modelos didácticos expresados en la propuesta editorial	
	Intenciones de enseñanza (IE)	Objetivos, competencias, actividades*, secciones y demás criterios definidos para el proceso de enseñanza aprendizaje	21%
	Formas de evaluar (FE)	Actividades propuestas para evaluar el proceso de aprendizaje del estudiantado	
3: Evolución (E) de los LTQ		Evolución de los modelos didácticos, de los contenidos, y de las concepciones de ciencia (química)	3%

Fuente. Elaboración propia. *Clasificadas como contenidos procedimentales y actitudinales

Categoría 1: análisis de los contenidos (AC)

Subcategoría Contenido disciplinar de química

Esta subcategoría se refiere a los contenidos curriculares propios de la química y que llamamos contenido disciplinar (CD) por estar presentes en los estándares de ciencias naturales expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004) de Colombia. En este sentido, se encontraron temas en LTQ de educación media (EM) y universitarios (U) tales como modelo atómico de Ernest Rutherford, enlace químico, electroquímica, isómeros, modelo del octeto de Lewis y Langmuir, modelos moleculares de Walther Kossel, Gilbert Newton Lewis y Linus Carl Pauling, mol y cantidad de sustancia, teoría estructural en química orgánica –QO–, hipótesis de Avogadro, modelo semicuántico de Bohr, teorías del oxígeno y del flogisto, proteínas, combustión, pH, discontinuidad de la materia, Principio de Le Chatelier y equilibrio químico, aromaticidad, hibridación, reacciones químicas, fenómeno químico y valencia.

De acuerdo con esto, los contenidos analizados fueron en términos de conceptos, teorías y modelos, predominando estudios sobre los conceptos (ver tabla 1). Se caracterizó que sobre todo tales conceptos, están descontextualizados históricamente y desligado de las teorías propias de la química (descontextualización disciplinar), incluso la mayoría misma de estudios analizados, enfatizó en tal tipología de contenido. Hubo una alta evidencia de errores conceptuales y de conceptos que hoy no son usados por la química misma.

Se encontraron pocos trabajos (21% según la tabla 1) que analizaran contenidos diferentes al disciplinar o *conceptual*, es decir, análisis sobre contenidos procedimentales y actitudinales. Los *contenidos procedimentales* aluden a los procesos que debe desarrollar el estudiantado y su evolución; y con las técnicas y estrategias para resolver las situaciones propuestas). Los *contenidos actitudinales* están relacionados con las actitudes hacia la química y hacia su aprendizaje; estos dos tipos de contenidos se encontraron en los libros de texto más recientes: para los contenidos procedimentales, la mayoría de estudios planteó que los LTQ se centran en que se resuelvan ejercicios numéricos en los cuales el estudiantado aplica fórmulas o algoritmos; fueron pocos los LTQ que aluden a verdaderos problemas o actividades que se van complejizando. En los contenidos actitudinales, los análisis concluyen que se abordan aspectos más relacionados con actitudes hacia la química (en tanto se asocia con la naturaleza de la ciencia) y no de contenidos actitudinales hacia su aprendizaje (esto aún es incipiente) sólo se da cuando se incluyen temas de interés para el alumnado.

Subcategoría Relaciones Metadisciplinarias (RM) de los contenidos

En esta subcategoría se encontró que, excepto dos trabajos, todos los demás analizados hacen énfasis en la relación entre historia y epistemología (HE) y sociología de la química, para entender la naturaleza propia de esta disciplina; o se analiza la inclusión de contenidos desde la relación de la química con la tecnología y la sociedad o enfoque CTS –un solo trabajo, equivalente al 3%– y la inclusión de contenidos ambientales –un solo trabajo o 3%–. La relación HE fue la predominante en los análisis (94%), lo que viene sucediendo porque desde el ámbito internacional, a partir de las investigaciones en didáctica de las ciencias, se ha planteado como fundamental que al enseñar ciencias naturales, en este caso química, se presenten relaciones entre HE, lo que ha fomentado un buen número de trabajos que revisan, caracterizan y analizan los marcos conceptuales que adoptan los autores de libros de textos escolares de química, incluso en el que los trabajos analizados llaman “transposición didáctica” o “confiabilidad de los libros”, relaciones metadisciplinarias, tramas histórico epistemológicas, para determinar su correspondencia con lo que la comunidad científica ha construido respecto de la química a lo largo de la historia y la perspectiva epistemológica que evidencia como se ha venido construyendo la química como ciencia.

Este abordaje de la historia y epistemología de la química, ha favorecido orientaciones en los libros de texto, que, como lo plantea Farias (2012) ha hecho que la mayoría de libros de texto presente episodios históricos que explican o justifican algunos aspectos de naturaleza de la ciencia, pero, rara vez evidencian esta relación ya que lo H/E se aborda de forma fragmentada y lo epistemológico está implícito en lo histórico; siendo en todo caso una historia anecdótica, centrada en algunos de sus personajes y principales aportes (a manera de biografías), desconociendo la historia interna y externa. Sin embargo, los análisis evidenciaron –pocos– libros de texto que hacen abordajes contextualizados desde lo H/E, algo de lo social y muy poco hacia los principios del CTS y ausente lo ambiental.

Categoría 2: Análisis didáctico de los contenidos

A diferencia de la anterior categoría, que se enfocó más en estudios históricos que de naturaleza didáctica, esta permitió identificar la forma como son seleccionados, secuenciados y organizados los contenidos, evidenciando que se hace desde la lógica de la disciplina y no desde la lógica del pensamiento e intereses de los estudiantes; los contenidos obedecen más a la lógica disciplinar, lo que no facilita la evolución a niveles que complejicen el conocimiento de los estudiantes; cuando se abordan aspectos de la historia de la química se hace con la intención de presentar una imagen de ciencia. Se evidenció si el diseño curricular es contextual y flexible, qué teorías y modelos sustentan el

desarrollo de los aprendizajes del estudiantado, los referentes contextuales relacionados con: a quién se enseña, dónde se enseña, así como las normas generales y del funcionamiento que deben tener las instituciones escolares a las que se dirigen los libros de texto. Estos aspectos son importantes analizar porque los docentes se constituyen en usuarios y orientadores de las propuestas curriculares manifestadas en los LTQ, que contienen implícitos o explícitos, modelos pedagógico-didácticos, posturas epistemológicas y por tanto, visiones de la ciencia química.

Subcategoría Implicaciones didácticas (ID)

En esta subcategoría se consideran criterios del modelo didáctico explicitado por los LTQ y sus implicaciones, lo que es fundamental, pues como lo afirma Medina y Sanmartín (1990) parece que se ha perdido la confianza en los libros de texto pues muchos de los principios didácticos (por ejemplo del constructivismo, del enfoque CTS, enseñanza para la comprensión o EpC, contenidos contextualizados, resolución de problemas, cuestiones controversiales, entre otros) no son abordados y el profesorado prefiere materiales con contenidos tradicionales, entre otras, porque las exigencias del Ministerio de Educación Nacional así los presenta en los estándares y termina supeditando lo conceptual frente a otros criterios de enseñanza.

Así, fueron encontrados trabajos que identificaron, en la mayoría de LTQ, metodologías superficiales, que no exigen esfuerzo por parte de los estudiantes, porque las actividades se basan en la aplicación de algoritmos (resultados mecánicos) y la reproducción de conceptos o de teorías presentados en estos materiales. El conocimiento químico está organizado en definiciones que deben ser memorizadas más que comprendidas o puestas en uso al resolver problemas contextuales del estudiantado. Se encontraron actividades para el “desarrollo de competencias”, sin embargo, por la manera en la que están diseñadas no atienden a esto, sino que siguen siendo procesos mecánicos con los que se define la enseñanza y se establecen como materiales que no permiten un progreso en las capacidades y destrezas. Esto evidencia falta de coherencia entre los principios y enfoques didácticos y los contenidos desarrollados (conceptuales, procedimentales, actitudinales), por lo que la mayoría de estudios concluye que predomina el modelo tradicional de enseñanza. A la mayoría de LTQ les falta mejores organizadores de información y criterios de síntesis como mecanismos para ayudar a comprender y a establecer relaciones conceptuales; hoy estos materiales se complementan con CD room, páginas web y software.

Subcategoría Intenciones de la enseñanza (IE)

Los estudios que analizaron frente a este aspecto plantean que:

- La mayoría de LTQ se declaran constructivistas, para lo cual asumen indagar las ideas previas con respecto a varios de los contenidos, pero estas actividades se presentan solo al comienzo de una unidad y no a lo largo de estas; no se va cuestionando lo que va pasando con la evolución conceptual del alumnado a lo largo del libro de texto. Algunas de las actividades de ideas previas, evalúan más información de memoria.
- Las intenciones de enseñanza están lejos de proponer complejizar el conocimiento del alumnado, ni de describir el tipo de conocimiento y de contenidos que se presentan al abordar conceptos y teorías de la química.
- Si bien los contenidos y principios del enfoque CTS favorecen la comprensión de cómo funcionan la ciencia y la tecnología, cómo se han desarrollado y cómo se siguen desarrollando, los LTQ, poco explicitan dentro de sus intenciones estas comprensiones, ni cómo se pueden favorecer frente a las perspectivas filosóficas, sociológicas, políticas, históricas y epistemológicas de lo enseñado. Establecer estas relaciones no está dentro de las intenciones didácticas de los contenidos.
- Faltan integraciones frente a las intenciones didáctica de los LTQ con los contenidos desarrollados, las actividades y las secciones presentes, para que haya unidad y no fragmentaciones y de secuencias de enseñanza.
- Los contenidos son organizados de forma tradicional en la secuencia establecida por los textos (secuenciación disciplinar y no en articulación con la lógica del pensamiento del estudiantado), no se organizan en forma de hipótesis de progresión, que permita establecer relaciones entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; no es evidente la conexión entre un tema y otro, lo que evita que se tenga una comprensión de la química como campo disciplinar consolidado (sus métodos, sus teorías, sus conceptos, sus relaciones, etc.).
- Se fomenta el trabajo colectivo e individual en actividades de tipo experimental, lo cual es favorable, pero en la visión de ciencia esta imagen de construcción del conocimiento como algo colectivo no se evidencia ni se destaca.
- Si bien varios de los contenidos se presentan –someramente– dentro de contextos cotidianos del estudiantado (al utilizar ejemplos de la vida diaria en los que se dan fenómenos como el cambio químico o las soluciones) y sobre todo al indagar algunas ideas previas, los demás contextos no se dan

de forma explícita ni implícita (H/E, social, disciplinar) y por lo tanto, no es intención de la enseñanza el que se establezcan estos para resolver problemas en los que la química esté involucrada.

Subcategoría Formas de evaluar (FE)

- En general, el tema de la evaluación que proponen los LTQ es poco analizado en las investigaciones; los trabajos que los hacen, enfatizaron en este a partir de las actividades presentes, las que se clasifican por algún tipo de competencia a “desarrollar” o idea previa a evaluar, consulta a realizar, o ejercicio algorítmico y problema a resolver.
- Las actividades se presentan como secciones exclusivas (actividades de inicio, desarrollo y final de unidad), actividades de laboratorio, pequeños proyectos; lecturas de comprensión de fenómenos; varios de los análisis consideran que las actividades –sobre todo las llamadas de lápiz y papel– pueden tener poco sentido para los estudiantes por estar centradas en ejercicios algorítmicos y repetir un modelo abordado en el LTQ; estas no se proponen para fomentar la participación en la toma de decisiones o para complejizar niveles de comprensión.
- No se evidencia una evaluación continuada en los libros de texto.
- Por el tipo de actividades propuestas, poco se puede estar favoreciendo la actitud hacia el aprendizaje de la química, lo que favorece la llamada “quimifobia”.

Categoría 3: Evolución (E) de los LTQ

Solo se encontró un estudio que analizó seis LTQ para determinar sus características desde los años 60 hasta hoy. El análisis fue contextual a la época en la que fueron publicados; como unidades de análisis se crearon categorías como *naturaleza de la ciencia*, *contenidos* y *modelo didáctico*; de esta forma se determinó en qué aspectos han evolucionado estos materiales. El estudio evidenció evolución respecto a la naturaleza de la ciencia y al modelo didáctico, pero no es una evolución altamente deseable, pues los LTQ deberían estar más acordes a una química para el siglo XXI. Con respecto a los *contenidos*, no se evidencia gran evolución, es decir que no se tienen en cuenta los mecanismos e instrumentos para la construcción del conocimiento químico; se siguen enseñando los mismos contenidos de forma descontextualizada, aunque desde los años 90 se involucran aspectos cotidianos del estudiantado, hecho que se articula con lo histórico epistemológico de la química que está ausente en la mayoría de LTQ (es una química anecdótica y de descubrimientos). Sobre la *concepción de ciencia*, ha ido evolucionando muy lentamente (de visiones ingenuas, empiristas, positivas a una más racional moderna en muy pocos

casos, pero que aún hoy, no muestra cómo se cambia una teoría por otra, por ejemplo, por lo tanto es una visión mixturada y no nítida dentro una tipología de ciencia moderna y menos aún posmoderna. En cuanto al *modelo didáctico*, los libros de las primera décadas no se preocupaban por explicitarlo (aunque eran centrados en informar y transmitir contenidos disciplinares); los de las últimas décadas sí, pero aún falta coherencia entre los principios de cada modelo y lo que realmente desarrollan los libros; se ha ido pasando de modelos de transmisión de información a modelos de descubrimiento y con esbozos de un constructivismo, pero es un “constructivismo” que no es constante ni total.

Conclusiones

El estudio analizado muestra los resultados de un trabajo relacionado con las tendencias de investigaciones en Colombia sobre los libros de texto de química, en este sentido puede concluirse que: Fueron hallados 33 documentos para el análisis; en estos la tendencia, es la de investigaciones relacionadas con conceptos propios de la química y su desarrollo en torno a aspectos histórico/epistemológicos, y que se definió, como primera categoría del análisis. En este sentido, la mayoría de propuestas editoriales, en sus desarrollos desconocen la historia/epistemología al abordar un concepto, haciendo que se presenten de forma descontextualizada no solo de lo histórico, también de lo social, de lo epistemológico de la química, e incluso de lo disciplinar); cuando se aborda, sobre todo lo histórico, se hace en términos anecdóticos, con visiones simplistas y reducidas, que lleva a una imagen de ciencia producto de trabajos aislados, en los que no ha habido una comunidad, disputas, intercambios, consensos, desligadas de teorías y de modelos teóricos, etc.; llama la atención que incluso las mismas investigaciones analizan sobre todo los conceptos como si no fueran parte de teorías y modelos de los que forman parte. Fueron pocos los estudios que analizaron teorías propias de la química (dual / estructural, flogisto / oxígeno, equivalentismo / atomismo) o de la física que son fundamentales a la química (precuánticos / cuánticos); en los trabajos encontrados en este sentido, se concluye que las propuestas de LTQ desconocen tales teorías y los criterios metadisciplinares alrededor de éstas.

Respecto a los aspectos didácticos de los LTQ (categoría 2), su evolución (categoría 3) y a los autores de estos materiales (categoría 4) se encontraron pocas investigaciones. La categoría 2 evidencia que las propuestas didácticas están desarticuladas de los modelos pedagógico didácticos, unas son las intenciones y otros los desarrollos: hay énfasis en caracterizar ideas previas –pero que se hace con un tipo de actividad, cuando esto se hace con y desde diversos instrumentos– que se quedan al comienzo

de cada unidad, en proponer proyectos de final de capítulo –cuando podrían desde el comienzo para articular un gran proyecto a desarrollar–, en evaluar desde competencias –actividades de inicio y de final que no evidencian una propuesta de evolución del pensamiento del estudiantado–, en proponer lecturas complementarias como mecanismo para generar interés del estudiante hacia el aprendizaje de la química –y que terminan generando la idea de una química aplicada y preparar para las pruebas de estado (en el caso de LTQ de educación media). Esto muestra que tiende a haber un paso de un modelo transmisionista hacia uno de descubrimiento dirigido, pasando a uno de descubrimiento autónomo e incipiente desde un posible constructivismo (Categoría 3). Se puede decir que a los libros de texto más recientes (en los que la mayoría de trabajos se centró) aún les faltan criterios más acordes a lo que la investigación en didáctica de las ciencias y de la química proponen, en las exigencias sociales y en las problemáticas que hoy nos atañen a todos. Finalmente, fue de poco interés en los estudios, analizar al autor de LTQ; sus conocimientos creencias frente a la química, sus metadisciplinas, sus concepciones pedagógico didácticas; solo un trabajo consideró que notaba la ausencia de la formación o currículo de los autores para garantizar idoneidad del profesional que escribe estos materiales. De acuerdo con lo que se reporta en el ámbito internacional, dos de las tres categorías caracterizadas en Colombia, coinciden con dos de las categorías internacionales: la de contenidos propios de la química (aunque aludiendo a conceptos/teorías/modelo (tales como modelo atómico de Ernest Rutherford, enlace químico, electroquímica, isómeros, modelo del octeto de Lewis y Langmuir, modelos moleculares de Walther Kossel, Gilbert Newton Lewis y Linus Carl Pauling, mol y cantidad de sustancia, teoría estructural en química orgánica, hipótesis de Avogadro, modelo semicuántico de Bohr, teorías del oxígeno y del flogisto, proteínas combustión, pH, discontinuidad de la materia, Principio de Le Chatelier y equilibrio químico, aromaticidad, hibridación, reacciones químicas, fenómeno químico y valencia) y las de los estudios relacionados con el uso de la historia al abordar conceptos particulares; sólo se encontró un trabajo sobre el papel de las ilustraciones, por tanto no se asumió como categoría para Colombia, aunque exista en el contexto internacional.

Con todo esto, las investigaciones analizadas resaltan la necesidad de hacer recomendaciones a las editoriales y autores para que sean mejoradas las deficiencias de estos materiales, que si bien han venido cambiando, son cambios lentos y es el profesorado a quien le imponen (las instituciones educativas) trabajar con libros que no puede seleccionar por su calidad. Así, la mejor propuesta editorial será aquella que no es comercial, sino aquella que el mismo profesorado pueda hacer que enfatice en una formación ciudadana para el siglo XXI y no una visión libresca de la química.

Referencias

- Farias, D. (2012). *Teoría, estructura y modelos atómicos en los libros de texto de química de educación secundaria. Análisis desde la sociología de la ciencia e implicaciones didácticas*. Universidad de Barcelona: España.
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta editores.
- González-Canle F. y Sánchez-Gómez, P. (2014). Contenidos de estructura atómica y molecular en libros de texto españoles de Química general (1928-1978). *Enseñanza de las Ciencias*, 32 (3), 671-689.
- Medina, M. y Sanmartín, J. (1990). *Ciencia, tecnología y sociedad*. País Vasco: Anthropos Editorial del Hombre.
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencia naturales y ciencias sociales*. Serie Guías No. 7. Colombia: Cargraphics S.A.
- Mora, W. y Parga, D. (2008). El conocimiento didáctico del contenido en química: integración de las tramas de contenido histórico epistemológicas con las tramas de contexto - aprendizaje. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 24, 56-81.
- Ocelli, M. y Valeiras, N. (2013). Los libros de texto de ciencias como objeto de investigación: una revisión bibliográfica. *Enseñanza de las Ciencias*, 31(2), 133-152.
- Parga D., Mora W., Martínez L., Ariza L., Rodríguez B., López J., Jurado R. y Gómez-Poveda Y. (2015). *Conocimiento didáctico del contenido (CDC) en química*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perales, F. y Vílchez, J.M. (2015). Iniciación a la investigación educativa con estudiantes de secundaria: el papel de las ilustraciones en los libros de texto de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 33 (1), 243-262.
- Ruiz J. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

LA FILOSOFÍA ENSEÑADA EN LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLAR EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX EN COLOMBIA.

A FILOSOFIA ENSINADA NOS LIVROS DE TEXTO ESCOLAR NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX EM COLÔMBIA

THE PHILOSOPHY TAUGHT IN SCHOOL TEXTBOOKS IN THE MIDDLE SCHOLL OF THE TWENTIETH CENTURY IN COLOMBIA

Víctor Daniel Montes Montes. Universidad Católica de Pereira-Colombia
Julián Alberto Montes Montes. Profesor de educación Media del Sector Público-Colombia

Resumen

Este trabajo de lo que se ocupa muy sucintamente es de exponer los contenidos de filosofía enseñados en los libros de texto escolar en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX. Los contenidos de filosofía se exponen de manera categórica por décadas de análisis y buscan esbozar de manera general su arquitectura epistemológica fundada en el análisis de la evolución histórica de los contenidos albergados en algunos textos escolares y de su estructuración conceptual con el fin de explorar la configuración histórica del saber filosófico en secundaria y contribuir con ello a la construcción del código disciplinar de la filosofía escolar en Colombia en la segunda mitad del siglo XX.

Palabras clave: filosofía escolar, código disciplinar, neotomismo.

Extended Abstract

This work succinctly expose the contents of philosophy taught in middle school textbooks in Colombia during the second half of the twentieth century. The contents of philosophy are categorically exposed by decades of analysis and seek to outline in general their epistemological architecture based on the analysis of the historical evolution of the contents in some school texts and their conceptual structure in order to explore the historical configuration of the philosophical knowledge in secondary school and to contribute to the construction of the disciplinary code of school philosophy in Colombia in the second half of the twentieth century.

The historical study of the function, use and character of school textbooks contributes to the understanding of the new cultural history of education. Within this field there is a branch that studies the history of the school disciplines for which what books are and contain contributes to the understanding of the school contents taught beyond the data and the documents. From this perspective

they are seen as a socio-historical product defined not only by the different legal regulations or by the political and economic interests framed nationally or internationally; But also as the result of the personal interests of teachers, of the institutional culture itself within the schools and colleges and above all as a product of an invented tradition, framed socio-historically by contexts of multiple levels of involvement and particular practices. In this sense, knowing the philosophy taught through the school textbooks of philosophy used in the second half of the twentieth century in Colombia would allow us to understand the "set of ideas, values, assumptions, regulations and practical routines (of an express or tacit nature) "Which" govern the development of teaching subjects "," legitimize their educational function "and" regulate the order of their teaching practice "(Cuesta 1997, 5).

The school philosophy taught in the twentieth century in Colombia comes from a tradition that was developing in the process of schooling that began in the country in the mid-eighteenth century and began using philosophy more as an educational didactic that served as a basis for Knowledge, understanding and training in medicine, jurisprudence and theology as a pedagogical knowledge in itself (Saldarriaga, report N ° 1, 3). Philosophy wasn't seen as a set of articulated, chronological and rationalized knowledge analytically and systematically contained in itself. So that philosophy was initially more a pedagogy than a taught knowledge, more a didactic than a dialectic from the middle of the eighteenth century until the end of the nineteenth century so that philosophy was basically "what one learns when taught in school " (Saldarriaga, Report No. 1, 4). At the end of the nineteenth century two central events will substantially change both the orientation of the philosophy taught and the aims sought by it, the signing of the concordat between the Holy State Vatican and the Colombian State that will last in theory from 1887 until the constitution of 1991 and the publication of the Encyclical Epistle "Aeternis Patris" on the restoration of the Christian philosophy according to the doctrine of Santo Tomas de Aquino published by León XIII. This encyclical oriented both teaching and content under the legacy "neotomist philosophy" that in the textbooks we are dealing with is observed until the last decades of the twentieth century. The neotomist orientation of the philosophy taught in the baccalaureate led to its being taught through themes that were condensed through complete manuals of philosophy that exposed the philosophical questions in an inductive way, reasoned in a syllogistic and theological perspective and under a Conceptual canon that is repeated almost verbatim in most of the texts analyzed.

This neotomist orientation appears in the textbooks of the second half of the twentieth century by what is observed in these is not an evolution in the contents taught or a change in them but different moments of updating that are produced by new trends in Interpretation and inquiry.

The textbooks of the last decades when they are not totally neotomist have opened up the philosophy to think of more open and less abstract questions, moving away from the central problem of this: the dimensions of being and the problem of the subject. In this way, many of the topics found in school textbooks do not differ much from those analyzed by the literature made by the one that perhaps in the last decade in the country everything relative to the philosophy in secondary has been associating To critical thinking and linking by antonomasia to the field of the humanities; Fact that the literature and the study of the Castilian language by conceptual affiliation could be better dealt with.

The philosophy of this half century tries to present the a photograph of the moment as the definitive panorama what by its very nature do not contribute anything to the instrumental rationality of the moment. Reason why the school philosophy has been put aside the educational programs and contents under the assumption of "little technical utility and lack of analytical legitimacy" since it has been shown to be occupied with very ethereal and insubstantial issues Charged with ideology relegating it to it, to occupy scarcely a pseudo-reflective place without prestige or validity.

Key words: School philosophy, disciplinary code, neotimism.

El estudio histórico de la función, uso y carácter de los libros de texto escolar contribuye en la comprensión de la nueva historia cultural de la educación. Dentro de este campo hay una rama que estudia la historia de las disciplinas escolares para la cual, lo que los libros son y contienen contribuye al entendimiento de los contenidos escolares enseñados más allá de los datos y los documentos. Desde esta perspectiva son vistos como un producto socio-histórico definido no solo por las distintas reglamentaciones legales o por los intereses políticos y económicos de turno enmarcados nacional o internacionalmente; sino también como el resultante de intereses personales de los maestros, de la propia cultura institucional al interior de las escuelas y colegios y sobre todo como producto de una tradición inventada, enmarcada socio-históricamente por contextos de múltiples niveles de afectación y prácticas particulares.

En este sentido conocer la filosofía enseñada a través de los libros de texto escolar de filosofía usados en la segunda mitad del siglo XX en Colombia permitiría entender el «conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito)» que «rigen el

desenvolvimiento de las materias de enseñanza», «legitiman su función educativa» y «regulan el orden de la práctica de su enseñanza» (Cuesta, 1997, 5).

Si se quiere comprender mejor el campo de investigación histórica sobre las disciplinas escolares se pueden leer las investigaciones publicadas por el grupo Nebraska de la fundación Fidecaria conformado por Raimundo Cuesta, Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán y Marisa Vicente publicadas en www.fidecaria.org y www.nebraskaria.es

La filosofía escolar enseñada en el siglo XX en Colombia viene de una tradición que se fue gestando en el proceso de escolarización que inició en el país a mediados del siglo XVIII y que inició utilizando a la filosofía más como una didáctica educativa que servía de base para el conocimiento, la comprensión y la formación en medicina, jurisprudencia y teología que como un saber pedagogizado en sí mismo (Saldarriaga, informe N°1, 3). Durante este periodo la filosofía no fue vista como un conjunto de conocimientos articulados, cronológizados y racionalizados analítica y sistemáticamente. De tal suerte que la filosofía fue inicialmente más una pedagogía que un saber enseñado, más una didáctica que una dialéctica desde mediados del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX por lo que la filosofía era básicamente “lo que uno aprende cuando es enseñado en la escuela” (Saldarriaga, informe N°1, 4).

A finales del siglo XIX, dos eventos centrales van a cambiar sustancialmente tanto la orientación de la filosofía enseñada como las finalidades que se buscaban con esta, la firma del concordato entre la Santa sede Vaticana y el Estado Colombiano que durará en teoría desde 1887 hasta la constitución de 1991 lo que le entrega a la iglesia Católica la tutela de la educación en Colombia en el plano formal y material, y la publicación de la Epístola Encíclica “Aeternis Patris” sobre la restauración de la filosofía cristiana conforme a la doctrina de Santo Tomás de Aquino publicada por León XIII con el fin de “robustecer con un pacto doctrinal la razón y la fe de los jóvenes para supieran defender la causa de la religión” (León XIII 1889) lo que le otorga el control doctrinal de los contenidos a enseñar en filosofía a la misma iglesia. Esta encíclica orienta tanto la enseñanza como los contenidos bajo la “filosofía neotomista” que es una corriente filosófica y teológica cristiana con un marcado interés idealista objetivo moderno que buscaba a la luz de los principios aristotélico-tomistas grandes transformaciones sociales y políticas bajo la concepción cristiana del mundo; legado que en los libros de texto que nos ocupa se observa presente hasta las últimas décadas del siglo XX.

La orientación neotomista de la filosofía enseñada en el bachillerato condujo a que esta se enseñara a través de temáticas que eran condensadas a través de manuales completos de filosofía que exponían las

cuestiones filosóficas de manera inductiva, razonadas en desde una perspectiva silogística y teológica y bajo un canon conceptual que se repite casi al pie de la letra en la mayoría de los textos analizados.

Estos textos escolares seguían la lógica Aristotélica del Aquinate: reconocimiento de los términos expuestos, formulación de un problema y finalmente el planteamiento de una tesis. Es por ello que en los libros de texto escolar de la segunda mitad del siglo XX aún se encuentran expuestas las mismas temáticas que de comienzos de siglo salvo algunas variaciones que obedecían tímidamente a la introducción de nuevos campos de estudio o variaciones en la interpretación de los mismos fenómenos. Como tal lo que se observa no es nunca una evolución en los contenidos enseñados o un cambio en los mismos sólo se encuentran distintos momentos de actualización que son producidos por las nuevas tendencias en la interpretación y la indagación filosóficas que en última instancia también contribuían a sujetar las individualidades epistémicas de los nuevos sujetos en la sociedad (Zemelman, 1992, 27) a través del establecimiento de un itinerario filosófico y pre-moderno por la carga heredada del neotomismo (Saldarriaga, Informe N° 4, 30)

A continuación, se expondrá un cuadro comparativo con las temáticas encontradas por décadas de análisis en los libros de texto escolar de filosofía con el fin de explicar el análisis constitutivo de cada periodo.

Década	1960's	1970's	1980's	1990's
Temática en los libros de texto	Filosofía contemporánea Corriente materialista empirista Cosmología Sicología racional Teodicea Ética Historia de la filosofía Lógica Filosofía de naturaleza: cosmología, Metafísica: teodicea Ética, ética especial Filosofía social Cosmología Epistemología Cosmología Psicología racional Teodicea Historia de la filosofía Introducción a la filosofía Cosmología Somatología Biología filosófica Dinámica de representación – sensación Dinámica de representación – Intelección Dinámica apetitiva Antropología: constitución del hombre Antropología: origen del hombre Epistemología: el valor del conocimiento Teoría del conocimiento Metodología Ontología	Conceptos básicos - Filosofía general Lógica - El juicio-la proposición- el raciocinio-el silogismo-el sofisma-la definición-la verdad Metafísica Psicología Teodicea Ética Visión histórica pedagógica de la cultura Grecia roma y medieval Nociones propedéuticas Antropología Lógica Epistemología Cosmología Sociología Historia de la cultura Ontología Filosofía de la religión Ética Axiología Para iniciar Reconociendo la totalidad del universo en las personas y más allá del horizonte Índice cronológico de filósofos	El hombre: ¿Qué es? -Antropología -Psicología ¿Cómo conoce el hombre? -Lógica Gnoseología y epistemología ¿Dónde vive el hombre? -Cosmología -Sociología El hombre: de donde procede - Ontología - Filosofía de la religión -Ética Cómo actúa -Axiología Filosofía latinoamericana Introducción a la filosofía Nuestros orígenes Nuestra cultura en la historia Persona y personalización Lógica Epistemología filosofía de la naturaleza Síntesis de historia de la filosofía Los valores en general Valores Metafísicos Valores Éticos Valores Políticos Valores Estéticos Valores religiosos Síntesis de historia de la filosofía	Cosmología Antropología psicología Ontología Lógica Teoría del conocimiento El quehacer filosófico Epistemología (elementos de epistemología) Sociología Ética Axiología Sociopolítica (Filosofía política) Filosofía de la religión Aproximación a la filosofía Antropología Sicología Lógica Gnoseología y epistemología Cosmogonía y cosmología Sociología

Fuente: elaboración propia bajo una selección aleatoria de libros de texto escolar de filosofía para secundaria que aparecen relacionados en este trabajo más adelante.

Aunque en la investigación se encontró que es arbitrario operar una periodización contenida en las cronologías convencionales analogándola con las distintas reformas educativas, políticas o educativas en general, para este trabajo se presentan las continuidades y cambios encontrados por décadas en

razón de que el objeto de estudio en los tiempos trabajados (desde la década del 60 hasta la década del 90) desbordan los márgenes de presentación que se tienen para el presente informe.

Década del 60

Los libros de texto de filosofía escolar de este periodo son los siguientes:

Faria, Rafael Pbro. Curso de filosofía, Tomo III 1949. Ed. Voluntad; Historia de la filosofía, Tomo IV. 1962. Ed. Voluntad; Filosofía 6to año. Tomo segundo, 1966. Rosa Andrés. Fundamentos de filosofía, tomo II. 1962. Editorial Bedout S.A. Benlloch Ibarra. 1964, Filosofía 6to año Ediciones SM. Vélez, Jaime Correa S.J. Curso de filosofía Tomo I. Colección Loyola. 1964. Ospina, Octavio. Curso de filosofía Quinto año de Bachillerato. Editorial Bedout S.A, 1966. Rosa, Andrés. Fundamentos de filosofía Quinto año Tomo I. Editorial Bedout S.A, 1967. Ministerio de Educación Nacional. Decreto de 45 de 1962 (enero 11) Diario Oficial 30704 25 [Bogotá] 25 enero de 1962.

Estos textos tienen en común que fueron escritos en su mayoría por sacerdotes católicos que dedicaron sus trabajos al pontífice del Vaticano lo que obviamente los hacia ceñir en su doctrina a la orientación neotomista sugerida anteriormente. Inician con los tratados sobre lógica, ética, metafísica, teodicea, gnoseología, ontología, moral, antropología, cosmología, somatología e historia de la filosofía por periodos cronológicos. Es de notar por ejemplo como también en algunos de ellos aparece trabajado el tema de la filosofía del comunismo en cabeza de la Unión Soviética con el fin de mostrar sus errores a la luz de la doctrina cristiana, y también como en estos textos el materialismo es enseñado como una doctrina insana para los jóvenes, siempre exponiendo sus errores y desviaciones. Así, el dogmatismo católico está presente en todas y cada una de las explicaciones de la realidad que contiene al hombre. Todos los libros de texto de este periodo se atienen estrictamente a tratar los temas especificados en el decreto 45 de 1962.

Estos libros de texto nunca presentan la realidad como algo orgánico, o al hombre como a un animal complejo con pasiones y deseos irreprimibles sino como un compuesto de cuerpo y alma. La religión aparece como una dimensión naturalmente constitutiva del hombre determinada por una filosofía política dualista y escatológica y por ende la libertad del hombre es enseñada genuinamente como la posibilidad que tiene el hombre para obrar únicamente el bien.

Década del 70

Gaviria, Nicolás. Filosofía e historia de la educación Tomo I Quinto año Editorial Bedout, 1971. Bernal Ruiz, Miguel. Filosofía 1, Quinto curso de enseñanza, Editorial voluntad. 1975; Filosofía 2, Sexto curso de enseñanza, Editorial voluntad, 1975. Veléz correa, Jaime y Gregorio Vélez, Juan S.J. Aprender a filosofar Reconociendo la totalidad del universo en las personas y más allá del horizonte. Colección Loyola. 1975. Tovar, González Leonardo. (2001) Ministerio de Educación Nacional Decreto 363 de 1970 (marzo 10), Diario Oficial, N° 33036, [Bogotá] 9 de abril de 1970.

A partir de esta década se observa ya un cambio conceptual orientado por el auge de las ciencias experimentales y “por asuntos estratégicos referidos a la manera como funcionó el poder en el proceso de configuración de la nación” (Álvarez, 2014, 3). Dado que se empieza a hablar de unos campos del conocimiento más “científicos” también la filosofía enseñada empieza a incluir matices más experimentales en sus tratados como epistemología, psicología, sociología o tratados que buscaban brindar una visión más totalizadora, más útil y menos fragmentada del conocimiento filosófico como los del Padre Vélez Correa (Veléz, 1975). También sobresalen los estudios sobre la cultura abordados de una manera histórica y sobre la axiología con lo que se observa que hay un marcado interés por enseñar unas herramientas de comprensión para las realidades humanas con criterios más “técnicos”. Sin embargo, por su orientación tomista enseñan que la autoridad tiene un origen divino y por lo tanto el hombre le debe obediencia a las potestades superiores y que el raciocinio obedece a leyes y principios que llevan a la verdad por lo que hay una única manera de razonar ordenadamente.

Década del 80

Orozco Silva, Luis enrique. Filosofía 1 y 2. Editorial Norma. 1981. Germán Martínez, Luis José González, Emilio Rodríguez, Roberto Salazar, José Antonio Suarez. Filosofía en perspectiva latinoamericana quinto y sexto año. Ed. El Buho. 1982. León Castañeda, Jesús A. y Góngora Vega, Ignacio. Filosofía 1 y 2 El hombre y su pensamiento Pime editores. 1984. Vélez Uribe, Fabio. Filosofía 1 y (Grado 10 y 11) Educación media vocacional. Educar editores. 1985. López de Ipiña, Emilio. Historia de la Filosofía Síntesis didáctica. Editorial El Búho, 1987. García Ortiz, Fabio y De la Parra L. Francisco. Pensemos 10 y 11 Filosofía Educación media vocacional. Editorial Voluntad, 1987. Tovar, González Leonardo. (2001) Trayectoria y Carácter de la Filosofía en Colombia.

Revista “Pensamiento y vida” Bogotá, diciembre 2000 a junio 2001, (3), pp.49- 64. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1002 de 1984 (abril 24), Diario oficial, N° 36615, [Bogotá] 18 de mayo de 1984.

Durante este periodo sobresalen tres aspectos fundamentalmente que visibilizan el tipo de filosofía que se enseñó. El primero es la aparición de una serie de textos que trataban sobre la filosofía latinoamericana, estos buscaban presentar una serie de críticas al neotomismo, poner en escena la injerencia de la Iglesia Católica en la educación colombiana y sobre todo rechazar la injerencia de una filosofía de corte europeo que contempla la realidad ni las problemáticas en las que vive el hombre latinoamericano. En segundo lugar, empiezan a aparecer algunos textos muy estructurados no ya desde la lógica aristotélico-tomista sino con una finalidad más sistemática, reflexiva y práctica y con un matiz muy particular: son hechos por fenomenólogos y en tanto tratan de presentar la realidad en planos de comprensión nouménica es de anotar que todos los textos analizados en este periodo afirman atenerse al programa oficial del ministerio de educación nacional con lo que seguramente se ganaban un espacio para el trabajo en las instituciones educativas.

Década del 90

Valero, Carlos Arturo y Galindo Neira, Luis Eduardo. Filosofía 10 y 11 Editorial Santillana. 1995. Filosofía 10 y 11 Mosos Guzmán, Luis Eduardo Delgadillo López, Fernando Educar Editores. 1996. Trayectoria y Carácter de la Filosofía en Colombia. Revista “Pensamiento y vida” Bogotá, diciembre 2000 a junio 2001, (3), pp.49- 64. Congreso de Colombia. Ley 115 de 1994 (febrero 8), Diario Oficial, No. 41.214 [Bogotá] 8 feb. 1994.

En esta última década analizada, aunque se observa un intento de abrirse a nuevas tendencias o corrientes filosóficas los libros de texto escolar no se horizontalizan del todo. Tal es el caso por ejemplo de que muy tardíamente estos textos escolares han incluido el vitalismo Nietzscheano, o la fenomenología Husserliana o aún más el existencialismo Heideggeriano. Los autores que aparecen referenciados en estos libros de texto escolar salen a escena a través de fragmentos de texto muy cortos que abordan explicaciones muy puntuales y universales de los temas centrales a través de un corpus de autores muy robusto y por lo mismo simple. Se tratan variados problemas filosóficos abordados en los libros de texto, aunque con unas variables más de forma que de fondo. Los libros de texto escolar de los últimos años a diferencia de los primeros manuales se van volviendo muy superficiales y poco específicos empujados por la didactización obligada de los contenidos por la modernización (cada vez más los libros de texto tienen más gráficas, dibujos, fotos, ilustraciones, esquemas, talleres y menos texto, explicaciones y análisis) haciendo no solo que los libros de texto pierdan contenido sino también credibilidad analítica.

Los libros de texto de las últimas décadas si bien abrieron campo para incluir nuevas perspectivas filosóficas (aunque de manera breve y lacónica) como breves exposiciones sobre la filosofía de la cultura, la utilidad de la filosofía, la naturaleza y el hombre como problema entre otros, se fueron alejando cada vez más del problema central de esta: las dimensiones del ser y el problema del sujeto. De esta manera, muchos de los temas encontrados en los libros de texto escolar no se distancian mucho de los analizados por la literatura hecho por el que tal vez en la última década en el país todo lo relativo a la filosofía en secundaria se ha ido asociando al pensamiento crítico y vinculando por antonomasia al campo de las humanidades; hecho del que la literatura y el estudio de la lengua castellana por filiación conceptual podrían ocuparse mejor.

De tal manera que no es posible decir que ha habido un proceso continuo que ha hecho “evolucionar” a la filosofía escolar (si tal cosa es posible); sino más bien que esta ha pasado por momentos de actualización que no dejan de lado el lastre que la constituyó. Es como si la filosofía de esta mitad de siglo intentara presentar las instantáneas del momento como panorámicas definitivas que por su misma naturaleza en nada aportan a la racionalidad instrumental del momento. Razón por la que la filosofía escolar se ha ido poniendo al margen de los programas y contenidos educativos bajo el supuesto de su “poca utilidad técnica y su carencia de legitimidad analítica” dado que esta se ha venido mostrando como ocupada de asuntos muy etéreos e insustanciales cargados de ideología relegándola por ello, a ocupar escasamente un lugar pseudo-reflexivo sin prestigio ni vigencia (Tovar, 1989, 63).

Bibliografía

Fuentes primarias

Leyes y decretos de educación en la República de Colombia

Ministerio de Educación Nacional. Decreto de 45 de 1962 (enero 11) Diario Oficial 30704 25 [Bogotá] 25 enero de 1962.

Ministerio de Educación Nacional Decreto 363 de 1970 (marzo 10), Diario Oficial, N° 33036, [Bogotá] 9 de abril de 1970.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1002 de 1984 (abril 24), Diario oficial, N° 36615, [Bogotá] 18 de mayo de 1984.

Congreso de Colombia. Ley 115 de 1994 (febrero 8), Diario Oficial, No. 41.214 [Bogotá] 8 feb. 1994.

Libros de texto escolar

Benlloch Ibarra. (1964) Filosofía 6to año Ediciones SM.

Bernal Ruiz, Miguel. (1975) Filosofía 1, Quinto curso de enseñanza, Editorial voluntad. (1975). Filosofía 2, Sexto curso de enseñanza, Editorial voluntad.

Faria, Rafael Pbro. (1949) Curso de filosofía, Tomo III. Ed. Voluntad. (1962) Historia de la filosofía. Tomo IV. 1962. Ed. Voluntad.

Gaviria, Nicolás. (1971) Filosofía e historia de la educación Tomo I Quinto año Editorial Bedout.

León Castañeda, Jesús A. y Góngora Vega, Ignacio. (1984) Filosofía 1 y 2 El hombre y su pensamiento Pime editores.

López de Ipiña, Emilio. (1987) Historia de la Filosofía Síntesis didáctica. Editorial El Búho.

García Ortiz, Fabio y De la Parra L. Francisco. (1987) Pensemos 10 y 11 Filosofía Educación media vocacional. Editorial Voluntad,

Martínez, Germán. González, Luis José. Rodríguez, Emilio. Salazar, Roberto. Suarez, José Antonio. (1982) Filosofía en perspectiva latinoamericana quinto y sexto año. Ed. El Buho.

Mosos Guzmán, Luis Eduardo y Delgadillo López, Fernando. (1996). Filosofía 10 y 11. Educar Editores.

Rosa Andrés. (1962) Fundamentos de filosofía, tomo II. Editorial Bedout S.A.

(1967) Fundamentos de filosofía Quinto año Tomo I. Editorial Bedout S.A.

Ospina, Octavio. (1966) Curso de filosofía Quinto año de Bachillerato. Editorial Bedout S.A.

Orozco Silva, Luis enrique. (1981) Filosofía 1 y 2. Editorial Norma.

Valero, Carlos Arturo y Galindo Neira, Luis Eduardo. Filosofía 10 y 11 Editorial Santillana. 1995.

Vélez, Jaime Correa S.J. (1964) Curso de filosofía Tomo I. Colección Loyola.

Vélez Uribe, Fabio. (1985) Filosofía 1 y (Grado 10 y 11) Educación media vocacional. Educar editores.

Con Gregorio Vélez, Juan S.J. (1975) Aprender a filosofar Reconociendo la totalidad del universo en las personas y más allá del horizonte. Colección Loyola.

Documentos y publicaciones

Álvarez Gallego, Alejandro. (2014) Constitución de las Ciencias Sociales en América Latina. Nómadas, 41. 01/09/2014. Pág, 3.

Cuesta, Fernández Raimundo. (1997) Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia. Pomares - Corredor. Barcelona.

Goodson, Ivor F. (1981) «Becoming an Academic Subject: Patterns of Explanation and Evolution», British Journal of Sociology of Education.

León XIII (1889) Epistola encíclica “Aeternis Patris.

Pérez Herranz, Fernando Miguel. (2016) “Filosofía e instituciones educativas. El papel de la filosofía escolar en los inicios del siglo XXI” Sede universitaria de la Ciudad de Alicante (UA).

Tovar Gonzáles, Leonardo. (1989). Trayectoria y carácter de la filosofía en Colombia, en revista “Pensamiento y vida” Bogotá, diciembre 2000 a junio 2001. pp.49-64. Facultad de Filosofía. Universidad Santo Tomás.

Saldarriaga Vélez, Oscar. (2016) Proyecto Saberes y disciplinas escolares en Colombia. Informe N°1. La filosofía como disciplina escolar en Colombia, siglos XVIII a XX: una hipótesis. Trabajo inédito, aún sin publicar y cedido generosamente por el Profesor Oscar Saldarriaga.

Zemelman Merino, Hugo. (1992) Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría. Edición de Emma de León. Editorial Anthropos, Barcelona.

AS REPRESENTAÇÕES DE MUDANÇA CLIMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

LAS REPRESENTACIONES DEL CAMBIO CLIMÁTICO EN EL LIBRO DIDÁCTICO DE LA ENSEÑANZA MEDIA

THE HIGH SCHOOL TEXTBOOK AND REPRESENTATIONS ABOUT CLIMATE CHANGE

Luciane Cortiano Liotti. Universidade Federal do Paraná (UFPR)-Brasil.

Marília Andrade Torales Campos. Universidade Federal do Paraná (UFPR)-Brasil.

Resumo

Esta pesquisa investiga como os Livros Didáticos do Ensino Médio incluídos no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2015 abordam conteúdos relacionados à Mudança Climática (MC). A partir da aplicação de questionário investigativo, envolvendo professores brasileiros, buscou-se verificar quais elementos são levados em consideração na escolha dos livros didáticos, especificamente se os professores identificam conteúdos sobre o tema MC e os consideram relevantes para esta escolha. Este trabalho apoia-se teoricamente em Apple (2001) e Bittencourt (1998) que apontam o livro didático como um instrumento pedagógico, uma vez que apresenta não somente os conteúdos de ensino, mas também o modo pelo qual estes devem ser ensinados, estabelecendo em grande parte as condições materiais para o ensino-aprendizagem. Neste estudo os resultados evidenciam que os professores reconhecem conteúdos relacionados com mudança climática, mas não se identificam momentos que este tema seja objeto efetivo para estudo, discussão e seleção dos livros didáticos.

Palavras-chave: Mudanças Climáticas. Livro Didático. Ensino Médio. Currículo. Escola.

Extended Abstract

This research investigates how the textbooks (T) of Secondary Education (High School) included in the National Textbook Program - PNLD / 2015 address Climate Change-related (CC) content. From the application of investigative questionnaire, involving Brazilian teachers, it was sought to determine which elements are taken into consideration in the choice of textbooks, specifically whether teachers identify content on the topic CC and consider it relevant to that choice. This work is based theoretically on Apple (2001) and Bittencourt (1998) indications that relate the textbook as a pedagogical tool, as it features not only the teaching content, but also the way in which they should be taught, setting in much of the material conditions for teaching and learning. In this study, the results show that teachers recognize content related to climate change, but does not identify occasions when this issue is an effective object of study, discussion and selection of textbooks.

Among the emerging environmental problems of the XXI century, the climate change, in the international, national and regional level, is the central and meaningful issue of this century, requiring urgent considerations, specifically in the establishment of public and educational policies, which integrate common objectives for the development of the contemporary societies' management that understand the vulnerability of the natural systems (Lima; Layrargues, 2014).

In this perspective, the study of the textbook's role as an integral part of the school culture and as a constituent material of the curriculum content organization, can help us learn about which 'science' on climate change is being transmitted in the education systems.

Objective

On this paper, it is proposed to identify which elements are taken into account by teachers in the choice of textbooks, and whether they recognize content on climate change in the teaching material, considering it relevant to that choice. It starts with the premise that the textbook, in fulfilling its role of 'teaching manual', becomes a means of insertion of the climate change theme, as the book assumes the role of mediator between the scientific knowledge and popular expertise.

Methodology

The data was obtained by the means of a questionnaire in four (4) schools of the Paraná State Public Schools in the city of Curitiba. 40 questionnaires were delivered to High School teachers, returning only twenty (20), comprising: 5 (five) from the area of Physics; 5 (five) from Chemistry; Seven (7) from the Geography area and three (3) from the area of Biology.

To analyze the questionnaires, it was used the Content Analysis (Bardin, 1995), chosen because it is a technique that aims to go beyond the immediate and spontaneous understanding, that is, it is used to describe and interpret the *corpus* (document content and texts that make up the data to be analyzed), with the proposal of the interpretation of the questions by exploring the meanings (representations) at a level that goes beyond a common reading. The categories established for the analysis were:

	CATEGORY	DESCRIPTION
1	Recognition of the Climate Change (CC) theme presence in the Textbooks (T).	Teachers identify the relation with the Climate Change theme in the curricular content.
2	The role of the Textbook as a means of the understanding on Climate Change.	There are clarity and scientificity in the content that address the theme on Climate Change.
3	The Textbook as an element of the school culture.	What meaning the textbook has in the relations between the local reality and the process of teaching and learning.
4	The Textbook and the Curriculum.	Which elements are relevant in the choice process of the textbooks.

Table 1: QUESTIONNAIRES' ANALYSIS CATEGORIES

Source: Organized by the authors.

Results

In *category 1 - Recognition of CC theme presence in the T*, from the twenty (20) teachers, 17 (seventeen) identify some content of their subject that relates directly or indirectly to the CC theme and only three (3) teachers state they do not identify that relationship, two (2) from the Physics area and one (1) from the Chemistry area. Therefore, from the confirmation of the teachers can be recognized that the climate change issue, is present in textbooks.

In *category 2 - The Role of the Textbook as a means to understanding on Climate Change*: from 20 (twenty) teachers, fifteen (15) teachers say that the content of the textbooks assist in the understanding and awareness of the CC issue, but need complementation for they are superficial, inefficient and outdated, and five (5) teachers say that it does not help.

In *category 3 - Textbook as the school culture element*: Although intentionally, direct questions about the influence of culture in the organization of the textbook have not been elaborated, such an element appeared naturally, when teachers selected the factors 'that contribute most to learning'. Among those elements stand out: *contextualized additional information; language appropriate to the level of education; contextualized and historical approach; experimental activities; social aspects and differentiated content organization*, which indicate the search for a textbook that promotes learning, according to the particularities of their students.

In *category 4 - Textbook and Curriculum*: Regarding the way the process of textbooks selection is done, the majority of teachers indicated that the textbooks already adopted in the school are first analyzed, then an individual analysis of the new material is conducted, and after that, the materials are analyzed collectively with their subject colleagues and later with the Pedagogical Team. Only one

teacher mentioned that the PNLD- the Textbook National Plan Orientation Guide is used for the choice of materials. The criteria that lead to the choice of textbooks are: *updated information and content organization; relation to the students' daily lives; teachers' manual orientation; pedagogical proposal of the contents; operationalization in the classroom; and for the Physics teachers - good mathematical treatment*. By observing these criteria and their way of choices, it seems that the teacher chooses the textbook as a support material and facilitator of the teaching-learning process.

Final considerations

Taking the categories established as the principle of analysis, we highlight that the majority of teachers when identifying the presence of content on climate change in their subjects, recognize the importance of including this subject in the curriculum, but do not go beyond the textbook as theoretical-methodological difficulties are pointed out as preventing discussion on this topic in the classroom, due to the lack of scientificity and depth of the content. We find that the social representation of those subjects, on climate change is still tied to superficial knowledge generated socially, given the fragility of this topic presentation in the textbook.

Nevertheless, the results of this study show that teachers understand about the criteria used to choosing the textbooks, recognizing the role of this material, both in the process of teaching- learning, and as an element of the school culture, but does not identify occasions when the climate change issue is an effective object of study, discussion and selection of textbooks.

Keywords: Climate Change. Textbook. High School. Curriculum. School.

Introdução

Tem-se conhecimento que o livro didático é um material de ensino presente no processo de escolarização do Brasil e da política educacional brasileira, que perpassa todo o séc. XIX e atravessa o séc. XX, sendo estimado como elemento fundamental no processo educativo e instrumento de difusão de conhecimento, valores e ideologias que atende, desde então, aos interesses políticos específicos à cada época de sua publicação (Lorenz, 2010).

Contudo, com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD na década de 1980 veio fortalecer ainda mais o uso do livro didático nas escolas brasileiras, deixando de ser um material

exclusivo do professor, passando a ser também de uso dos alunos, considerado indispensável para as atividades de ensino (Freitas; Rodrigues, 2007).

Diante disso, tomando o livro didático como elemento da cultura escolar, e compreendendo-o como o principal elemento de transmissão de uma cultura e como fonte científica que contribui para a construção de representações sociais sobre o tema mudança climática, propõe-se neste trabalho identificar quais elementos são levados em consideração pelos professores na escolha dos livros didáticos, e se eles reconhecem conteúdos sobre Mudança Climática neste material de ensino, considerando-os relevantes para esta escolha.

Contextualizando Livro Didático e Mudança Climática

O reconhecimento do livro didático como elemento fundamental no processo educativo, é dado principalmente, entre outros fatores, pelo seu papel na definição de conteúdos nos diferentes campos de ensino legitimados socialmente, pelas discussões vinculadas à sua importância econômica em torno de sua produção e comercialização inerentes às políticas governamentais, como também, pelo papel que assume como suporte metodológico e estruturador das atividades docentes veiculando valores ideológicos, culturais da época de sua publicação (Bitencourt, 2004).

Dentro desta concepção, cabe ressaltar que no Brasil, o livro didático ocupa espaço significativo na cultura escolar, “seja por ser garantido por programas oficiais de governo e estar disponível para as escolas públicas de forma gratuita, seja por constituir-se muitas vezes no único material escrito que grande parte dos alunos das classes menos favorecidas tem acesso” (Teixeira, 2008, 2005).

Ao se ter o livro didático como objeto de investigação e como elemento culturalmente estabelecido na tensão entre a *cultura escolar* e a *cultura da escola*, admite-se que este material é um elemento desta cultura, e como tal, expressa e materializa as práticas sociais no qual este é produzido, circulado e materializado, além de ser também considerado, o principal impresso em torno do qual a escolarização está organizada (Batista, 1999).

Entendendo-se aqui a *cultura escolar* como todos os modos e regimes de regulação e controle colocados pelo Estado, que normatiza o conjunto de conteúdos [currículo] a serem selecionados e transmitidos na e pelas escolas, que ao chegar ao ambiente escolar esses elementos oficialmente instituídos vão sendo transformados, adaptados ao ritmo, às linguagens, aos modos de agir e pensar de cada escola, criando, portanto uma cultura única, particular, ímpar, própria da *cultura da escola* (Fourquin, 1993).

Nesta perspectiva compreendendo a representação social “como uma totalidade de saberes articulados e gerados socialmente, que se constituem em recursos, referências e racionalizações, que as pessoas utilizam para interpretar o mundo e guiar suas ações” (Pablo-Meira, 2012, 74; Jodelet, 2011, 136) e tomando o livro didático como elemento integrante da cultura da escola, como um material constituinte da organização dos conteúdos curriculares e transmissor do conhecimento científico, parte-se da premissa, que o livro didático ao cumprir o seu papel de ‘manual de ensino’, torna-se um meio de inserção do tema mudança climática, já que o livro assume o papel de mediador entre estes conhecimentos científicos e os conhecimentos populares.

As últimas décadas do séc. XX e início do séc. XXI tem trazido para a discussão a capacidade que a civilização humana contemporânea possui para degradar o ambiente.

Há um consenso mundial de que as questões que envolvem a mudança climática são essencialmente de caráter social, não podendo, portanto, ser dissociada das relações homem-natureza dada principalmente pelo modo de apropriação econômica desta natureza pela própria humanidade, enxergando-a como objeto de exploração e consumo (Trajber, 2014).

A observação de alterações climáticas no ambiente como o aumento da temperatura média do planeta, a constatação do aumento de grandes quantidades do dióxido de carbono CO₂ na atmosfera, o derretimento das calotas polares, são apenas alguns exemplos, que tem reforçado estudos científicos no sentido de avaliar até que ponto a atividade humana pode afetar adversamente a ampla gama de ecossistemas que dão suporte a vida humana e a todos os seres vivos do planeta. (Steffen, *et all*, 2011).

Dentre as problemáticas ambientais emergentes do séc. XXI, a mudança climática, no âmbito internacional, nacional e regional, constitui o tema central e relevante deste século necessitando de reflexões urgentes, especificamente na constituição de políticas públicas e educativas que integrem objetivos convergentes em prol do desenvolvimento de uma gestão das sociedades contemporâneas que compreendam a vulnerabilidade dos sistemas naturais (Lima; Layrargues, 2014).

Neste contexto, a educação formal se constitui o principal meio pelo qual os pesquisadores [professores das universidades; pesquisadores de instituições governamentais e não governamentais] procuram para propor diferentes processos de formação. Especificamente no âmbito educacional, a expectativa é que a escola desmistifique ‘falsos conceitos’ sobre o tema, sendo a promotora de ações que venham auxiliar as comunidades, nas questões que abrange: a melhoria da saúde; as condições de vida entre as populações de baixa renda ou que vivem em situação de risco, evitando-se desta forma as catástrofes ambientais.

Nesse sentido, compreender como os professores escolhem os livros didáticos e quais critérios são tidos como relevantes para esta escolha, revela-se importante para conhecer o papel do livro didático como meio de inserção do tema mudança climática neste material de ensino.

Metodologia

Para a realização da pesquisa foi elaborado um questionário contendo 20 questões, sendo 13 questões fechadas e 7 abertas. As questões abertas se referem à identificação pessoal e formativa dos sujeitos participantes da pesquisa. Quanto às questões fechadas, estas se destinam a colher informações específicas sobre o tema mudança climática e sua relação com o livro didático.

Os dados foram obtidos através de aplicação do questionário em quatro (4) escolas da Rede Pública Estadual do Paraná, no município de Curitiba, usando como critério de seleção: *a oferta na modalidade de Ensino Médio Regular e o bairro na qual a escola se localiza*. Foram entregues 40 questionários para professores do Ensino Médio, retornando apenas 20 (vinte) compreendendo: 5 (cinco) da área de Física; 5 (cinco) da área de Química; 7 (sete) da área de Geografia e 3 (três) da área de Biologia.

Para analisar os questionários utilizou-se Análise de Conteúdo (Bardin, 1995), escolhida por ser uma técnica que têm por objetivo ir além da compreensão imediata e espontânea, ou seja, é usada para descrever e interpretar o *corpus* (conteúdo de documentos e textos que compõem os dados a serem analisados), tendo como proposta a *interpretação das questões mediante a exploração dos significados (representações)* num nível que vai além de uma leitura comum. As categorias estabelecidas para análise foram:

	CATEGORIA	DESCRIÇÃO
1	Reconhecimento da presença do tema Mudança Climática nos Livros Didáticos.	Os professores identificam nos conteúdos curriculares a relação com o tema Mudança Climática.
2	Papel do Livro Didático como meio para a compreensão sobre a Mudança Climática.	Há clareza e cientificidade nos conteúdos que tratam o tema Mudança Climática.
3	Livro Didático como elemento da cultura escolar.	Que significado que o livro didático possui nas relações entre a realidade local e o processo de ensino-aprendizagem.
4	Livro didático e o Currículo	Que elementos são relevantes no processo de escolha dos livros didáticos.

Quadro 1: CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Fonte: Organizado pelas autoras.

Resultados e Discussão

A realização da aplicação dos questionários em ambientes escolares diferentes possibilitou a percepção dos contrastes de cada localidade evidenciando realidades e aspectos culturais específicos para cada comunidade. Tais fatores foram observados durante a visita às escolas durante a entrega dos questionários aos professores. A partir das categorias estabelecidas, foram evidenciados os seguintes resultados, discutidos a seguir.

Na *categoria 1 - Reconhecimento da presença do tema MC nos LD*, dos 20 (vinte) professores, 17 (dezessete) *identificam algum conteúdo de sua disciplina que se relaciona diretamente ou indiretamente com o tema MC e apenas 3 (três) professores afirmam não identificar esta relação, 2 (dois) da área de física e 1 (um) da área de química*. Portanto, a partir da confirmação dos professores se reconhece que o tema mudança climática, está presente nos livros didáticos. Dentre os conteúdos elencados, destacamos em **Geografia**: Fenômenos Climáticos Alterados; Industrialização/Urbanização; Globalização e Fontes Energéticas; em **Biologia**: Atmosfera (efeito estufa, camada de ozônio e chuva ácida); Ações do ser humano no ambiente e Ciclos Biogeoquímicos; em **Química**: Poluição Ambiental; Compostos Químicos Tóxicos; Termoquímica e Mudança nos Estados Físicos da Matéria e em **Física**: Termodinâmica; Geração de Energia e Ondulatória; Ondas Eletromagnéticas; Óptica (processos de absorção e reflexão da luz); Calor e Temperatura.

Na *categoria 2 - Papel do Livro Didático como meio para a compreensão sobre a Mudança Climática*: dos 20 (vinte) professores, 15 (quinze) professores dizem que os conteúdos dos LD auxiliam na compreensão e a conscientização sobre o tema MC, mas necessitam de complementação por serem superficiais, ineficientes, desatualizados e 5 (cinco) professores dizem que não auxilia.

Na *categoria 3 - Livro Didático como elemento da cultura escolar*: Embora, intencionalmente, não tenham sido elaboradas questões diretas sobre a influência da cultura na organização do livro didático, tal elemento apareceu naturalmente, quando os professores selecionarem os fatores ‘que mais contribuem para a aprendizagem’. Nesta perspectiva, destaco algumas falas dos professores que apresentam preocupação entre a realidade dos alunos e sua aprendizagem: “os aspectos sociais interferem no processo de construção científica, já que a Ciência não é estática, está sempre em construção”; “atividades experimentais problematizadoras contribuem para formação do conhecimento científico crítico entre os alunos”; “quando falamos em mudança climática, se faz necessário contextualizar o momento histórico da transformação ambiental”; “é importante que os conteúdos, os gráficos conceitos estejam claros e bem organizados, pois a organização diferenciada

destes elementos, contribuem para novas ideias e atraem os alunos para o conteúdo”; “a linguagem adequada, as informações adicionais contribuem para a aquisição de conhecimento pelos alunos”. Observa-se, portanto nestas falas a busca de um livro que promova a aprendizagem, de acordo com as particularidades de seus alunos – *informações adicionais contextualizadas; linguagem adequada ao nível de ensino; abordagem contextualizada e histórica; atividades experimentais; aspectos sociais e organização diferenciada dos conteúdos.*

Na categoria 4 - *Livro Didático e o Currículo*: Com relação ao modo de como é realizado o processo de escolha dos livros a maioria dos professores indicou que primeiramente analisam as obras já adotadas na escola, depois realizam uma análise individual do novo material e, em seguida, analisam as obras coletivamente com seus colegas de disciplina e posteriormente com a Equipe Pedagógica. Apenas um professor mencionou que utiliza o Guia de Orientação do PNLD para a escolha das obras. Os critérios utilizados que levam à escolha dos livros didáticos são: *atualidade e organização dos conteúdos; relação com o cotidiano dos alunos; orientação didático-pedagógica; proposta pedagógica dos conteúdos; operacionalidade em sala de aula; e para os professores de Física – bom tratamento matemático.* Ao observar estes critérios, e o modo de escolha, constata-se que o professor escolhe o livro como um material de apoio e facilitador do processo ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Tomando as categorias estabelecidas como princípio de análise, destacamos que a maioria dos professores ao identificarem a presença de conteúdos sobre mudança climática em suas disciplinas, reconhecem a importância da inserção deste tema no currículo, mas não ultrapassam os limites do LD pois apontam dificuldades teórico-metodológicas que inviabilizam a discussão sobre este tema na sala de aula devido a falta de cientificidade e profundidade dos conteúdos. Constatamos que a representação social, desses sujeitos sobre mudança climática ainda está atrelada há um conhecimento superficial gerados socialmente, dada a fragilidade de apresentação deste tema no livro didático.

Todavia, os resultados deste estudo evidenciam que os professores têm uma clareza quanto aos critérios utilizados para a escolha dos livros reconhecendo o papel deste material, tanto no processo-ensino aprendizagem, quanto como elemento da cultura escolar, mas não se identifica momentos que o tema mudança climática seja objeto efetivo para estudo, discussão e seleção dos livros didáticos.

Portanto, diante dos fatos pode-se inferir que a 'falta' de oferta de uma formação continuada tendo como objetivo o suporte teórico para os professores constituírem seu conhecimento científico

[representação] sobre mudança climática, poderia ser uma alternativa para a redução das ações antrópicas no ambiente e inserção desta temática no campo de ensino.

Referências

- Apple, Michael W. (2001). *Política cultural e educação*. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Tradução L. A. Reto e A. Pinheiro. São Paulo, Lisboa: Edições 70.
- Batista, Antonio Augusto Gomes (1999). Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos. Em Associação de Leitura do Brasil (Eds), *Leitura, história e história da leitura* (pp. 529 -575). Campinas-SP, Brasil: Fapesp.
- Bittencourt, Circe Maria Fernandes (1998). Livros didáticos entre textos e imagens. Em Editora Contexto (Eds), *O saber histórico na sala de aula* (pp. 69-90). São Paulo, Brasil: Contexto.
- Bittencourt, Circe Maria Fernandes (2004). Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Revista da Faculdade de Educação da USP. Educação & Pesquisa*, 30 (3), 475-491, set./dez.
- Choppin, A (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, p.549-566.
- Freitas, Neli Klix y Rodrigues, Melissa Haag (2007). O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. *Centro de Artes – CEART da Universidade do estado de Santa Catarina – UDESC*. Acessado em 20 de março de 2016 em: http://www.udesc.br/arquivos/porta1_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/074_Neli_Klix_Freitas.pdf
- Forquin, Jean-Claude (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e Epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Jodelet, Denise (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco, Serie indagaciones*. 21 (1), 133-154, ene/jun. Acessado 25 de agosto de 2016 em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000100006&lng=es&nrm=iso.
- Lima, Gustavo Ferreira da Costa y Layrargues, Philippe Pomier (2014). Mudança climática, educação e meio ambiente: para além do conservadorismo dinâmico. *Educar em Revista*. Edição Especial (03), 73-88. DOI: 10.1590/0104-4060.38671.

- Lorenz, Karl Michael (2010). *Ciência e Educação e Livros Didáticos do Século XIX: os compêndios das Ciências Naturais do Colégio De Pedro II*. São Paulo-Uberlândia, Brasil: EDUFU.
- Meira-Carteá, Pablo Ángel. (2012). Ideas de La gente sobre cambio climático: una relectura, em Raul Calixto Flores (coord). *Em la búsqueda de los sentidos y significados de La educación ambiental* (pp. 73-91). México: UPN.
- Trajber, Raquel (2014). Relatório Técnico. *Estudo analítico sobre as políticas públicas de educação com relação às mudança climática, sustentabilidade e prevenção de desastres no Brasil*. São José dos Campos. (Este relatório foi produzido no contexto do Projeto 914BRZ2018 – Política de Ciência, Tecnologia e Inovação do Brasil, UNESCO/MCTI, e corresponde ao Produto nº 1).
- Steffen, Will, Grinevald, Jacques, Crutzen, Paul y McNeill, Jhon (2011). The Anthropocene: conceptual and historical perspectives. *Philosophical Transaction of The Royal Society A*. 369, 842-867. Acessado 22 de abril de 2016 em <http://rsta.royalsocietypublishing.org/>. DOI: 10.1098/rsta.2010.0327.
- Teixeira, Rosane de Fátima Batista (2008). As Relações Professor e Livro Didático de Alfabetização. *VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE - PUC*, Curitiba, p. 2002-2013.

A REPRESENTAÇÃO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO BRASIL

LA REPRESENTACIÓN INDÍGENA EN LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLAR DE BRASIL

INDIGENOUS REPRESENTATION IN THE TEACHING BOOKS OF BRAZIL

Giovani José da Silva. Professor e pesquisador da Universidade Federal do Amapá (Unifap)-Brasil

Resumo

A comunicação apresenta os resultados de uma pesquisa realizada entre 2015 e 2016 e trata-se de um estado da arte sobre as representações de indígenas em livros didáticos do Brasil. Tomando-se como referência dez textos produzidos entre os anos de 1983 e 2013, verifica-se que ao longo de três décadas as populações indígenas receberam distintas formas de tratamento por parte de autores e editores de obras didáticas destinadas à Educação Básica. Os livros analisados pelos pesquisadores são, majoritariamente, do componente curricular História e destinam-se ao ensino-aprendizagem de crianças e jovens nas escolas brasileiras. Em comum, a maioria das obras traz imagens estereotipadas sobre os indígenas, além de textos genéricos e que tratam a temática de forma superficial e, muitas vezes, preconceituosa. Espera-se que a Lei nº. 11.465/ 2008, que obriga a transversalização de conteúdos escolares com a história e as culturas indígenas, auxilie a mudar essa situação nos próximos anos.

Palavras-chave: Representações, indígenas, livros didáticos, Brasil

Extended Abstract

The article presents the results of a research carried out in the last three years and is a state of the art on the representations of indigenous in textbooks of Brazil. Taking as reference ten texts produced on the theme, between the years of 1983 and 2013, it is verified that during three decades the indigenous populations received different forms of treatment by authors and editors of didactic works destined to the Basic Education. The books analyzed by the researchers are mainly the curricular component History and are intended for teaching and learning of children and young people in Brazilian schools. In common, most of the works have stereotyped images about the Indians, as well as generic texts that treat the subject superficially and often impaired. It is expected that Law no. 11.465 / 2008, which obliges the mainstreaming of school content with indigenous history and cultures, contributes to changing this situation in the coming years.

Based on the considerations of Circe Maria Fernandes Bittencourt (1998) and Decio Gatti Júnior (2004) on the didactic book of History in Brazil, it is observed how the indigenous populations were treated and portrayed in works destined to the teaching-learning of History. Brazilian Basic Education. A textbook is understood to mean all material written in the form of a book, used by teachers and students in schools, whose purpose is the didactic-pedagogical accompaniment of school concepts, attitudes and procedures, in a systematic and routine manner. The textbooks may (or may not) contain suggestions of exercises, images, and other resources, which allows us to say that in their analysis the conceptual, imaging and pedagogical dimensions must be present, among others. This material is found in abundance in Brazilian schools and is frequently used for the transfer of contents / knowledge built specifically for the teaching and learning of school curriculum components. In the specific case of the curriculum component History, textbooks make references to the past and construct narratives about the past, establishing a specific and disciplinary knowledge, that is, a school knowledge / knowledge. It is in them that most representations on indigenous populations are found, both imagistic and textual. Ten texts produced in the period from 1983 to 2013 were selected and reported on indigenous representations in textbooks. They are: The representations of the Indian in the book, by Claudia Menezes (1983); A didactic Indian: notes for the study of representations, by Everardo Pereira Guimarães Rocha (1984); The image of the Indian in the textbook: misleading, deceptive, by Norma Telles (1987); Textbooks and sources of information on indigenous societies in Brazil, by Luís Donisete Benzi Grupioni (1995); This is another story: the Indians in the Brazilian History manuals, by Diana Luz Pessoa de Barros (2000);

The representation on the Indians in the didactic books of History of Brazil, by Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano (2006); Images of Indians and textbooks: a reflection on representations, subjects and citizenship, by Eunícia Barros Barcelos Fernandes (2009); The history, the Indian book and the didactic book: notes for a reflection on the historical and moral knowledge of history: the Indian representation in the textbooks, both by Mauro Cezar Coelho (2009); The construction of the Indians in the books of History of Alagoas, Gilberto Geraldo Ferreira (2013). The authors of the texts are historians and professors of History (Telles, Mariano, Fernandes, Coelho, Ferreira) and anthropologists (Menezes, Rocha, Grupioni) and there is also a linguist specialized in discourse analysis (Barros). Together, the texts analyzed present a panel on didactic production in Brazil, highlighting how indigenous populations were portrayed / represented for more than three decades in works of this nature. Although there is a specific law on indigenous history and cultures (Law no. 11.645 / 2008),

authors, editors and other professionals involved in the elaboration of didactic works of the History curriculum still seem to be trapped in stereotypes that construct prejudices and stigmas regarding Indigenous presence in Americas in past and present times. Unfortunately, this finding is not restricted to indigenous populations, extending to African and Afro-Brazilian history and cultures and other populations. Although only three of the texts chosen for analysis have been published after the law, it is undeniable that for more than three decades, children and young people in Brazil received information in school education, through images or texts, full of misunderstandings. Indigenous populations as "exotic", "folk", "primitive", "backward", "uncultivated" and so on. The criteria for choosing the texts were based on the desired chronological cut (between the beginning of the 80s and the first decades of the 2000s), the diversity of the authors' formation (Anthropology, Education, History, Linguistics), besides the scope and Impact (Local, regional and national). There is only one newspaper article - in this case, a thirty-year commemorative edition of the Museu do Índio (Menezes, 1983) - and a master's thesis (Mariano, 2006). The other texts are chapters of books, many of them belonging to works on the Teaching of History. It was also chosen because there is no use of articles published in scientific journals, since they are numerous and most of them are used as theoretical and methodological support of the texts presented here. In addition, we sought to guarantee a diversity of looks over time, from an interdisciplinary perspective.

Although there is a law in Brazil that obliges the mainstreaming of contents of all school curriculum components (with an emphasis on History, Literature and Arts) with indigenous history and cultures (besides African and Afro-Brazilian), it is undeniable that little Progress has been made in terms of representations of indigenous populations in textbooks. The texts analyzed together and covering a period of 30 years point to the need to review the stereotypes that mark the indigenous theme and that induce the prejudices and stigmas present in the texts of the works destined to the Basic Education of Brazilian children and young people. This is when, although indirectly, the extermination of indigenous populations was not justified as "necessary" to the development and progress of the country. All the texts briefly presented reached the same conclusion: the representations published in textbooks in Brazil, especially History, do not correspond to the life of indigenous populations, either in the past or present. Bound with misunderstandings and errors, they treat the natives in a generic, superficial way, feeding prejudices and discriminations. Stereotyped ideas that "Indians are alike" or that they "are in the Stone Age" have perpetuated themselves in the minds and hearts of teachers and students in Brazilian Basic Education. Images and texts have a powerful role in school and out-of-school

formation, and although it depends on the reception that is made of them in the classroom, in clear reference to the protagonist exercised by teachers and students, it is undeniable that stereotyped representations "construct" ideas and racist and prejudiced practices, as well as discriminatory actions, in the daily lives of millions of people. However, it is pointed out that it is not enough to verify (or even "denounce") that representations of indigenous peoples in textbooks in Brazil are stereotyped and induce prejudice and discrimination. The great challenge is precisely to point out some possible paths for authors, editors and others involved in the preparation of textbooks, in order to break with the vicious circle installed long ago. It is believed that if much has been researched and written about the dissemination of misleading and erroneous information about the "Brazilian Indian", the time has come for (or is it late to) collaborate effectively so that certain patterns crystallized in didactic works.

Considerações iniciais

Muitos pesquisadores já se debruçaram sobre a temática das representações de populações indígenas em livros didáticos no Brasil. Segundo o historiador Mauro C. Coelho, por exemplo, “A incidência da presença indígena, a representação de que é objeto e o lugar que lhe é dispensado no conhecimento veiculado sobre o passado têm sido suficientemente trabalhados, tanto em estudos específicos, quanto em obras voltadas para a compreensão da literatura didática” (Coelho, 2009, 263). Por que então voltar ao assunto? Crê-se que se, por um lado, há uma respeitável e qualificada quantidade de trabalhos sobre a temática, por outro, é inegável que nos últimos quarenta anos pouco se verificou em termos de mudanças concretas nos livros didáticos, sobretudo de História, destinados à Educação Básica brasileira quanto ao tratamento dispensado às representações de populações indígenas.

Assim, em que pese haver uma lei específica que trata da história e das culturas indígenas (Lei número 11.645/2008), os autores, editores e demais profissionais envolvidos na elaboração de obras didáticas do componente curricular História parecem ainda estar presos a estereótipos que constroem preconceitos e estigmas no que se refere à presença indígena nas Américas em tempos pretéritos e atuais. Infelizmente, tal constatação não se restringe às populações indígenas, estendendo-se à história e às culturas africanas e afro-brasileiras e de outras populações. Apesar de somente três dos textos escolhidos para a análise terem sido publicados posteriormente à referida lei, é inegável também que por mais de três décadas crianças e jovens no Brasil receberam informações, na Educação escolar, seja por meio de imagens ou textos, eivadas de equívocos que construíram as populações indígenas como “exóticas”, “folclóricas”, “primitivas”, “atrasadas”, “sem cultura”, etc.

O objetivo da comunicação é, portanto, apresentar os resultados de uma pesquisa realizada entre 2015 e 2016, na Universidade Federal do Amapá (Unifap). Trata-se de um estado da arte sobre as representações de indígenas em livros didáticos no Brasil. Tomando-se como referência dez textos produzidos entre os anos de 1983 e 2013, verifica-se que, ao longo de mais de três décadas, as populações indígenas receberam distintas formas de tratamento por parte de autores, editores e diagramadores de obras didáticas destinadas à Educação Básica. Os livros analisados pelos pesquisadores são, majoritariamente, do componente curricular História e destinam-se ao ensino-aprendizagem de crianças e jovens nas escolas brasileiras. Em comum, a maioria das obras traz imagens estereotipadas sobre os indígenas, além de textos genéricos e que tratam a temática de forma superficial e, muitas vezes, preconceituosa.

Espera-se que a promulgação da Lei nº. 11.465/ 2008, que obriga a transversalização de conteúdos escolares de todos os componentes curriculares (com ênfase em História, Literatura e Artes) com a história e as culturas indígenas (além de africanas e afro-brasileiras), auxilie a mudar essa situação nos próximos anos. Sabe-se que o livro didático é uma poderosa ferramenta auxiliar no trabalho pedagógico desenvolvido por professores junto a alunos da Educação Básica no Brasil. Sabe-se, também, que é um tipo de material fartamente encontrado nas escolas brasileiras e que há um programa, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que garante a ampla distribuição por todos o país. Porém, o que é, afinal, um livro didático? E, mais especificamente, o que é um livro didático do componente curricular História? Como analisá-lo? Sem a pretensão de esgotar o assunto, a primeira parte da comunicação dedica-se a apresentar uma reflexão sobre este objeto/ produto cultural múltiplo e complexo.

O livro didático no Brasil

De acordo com Circe Bittencourt (1998), o livro didático é uma mercadoria, depositário dos conteúdos escolares, instrumento pedagógico e veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura, o que o torna “um objeto de ‘múltiplas facetas’ e [que] possui uma natureza complexa” (Bittencourt, 1998, 71). O livro didático, e no caso em análise o do componente curricular História, tem servido de suporte didático e pedagógico para o trabalho de professores e alunos e marcado a vida escolar de muitas gerações de brasileiros, quer pela sua natureza de condensar conteúdos, quer pelo alcance desse tipo de material. Assim, concorda-se com Mauro C. Coelho, ao afirmar que:

O livro didático é um recurso de dimensões diversas. É um material de formação escolar, pois informa, instrui e educa. Constitui-se fundamentalmente, como instrumento de organização e transmissão de conhecimento, tornando acessíveis a crianças e adolescentes o saber de caráter acadêmico. É, não obstante, um produto do mercado editorial, pois obedece a um conjunto de regras do mercado do livro, de modo a conformar-se como produto aceito e consumido. (Coelho, 2009, p. 268).

Em outras palavras, entende-se por livro didático todo o material escrito sob o formato de livro, utilizado por professores e alunos nas escolas, que tem por finalidade o acompanhamento didático-pedagógico de conceitos, atitudes e procedimentos escolares, de forma sistemática e rotineira. Os livros didáticos podem (ou não) conter sugestões de exercícios, imagens, além de outros recursos, o que permite dizer que em sua análise deverão estar presentes as dimensões conceituais, imagéticas e pedagógicas, dentre outras. Trata-se de material encontrado em abundância nas escolas brasileiras e utilizado frequentemente para o “repasso” de conteúdos/ saberes construídos especificamente para o ensino e a aprendizagem de componentes curriculares escolares.

No caso específico do componente curricular História, os livros didáticos fazem referências ao passado e constroem narrativas sobre esse passado, estabelecendo um saber específico e disciplinar, ou seja, um saber/ um conhecimento escolar. São neles que se encontra a maioria das representações sobre populações indígenas, tanto imagéticas como textuais, e “Ilustrações de índios têm sido uma característica marcante nos livros didáticos de História do Brasil a partir de 1860” (Bittencourt, 1998, 80). Ora tratados como vítimas, ora como guerreiros, os indígenas receberam ao longo do tempo diferentes representações por parte dos que elaboram e editam livros didáticos. De acordo com Circe Bittencourt, “Observando a representação das populações indígenas em diversos livros de História pode-se perceber uma variação significativa entre autores e as mudanças e permanências, ao longo da história escolar, da ação histórica desses grupos”. (Bittencourt, 1998, 81)

As pesquisas sobre as presenças indígenas em obras didáticas

Os textos escolhidos para a realização do balanço ou estado da arte recobrem um período de três décadas de reflexões sobre as presenças indígenas em obras didáticas. São eles: As representações do índio no livro didático, de Claudia Menezes (1983); Um índio didático: notas para o estudos de representações, de Everardo Pereira Guimarães Rocha (1984); A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora, de Norma Telles (1987); Livros didáticos e fontes de informações sobre as

sociedades indígenas no Brasil, de Luís Donisete Benzi Grupioni (1995); Esta é uma outra mesma história: os índios nos livros didáticos de História do Brasil, de Diana Luz Pessoa de Barros (2000); A representação sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil, de Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano (2006); Imagens de índios e livros didáticos: uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania, de Eunícia Barros Barcelos Fernandes (2009); A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar e Moral da história: a representação do índio em livros didáticos, ambos de Mauro C. Coelho (2009; 2013); A construção dos índios nos livros didáticos de História de Alagoas, de Gilberto Geraldo Ferreira (2013). Um total de dez textos, portanto, serviu à análise pretendida.

Os critérios de escolha dos textos assentaram-se sobre o recorte cronológico desejado (entre o início dos anos 1980 e as primeiras décadas dos anos 2000), a diversidade de formação dos autores (Antropologia, Educação, História, Linguística), além do alcance e da repercussão dos trabalhos (local, regional e nacional). Há apenas um artigo de revista – no caso, uma edição comemorativa aos trinta anos do Museu do Índio (Menezes, 1983) – e uma dissertação de mestrado (Mariano, 2006). Os demais textos são capítulos de livros, muitos deles pertencentes a obras sobre o Ensino de História. Optou-se ainda, por não se utilizar de artigos publicados em revistas científicas, uma vez que são numerosos e que a maioria deles se utiliza, como suporte teórico e metodológico, dos textos aqui apresentados. Além disso, procurou-se a garantia de uma diversidade de olhares ao longo do tempo sobre a temática, em perspectiva interdisciplinar. A seguir, os textos serão apresentados em ordem cronológica, com uma breve descrição sobre o conteúdo de cada um deles.

A antropóloga Claudia Menezes (1983) apresentou em uma palestra o tema “As representações do índio no livro didático”, transformada em texto publicado em uma edição comemorativa aos trinta anos de funcionamento do Museu do Índio no Rio de Janeiro. A intenção, segundo Menezes, era “expor, resumidamente, notas relativas à imagem do indígena brasileiro, tal como é veiculada pelo livro didático, explicitando idéias e formulações embutidas nestas representações e avaliando, em que medida, impossibilitam o conhecimento do índio real.” (p. 51). A autora situa que as considerações feitas são fruto de um levantamento realizado em 1977 e que envolveu entrevistas junto a alunos e professores de escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro, além da análise de conteúdo de textos didáticos. O texto, inclusive, dialoga com o de outro antropólogo, Everardo Pereira Guimarães Rocha (1984).

Everardo Rocha em *Um índio didático: notas para o estudo das representações*, apresenta como objetivo primeiro analisar a representação do índio no livro didático. Para tanto, o autor afirma que seu estudo “se enquadra, por um lado dentro da temática mais ampla do estudo das representações sociais em geral e, por outro, levanta questões quanto ao papel do sistema de ensino como elemento de reprodução de determinados valores e atitudes socialmente privilegiados numa dada cultura” (Rocha, 1984, 13). O antropólogo aponta que há três “rubricas” que modelam o conteúdo das representações acerca dos indígenas em obras didáticas: “diante da catequese”, “diante da etnia brasileira” e “diante do colonizador”. A conclusão a que chega o autor, próxima daquela formulada pela autora seguinte, remete à ideia de que as representações de indígenas são manipulações feitas por não índios.

Procurando desvendar a imagem do índio no livro didático de História do Brasil, em *A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora*, a historiadora Norma Telles (1987) afirma que “Os manuais didáticos de História do Brasil são uma fonte importante no aprendizado de crianças e adolescentes e na formação da imagem do Outro” (Telles, 1987, 73). Por essa razão, a autora examina alguns manuais que, entre o final da década de 1970 e meados da década de 1980, estiveram muito presentes nas escolas brasileiras e, como resultado, constata que

[...] em geral são obras cheias de preconceitos e estereótipos; possuem uma vontade excessiva de adaptar o real a desígnios convencionais, até conservadores, prendendo-se a um modelo ideal de como as coisas deveriam ser e, assim, esvaziando a história, os episódios narrados e os grupos étnicos envolvidos (Telles, 1987, p. 74).

Mais um antropólogo, Luís Donisete Benzi Grupioni, no texto *Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil* apresenta, em meados dos anos 1990, uma reflexão sobre a forma pela qual os manuais didáticos usados nas escolas ajudam a formar visões equivocadas e distorcidas sobre as sociedades indígenas no Brasil. Para tanto, o autor empreende

[...] uma crítica aos livros didáticos em uso, apontando algumas de suas deficiências mais recorrentes. Essa crítica [...] [é] precedida por algumas considerações sobre o preconceito e a discriminação e [...] [é] seguida por um levantamento detalhado e sucinto de fontes confiáveis de informações sobre os índios” (Grupioni, 1995, p. 482)

Diana Luz Pessoa de Barros, linguista e estudiosa do texto e do discurso, da análise da conversação e da semiótica discursiva, apresenta em *Esta é uma outra mesma história: os índios nos livros didáticos de História do Brasil* um exame “no quadro de uma pesquisa mais ampla sobre o discurso nos livros didáticos (1º e 2º graus) de História do Brasil, publicados nos últimos 25 anos, [de] como se constroem

os atores *índios*, coletivos e individuais” (Barros, 2000, 131; grifo no original). Com a preocupação de examinar os livros didáticos de História como discursos que produzem sentidos, Barros aponta que “Do ponto de vista histórico, de releitura da História na perspectiva do índio, pouco, porém, foi conseguido” (Barros, 2000, 154). A autora, contudo, não faz menção, em seu texto, a nenhum outro estudo da mesma natureza, mesmo que realizado por colegas de diferentes áreas do conhecimento.

Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano (2006) apresentou ao Mestrado em Educação Popular, Comunicação e Cultura da Universidade Federal da Paraíba a dissertação *A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil*. Segundo a autora:

O [...] trabalho analisa a imagem construída sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil. Dessa forma, selecionamos obras produzidas no final do século XIX e início do XX, período em que esses compêndios começaram a ser discutidos e concebidos, bem como manuais escolares atuais (décadas de 1990 e 2000). [...]. Assim, o imaginário produzido pelos cronistas e viajantes a partir do século XVI, as teorias raciais do XIX, o Indianismo, o Positivismo e as abordagens atuais foram discutidas [...]. (Mariano, 2006, p. 07)

A autora observa que a temática indígena é relegada a um segundo plano e as sociedades indígenas são pouco pesquisadas e trabalhadas na área de Educação. Tal constatação também foi feita a partir de entrevistas realizadas na rede pública de ensino com alunos que se posicionaram acerca do assunto.

Eunícia Barros Barcelos Fernandes (2009), historiadora e especialista em Ensino de História, apresenta uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania, “perguntando ‘que escola queremos’, o que nos revela também ‘que sociedade queremos’” (Fernandes, 2009, p. 281). No texto *Imagens de índios e livros didáticos: uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania* a autora constata que há fragilidades na análise de livros didáticos, especialmente no tocante ao conjunto de imagens denominado por ela como “iconosfera”. Fernandes sustenta que não é possível contribuir para converter alunos em sujeitos na medida em que se desconhece o valor da visualidade na sociedade atual.

O historiador Mauro C. Coelho tem se dedicado à temática sobre a representação de indígenas em livros didáticos e escrito sobre o assunto com certa regularidade nos últimos anos. São de autoria dele os textos *A história, o índio e livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico*

escolar (2009) e Moral da história: a representação do índio em livros didáticos (2013). No primeiro, o autor pretendeu destacar “a relação existente entre o conteúdo presente no material didático relativo às populações indígenas e o saber histórico escolar” (Coelho, 2009, 263). Já no segundo, o objetivo foi o de “abordar a crise pela qual passa a disciplina [História] por meio da consideração dos dilemas que se colocam para a consecução de um dos objetivos que se atribui a ela: a formação para a cidadania” (Coelho, 2013, 69). Para atingir tal objetivo são levados em conta “valores vistos como inerentes ao aprendizado da história, relacionando-os à representação da categoria ‘índio’ na literatura didática” (p. 69). Em ambos os textos a preocupação do autor se relaciona com a formação docente, os currículos e o Ensino de História.

Outro historiador, Gilberto Geraldo Ferreira, apresenta em A construção dos índios nos livros didáticos de História de Alagoas um estudo em que “analisa os livros didáticos de História de Alagoas evidenciando como os textos e as imagens constroem os indígenas no ensino na Educação Básica” (Ferreira, 2013, 137). Citando os textos de Luís Grupioni (1995) e de Nayana Mariano (2006), acima referidos, Ferreira conclui que a produção acerca do apoio didático e pedagógico em Alagoas está distante da produção historiográfica acadêmica, produzida há mais de duas décadas. O mesmo poderia ser reportado a outros Estados da Federação, em que além do descompasso apontado pelo autor há, ainda a necessidade de formação de profissionais da Educação qualificados para a análise de obras didáticas.

Em conjunto, os autores apontam para as deficiências na forma e no conteúdo das informações transmitidas a estudantes brasileiros por meio dos livros didáticos. Tanto imagens quanto textos são, em geral, superficiais e reforçam preconceitos e estereótipos. Continua-se a se ensinar nas escolas brasileiras uma história europeia, em detrimento de uma história abrangente e inclusiva. Essa história deveria levar em consideração as trajetórias no tempo e no espaço de europeus, africanos, indígenas americanos e populações migrantes de outros continentes e que conformaram historicamente a população brasileira.

Considerações finais

Ainda que exista uma lei no Brasil que obrigue a transversalização dos conteúdos de todos os componentes curriculares escolares (com ênfase em História, Literatura e Artes) com a história e as culturas indígenas (além das africanas e afro-brasileiras), é inegável que pouco se avançou em termos

de representações de populações indígenas em livros didáticos. Os textos analisados em conjunto e que recobrem um período de 30 anos apontam para a necessidade de se rever os estereótipos que marcam a temática indígena e que induzem a preconceitos e a estigmas presentes nos textos das obras destinadas à Educação Básica de crianças e jovens brasileiros. Isso quando, ainda que de forma indireta, o extermínio de populações indígenas não foi justificado como “necessário” ao desenvolvimento e ao progresso do país.

Todos os textos brevemente apresentados chegaram à mesma conclusão: as representações veiculadas em livros didáticos no Brasil, sobretudo de História, não apresentam correspondência com a vida das populações indígenas, seja no passado ou no presente. Eivadas de equívocos e erros, tratam os indígenas de forma genérica, superficial, alimentando preconceitos e discriminações. As ideias estereotipadas de que “índios sejam todos iguais” ou de que “estejam na Idade da Pedra”, perpetuaram-se nas mentes e corações de professores e alunos na Educação Básica brasileira. As imagens e os textos têm um poderoso papel na formação escolar e extraescolar e ainda, que dependa da recepção que se faz deles em sala de aula, em clara referência ao protagonismo exercido por professores e alunos, é inegável que representações estereotipadas “constroem” ideias e práticas racistas e preconceituosas, além de ações discriminatórias, no cotidiano de milhões de pessoas.

Alerta-se, porém, que não basta a constatação (ou, ainda, a “denúncia”) de que as representações sobre populações indígenas em livros didáticos no Brasil são estereotipadas e induzem ao preconceito e à discriminação. O grande desafio é, justamente, apontar alguns caminhos possíveis para autores, editores e demais envolvidos na elaboração de livros didáticos, a fim de que se rompa com o círculo vicioso instalado há tempos. Crê-se que se muito já foi pesquisado e escrito sobre a veiculação de informações equivocadas e errôneas sobre o “índio brasileiro”, é chegada a hora de (ou se está atrasado para) colaborar efetivamente para que determinados padrões cristalizados em obras didáticas e a “folclorização” das populações indígenas ceda, definitivamente, lugar a perspectivas que privilegiem os protagonismos indígenas na história brasileira. Somente assim haverá a possibilidade de construção de histórias holísticas, plurais e polifônicas que revelem aos brasileiros quem foram, quem são e o que desejam para o futuro de indígenas e não indígenas.

Referências

- Barros, D. L. P. de (2000). Esta é uma outra mesma história: os índios nos livros didáticos de História do Brasil. In Barros, Diana Luz Pessoa de Barros (Ed.), *Os discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discursos* (pp. 131-155). São Paulo, Brasil: Edusp/ Fapesp.
- Bittencourt, C. (1998). Livros didáticos entre textos e imagens. In Bittencourt, Circe (Ed.), *O saber histórico na sala de aula* (pp. 69-90). São Paulo, Brasil: Contexto.
- Coelho, M. C. (2009). A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In Rocha, Helenice Aparecida Bastos; Reznik, Luís & Magalhães, Marcelo de Souza (Eds.), *A história na escola: autores, livros e leituras* (pp. 263-280). Rio de Janeiro, Brasil: FGV.
- Coelho, M. C. (2013). Moral da história: a representação do índio em livros didáticos. In Silva, Marcos (Ed.), *História: que ensino é esse?* (pp. 65-82), Campinas, Brasil: Papirus.
- Fernandes, E. B. B. (2009). Imagens de índios e livros didáticos: uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania. In Rocha, Helenice Aparecida Bastos; Reznik, Luís & Magalhães, Marcelo de Souza (Eds.), *A história na escola: autores, livros e leituras* (pp. 281-297). Rio de Janeiro, Brasil: FGV.
- Ferreira, G. G. (2013). A construção dos índios nos livros didáticos de História de Alagoas. In Silva, Edson & Silva, Maria da Penha da (Eds.), *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008* (pp. 137-150). Recife, Brasil: UFPE.
- Gatti Júnior, D. (2004). *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil* (1970-1990). Bauru/ Uberlândia: Edusc/ Edufu.
- Grupioni, L. D. B. (1995). Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In Lopes da Silva, Aracy & Grupioni, Luís Donisete Benzi (Eds.), *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus* (pp. 481-525). Brasília, Brasil: MEC/ Mari/ Unesco.
- Mariano, N. R. C. (2006). *A representação sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil*. Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
- Menezes, C. (1983). As representações do índio no livro didático. In Museu do Índio (Ed.), *Museu do Índio, 30 anos: 1953-1983. Edição comemorativa* (pp. 51-61). Rio de Janeiro, Brasil: Museu do Índio.
- Rocha, Everardo Pereira Guimarães (1984). Um índio didático: nota para o estudo de representações. In Rocha, Everardo P. G. y Veiga, Roberto de Magalhães y Quintella, Maria M. Diégues y Waitzfelder,

Daniel A. y Pereira, Carlos A. M. (Eds.), *Testemunha ocular: textos de Antropologia Social do cotidiano* (pp. 13-43). São Paulo, Brasil: Brasiliense.

Telles, Norma (1987). A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In Lopes da Silva, Aracy (Ed.), *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus* (pp. 73-89). São Paulo: Brasiliense.

ELEMENTOS VISUAIS E DE CONTEÚDO DE LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA: O PONTO DE VISTA DOS JOVENS ALUNOS

ELEMENTOS VISUALES Y DE CONTENIDO EN LOS LIVROS DE TEXTO DE FILOSOFÍA: EL PUNTO DE VISTA DE LOS JÓVENES ALUMNOS

VISUAL AND CONTENT ELEMENTS OF PHILOSOPHY TEXTBOOKS: THE POINT OF VIEW OF YOUNG STUDENTS

Fernanda Batista Fonseca. Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD)- Universidade Federal do Paraná (/UFPR)- Brasil.
Larissa Marcante. Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD)- Universidade Federal do Paraná (/UFPR)- Brasil.
Tânia Maria F. Braga Garcia. Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD)- Universidade Federal do Paraná (/UFPR)- Brasil.

Resumo

Apresenta resultados de pesquisa cujo objetivo foi analisar o ponto vista de jovens alunos do Ensino Médio sobre o livro didático de Filosofia. No Brasil os livros didáticos são avaliados e distribuídos gratuitamente aos alunos de educação básica da rede publica de ensino dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Na literatura brasileira e internacional constata-se uma falta de pesquisas acerca da visão dos jovens sobre seus livros didáticos. Foram avaliados aspectos visuais e estéticos quanto à diagramação das páginas, imagens (qualidade e relação com o texto), relevância da estética da capa; textos apresentados e atividades propostas, quanto aos temas e conteúdos, buscando relações com resultados de aprendizagem da disciplina. A pesquisa empírica foi desenvolvida durante o ano de 2016, com aplicação de questionários a alunos de Ensino Médio de escola pública localizada na cidade de Curitiba-PR, sul do Brasil. Os resultados permitem apontar elementos valorizados pelos alunos sobre o livro de Filosofia, bem como aspectos do seu uso.

Palavras chave: Manuais escolares. Livro Didático de Filosofia. Ensino Médio. Ponto de vista dos jovens alunos.

Extended Abstract

The aim of the research was to know the point of view of High School students on Philosophy textbooks. Currently, this is the most used didactic resource in Philosophy teaching classes. In Brazil, books for students in public schools of Basic Education are evaluated, chosen and distributed free of charge through a public policy called the National Textbook Program (PNLD), which is responsibility of the Ministry of Education.

Thus, every three years, teachers from each phase of Elementary School or High School select the textbooks that will be used during their classes, and this choice is motivated by many factors, some of which have already been identified in research. For this reason, the textbook is considered today a universalized resource in the Brazilian public school, although not all teachers use them in class. In spite of this, the school, the teacher and researchers seldom ask the students what their vision about the textbook they use is, especially in the case of the Philosophy textbook. We do not know if they like the choice, if the learning is easier, if it corresponds to what they consider a good teaching and learning resource, or if they consider it necessary.

Therefore, the research was structured to know the students' view on the relation of the textbook with elements of teaching, learning and philosophical doing. It is relevant for some reasons. The first is related to the complexity of the object "textbook" and the difficulties of conceptualization, as well as its multiple functions and the coexistence with other educational supports, besides the diversity of the agents involved in its production and circulation, which requires research to deepen the understanding of the book as a cultural object.

The second reason that justifies the research is the presence of the books in Brazilian public schools through the PNLD. It is a universalized teaching resource because it is available to all Brazilian schools, in all school contents. This governmental action represents a significant investment of public resources in the acquisition and distribution of the textbooks for about 50 million students. The third justification is referenced in the fact that there are gaps in educational research as to the students' points of view of about textbooks, especially in the case of Philosophy, either in Brazil or in other countries.

From a conceptual point of view, the research takes as reference the idea that the textbook is an object of school culture (Forquin, 1993; Juliá, 2001) and is also a commodity (Apple, 1995). Thus, the approaches need to consider both the symbolic elements that constitute this object, as well as the economic and political relations that mark their production and their use in schools.

On the other hand, the book is an element of school life (Fernández, 2005; Garcia, 2007; Martínez, Valls and Pineda, 2009). In this sense, it needs to be understood from a set of actions that organize the school experience, either from the point of view of its formal organization, based on official standards, or from the point of view of the processes that constitute the daily life of each school, according to its history and with the actions of the subjects that build it, day after day. In particular, the research assumes a presupposition that the book is a resource that affects the structure of teaching in various

dimensions, which includes understandings of what is science, what is to teach and learn, the knowledge to be taught, the procedures and strategies of work in class and the evaluation, among other elements.

The proposed objectives were: a) to know the point of view of high school students about the visual/graphic aspect of the Philosophy textbook; b) identify the level of closeness of the language of the textbook with the reality of the student; c) evaluate the possibility of producing philosophical knowledge by students supported by the textbook used.

For the development of the research, fieldwork was carried out with the collaboration of young high school students (14-18 years old) in a large public school located in the central region of the city. These students underwent a selective process to compete for a place in this school, which serves students from all over the Municipality and nearby regions. After contacts with the school and discussion of the research with the Coordination of Philosophy, the authorization to carry out the study was given. Next, the textbooks used in the school were analyzed, understanding that some teachers use the book that was chosen in the last process and other teachers do not use it. Other information received refers to the fact that some teachers do not use any books in their classrooms.

After the first contacts, and with exploratory character, a research instrument was applied to the students of four (4) classes of 1st, 2nd and 3rd grades of High School. The instrument is characterized by a questionnaire with open and closed-ended questions about the Philosophy textbooks, their characteristics, their uses and the opinion of the students about these teaching resources. It is important to highlight that the questions were elaborated from the opinion of other young people, which the collaborators were asked to agree or disagree with. The data were produced through quantitative and qualitative analysis.

As for the frequency and form of use of the book, most students claimed using the textbook "little" or "almost never". The numbers are higher in the third grade, the last year of high school, indicating a decreasing presence of the book as a teaching resource throughout the course. The book is used predominantly in the classroom, when requested by the teacher, and is little used at home, according to the students.

The results indicate that although students only have contact with the Philosophy textbook at few moments and always in the classroom, most express unfavorable opinion to the book. They said that the texts are extensive and for 20% of them the texts are difficult. The concept of "great" was attributed to the texts by a larger number of students from the 1st grade and a few students from the 2nd grade

share this opinion. As for the specific content of Philosophy, the students of 3rd grade have said that although they enjoy the texts, they do not help to comprehend what Philosophy is.

As for the relationship between images and text, the research found that from the initial grades, students gradually presented lower demands for images (42% in the 1st grade and 13% in the 3rd grade). About a third of the students agreed on the proper use of the images in the books. There was high agreement among students with ideas that value images and their contribution to learning. From the point of view of physical aspects, most of the students pointed out that the book is adequate in terms of weight and number of pages presented; in the third grade most students considered the book to be exaggerated in its size, and pointed out that the book could be lighter and have fewer pages. Nearly half of the students indicated that the book could be more attractive.

Finally, the exploratory research allowed us to conclude that the Philosophy textbook, although it is well evaluated by the experts, presents some difficulties and limits from the point of view of the students. Students have suggested that there is a need for changes regarding the language and the reality in which they are inserted, which indicates a gap between the book's proposals and what students expect from a textbook and its effects on their school process, especially in the learning of Philosophy.

Keywords: Philosophy Textbooks. Visual and content elements of Philosophy Textbooks. Young high school students.

Situando a pesquisa e sua relevância

A pesquisa teve como objetivo conhecer o ponto de vista de alunos do Ensino Médio sobre o livro didáticos de Filosofia. Atualmente, o recurso didático mais utilizado nas aulas de ensino de Filosofia é o livro didático. Como consequência das ações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de responsabilidade do Ministério de Educação, são avaliados, escolhidos e distribuídos livros para todos os alunos de escolas públicas, na Educação Básica. Assim, a cada três anos, o grupo de professores de cada fase do ensino fundamental ou do Ensino Médio seleciona os livros que serão utilizados durante suas aulas para cada turma, sendo esta escolha motivada por muitos e diversos fatores, alguns já identificados em pesquisas.

Porém, pouco se tem perguntado aos próprios alunos qual é a visão deles sobre o livro didático que utilizam, especialmente o de Filosofia: se lhes agrada a escolha, se facilita o aprendizado, se

corresponde ao que consideram a um bom recurso de ensino e aprendizagem, se o consideram necessário. É para conhecer a visão dos alunos sobre a relação livro/ensino/aprendizado/fazer filosófico que se fez esta pesquisa. O trabalho de campo foi realizado em uma escola pública de Curitiba, com turmas que têm diferentes experiências com a utilização de livros de Filosofia.

A falta de pesquisas com essa abordagem justifica e indica a relevância de um estudo de campo que tenha a possibilidade de oferecer um panorama mais claro e detalhado da maneira com que os jovens alunos se relacionam com seus livros de Filosofia; pode-se assim produzir contribuições sobre caminhos e alternativas ao trabalho dos professores que conduzem as aulas e sobre as possibilidades de usar os livros em salas de aula de forma mais produtiva e interessante, estimulando os alunos a se relacionarem com o livro didático de Filosofia.

Além da justificativa pedagógica e didática, no caso brasileiro as pesquisas sobre o tema tem uma justificativa política e econômica. A cada ano, o Governo Federal gasta cerca de um bilhão de reais na aquisição de livros que, muitas vezes, ficam guardados nas escolas e não chegam aos usuários a quem se destinam prioritariamente. Para muitos alunos, os livros didáticos são o único material de leitura de que dispõe. Os dados da pesquisa Retratos do Brasil (2011), realizada pelo Instituto Pró-Livro, indicam que os livros escolares, ao lado da Bíblia, são os materiais de leitura referidos pelos leitores brasileiros

Apesar do crescimento da pesquisa sobre os livros didáticos no país, nos últimos 30 anos, sabe-se que se trata de um objeto complexo e que desafia os pesquisadores, tanto na sua conceituação e nas funções que têm, como em relação à diversidade de agentes envolvidos em sua produção, circulação e uso. E no caso brasileiro, mais um elemento pode ser considerado para justificar a importância desse tema: embora nem sempre seja utilizado nas aulas, trata-se de um recurso didáticos universalizado nas escolas públicas, pois sua presença é resultante do Programa Nacional do Livro Didático, ação do Ministério da Educação que se constitui, hoje, como uma política educativa.

Conceituações

A pesquisa sobre os livros didáticos teve um grande desenvolvimento nas últimas décadas, em diferentes países. No caso brasileiro, segundo Garcia (2013) esse crescimento pode ser explicado, em outros fatores, pela existência do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD. Este programa, que teve seu início em 1985, manteve-se nos diferentes governos ao longo do tempo e se consolidou como o único desse tipo existente no mundo.

Como já destacado, o programa inclui a avaliação, compra e distribuição gratuita de livros a todos os alunos das escolas públicas, e a maioria dos municípios e estados brasileiros participam dele. A partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), na década de 1990, a avaliação passou a estabelecer e aperfeiçoar critérios de avaliação, que são levados em conta pelas equipes de avaliação, compostas por professores das universidades e, mais recentemente, por professores da Escola Básica convidados.

A cada três anos, professores de cada nível de ensino devem escolher entre os livros disponíveis, que foram avaliados e incluídos em uma lista do Ministério da Educação, tornada pública por meio de Guias do Livro Didático, de cada disciplina escolar, no site oficial do Programa. Os critérios eliminatórios e classificatórios também são divulgados por meio de Editais, para que as Editoras produzam obras adequadas. Essas obras são apresentadas para avaliação das comissões e, se forem aprovadas, serão incluídas no Guia para escolha dos professores (BRASIL, 2015).

As obras são avaliadas a partir de critérios que se referem a: conteúdos, metodologia de ensino, programação visual e qualidade gráfica, construção da cidadania. Obras que apresentem problemas conceituais graves, estereótipos, preconceitos ou incoerências entre a proposta do autor e o livro do aluno são eliminadas. Assim, pode-se concordar com a afirmação de que os livros didáticos hoje são melhores do que há algumas décadas. No entanto, isso não é tão simples, como têm sido evidenciado por pesquisas como a de Garcia e Maciel (2011) : apesar da existência de critérios e dos processos de avaliação realizados por especialistas, ainda são encontradas falhas, imprecisões e preconceitos em algumas obras.

No caso brasileiro, entre os autores relevantes para se compreender os livros didáticos e sua presença na vida escolar deve-se destacar Apple (1995) que analisa o livro como um produto de mercado que sofre diversas influências no seu processo de produção. Como mercadoria, a permanência dos livros no Programa depende também de sua aceitação pelos professores e escolas – o mercado consumidor das obras. Um exemplo interessante para entender essa relação é o fato de que livros com propostas mais avançadas têm sido menos escolhidos do que os livros tradicionais e, assim, gradualmente, os primeiros - em geral bem avaliados pelas comissões de especialistas – deixam de ser produzidos.

Outro autor que contribui para a pesquisa é Choppin (2004, 553) que apresenta as funções que o livro pode exercer na escola, em parte dependendo do uso que se faz desse recurso. Para ele, são 4 funções; a) Função referencial, também chamada de curricular ou programática, pela qual o livro se constitui como suporte dos conteúdos a serem ensinados; b) Função instrumental, pela qual o livro didático põe

em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades visam desenvolver diferentes elementos da aprendizagem dos alunos; c) Função ideológica e cultural, que é mais antiga e que visa transmitir valores culturais, e até mesmo doutrinar as novas gerações; d) Função documental, que só ocorre em ambientes onde os alunos têm autonomia e pela qual o livro fornece a eles oportunidade de acessar e confrontar informações e, assim, desenvolver o espírito crítico.

Além desses referenciais, o trabalho também se apoia em Forquin (1993), Juliá (2001) Martinez et al (2009) e Garcia (2013), aceitando que o livro didático é um artefato da cultura escolar que contribui para definir o que se ensina e como se ensina, e portanto um objeto importante na vida escolar, definindo muitas das condições em que a escola e os professores realizam a transmissão da cultura para as novas gerações. Por isso, ressalta-se também sua importância para a pesquisa educacional, que ainda possui muitas lacunas a serem preenchidas com relação ao tema.

Uma dessas lacunas é o tema do uso dos livros, pouco estudado no Brasil e no exterior. Outra lacuna, relacionada a essa primeira, é a relação dos alunos com os livros didáticos, tema esse que é privilegiado nas pesquisas realizadas no âmbito do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, reconhecido pela sua produção. Destaca-se o trabalho de Chaves e Garcia (2016) no qual jovens alunos de Ensino Médio foram chamados a avaliar livros didáticos de História.

Entre os resultados, os autores afirmam que os alunos não apenas foram capazes de avaliar os livros, mas também de explicitar e justificar os critérios que usaram para fazer suas análises. Os jovens fizeram referências a critérios de ordem formal, como aspectos visuais e gráficos, mas também a critérios de ordem epistemológica naquela disciplina escolar (História), destacando a presença na obra de documentos e sugerindo que a melhor forma de organizar os conteúdos é a cronológica.

Com base nessas referências, entre outras, é que foram definidas as questões gerais desta pesquisa, bem como seus objetivos e os procedimentos. Trata-se de aproximar-se de jovens alunos de escolas públicas, para compreender o seu ponto de vista sobre os livros de Filosofia, que não foram ainda objeto de uma investigação desse tipo.

Procedimentos de pesquisa: objetivos, sujeitos e instrumentos

Para o desenvolvimento da pesquisa, o trabalho de campo foi realizado com a colaboração de jovens alunos de Ensino Médio (14-18 anos), em uma escola pública de grande porte, localizada na região central da cidade. Esses alunos passaram por um processo seletivo para disputar uma vaga nessa escola, que atende alunos de toda o Município e de regiões próximas.

Após contatos com a escola e da discussão da pesquisa com a Coordenação de Filosofia, a autorização para a realização do estudo foi dada. Em seguida, os livros didáticos utilizados na escola foram analisados, compreendendo-se que alguns professores utilizam o livro que foi escolhido no último processo e outros professores não o utilizam. Outra informação recebida refere-se ao fato de que alguns professores não utilizam nenhum livro em suas aulas.

Após os primeiros contatos, e com caráter exploratório, um instrumento de pesquisa foi aplicado, pelas pesquisadoras, aos alunos de quatro (4) turmas do 1º, 2º e 3º. Anos do Ensino Médio. O instrumento caracteriza-se como um questionário com questões abertas e fechadas sobre o livros didáticos de Filosofia, suas características, seus usos e a opinião dos alunos sobre esse recurso de ensino. Destaca-se o fato de que parte das questões foram, elaboradas a partir de opinião de outros jovens, e os colaboradores foram solicitados a manifestar sua concordância ou discordância com aquelas opiniões. Os dados foram produzidos por meio de análises quantitativas e qualitativas.

Considerando-se as intenções da pesquisa, os objetivos propostos foram os seguintes: a) conhecer o ponto de vista dos alunos de ensino médio sobre o aspecto visual/gráfico do livro didático de filosofia; b) identificar o nível de proximidade da linguagem do livro didático com a realidade do aluno; c) avaliar as possibilidade de produção de conhecimento filosófico pelos alunos com apoio no livro didático utilizado.

O que os jovens dizem a respeito dos livros de Filosofia

A análise das respostas apresentadas pelos jovens das turmas participantes, nesta etapa da pesquisa, permitiram levantar alguns elementos interessantes para a continuidade do estudos, que incluirá cerca de dois mil jovens Ensino Médio. Eles estão apresentados de forma sintética a seguir:

Quanto à frequência e forma de uso do livro

A maioria dos alunos afirmou usar o livro didático “pouco” ou “quase nunca”. Esses números são maiores no terceiro ano, último do Ensino Médio. Quando usado, é utilizado predominantemente em sala de aula, em situações em que é solicitado pelo professor, com baixo uso em casa. Esse resultado coincide com resultados de pesquisas sobre o uso do livros em outras disciplinas escolares, indicando que apesar da disponibilidade das obras na escola, os professores recorrem pouco a elas para apoiar seu trabalho. A baixa frequência de uso reduz a possibilidade do livro exercer sua função documental, que para Choppin (2004) é a mais relacionada ao desenvolvimento do espírito crítico. Também parece não

estar presente a função referencial ou programática indicada pelo mesmo autor que o livro exerce quando se constitui efetivamente em suporte do ensino

Quanto aos aspectos físicos do livro e à relação entre as imagens e texto

Jovens do 1º. e 2º. Anos concordaram, em sua maioria, que o livro é adequado quanto ao peso e à quantidade de páginas apresentadas. No terceiro ano a maioria dos alunos considera que o livro é exagerado em seu tamanho, e pensam que poderia ser mais leve e ter menos páginas. Quase a metade dos alunos indicou que o livro poderia ser mais atraente. Em particular, os jovens sugeriram capas mais atraentes, destacando que elas não tem relação com suas experiências e com sua realidade.

Gradualmente, a partir das nas séries iniciais, os jovens apresentam menor exigência de imagens (42% no 1º. Ano e 13% no 3º. Ano). Houve concordância para cerca de 27% dos jovens quanto ao uso adequado de imagens nos livros. Houve alta concordância com ideias que valorizam as imagens e sua contribuição para a aprendizagem. Algumas respostas nesta questão apresentaram-se como contradição, o que necessita ser melhor investigado, seja com um número maior de alunos, seja com a utilização de outros instrumentos, como a entrevista, para aprofundar a compreensão da problemática.

Quanto aos textos e sua compreensão

Os jovens do 2º. ano foram os que em maior número opinaram que os textos são extensos. O número de alunos que os considera difíceis é de cerca de 20%. O conceito “ótimo” foi atribuído aos textos por um número maior de alunos do 1º. Ano, ressaltando-se que poucos jovens do 2º. Ano compartilham essa opinião. Assim, observa-se que na fase intermediária do cursos é que as opiniões foram mais desfavoráveis.

Quanto ao conteúdo específico da Filosofia, os alunos de 3º. Ano afirmaram que, embora gostem dos textos, eles não ajudam a compreender o que é Filosofia. A maior parte dos alunos (cerca de 45% do 2º. Ano e no 3º. Ano) opinou que o conteúdo apresenta questões para desenvolver o pensamento filosófico. Aqui também se apresentou uma questão que merece aprofundamentos na etapa posterior da pesquisa, especialmente com relação ao fato de que os alunos não conseguem identificar, pelo livro, o que é a disciplina escolar de Filosofia.

Quanto às atividades propostas no livro didático

Considerando-se que os livros apresentam sugestões diversas de trabalho a partir dos textos, procurou-se conhecer a opinião dos jovens sobre elas. Alunos do primeiro e segundo anos consideram que as questões propostas no livro didático “Fazem pensar e provocam discussão”. A maioria dos alunos do terceiro ano reconhece que as atividades são necessárias para a compreensão dos textos. Contudo, não apontam, que elas ajudam a aprender Filosofia.

Considerações Finais

A pesquisa de natureza exploratória permitiu concluir que, embora o livro didático de Filosofia oferecido às escolas no Programa Nacional do Livro Didáticos – PNLD seja bem avaliado pelos especialistas e considerado adequado ao trabalho no Ensino Médio, do ponto de vista dos alunos o livro apresenta algumas dificuldades e limites para sua utilização.

A proposta gráfica e visual em geral é avaliada positivamente pelos jovens em termos de qualidade e número de imagens, bem como de relações com o texto. Mas, para os jovens que iniciam o Ensino Médio, faltam imagens. Isso pode ser um indício das transformações que as tecnologias estão produzindo nos suportes e nas formas de leitura e na relação com os livros.

A forma de apresentação e linguagem dos textos foram consideradas como elementos que dificultam a compreensão e o interesse dos jovens. Um ponto a destacar diz respeito ao fato de que, para alguns alunos, a dificuldade de compreensão está relacionada ao uso de uma “linguagem acadêmica” – expressão usada por eles. Este é um elemento que precisa ser aprofundado por meio de novos instrumentos de pesquisa, pois pode ter relação com o fato de que muitos professores da escola preferem não usar os livros, elaborando seus próprios materiais e registrando as aulas no quadro de giz. Aponta-se, finalmente, que as repostas evidenciaram que há um distanciamento entre as propostas do livro e a realidade dos alunos, de suas vivências e experiências, embora os jovens tenham apontado qualidades do material que foi disponibilizado a eles para aprender Filosofia.

O instrumento utilizado mostrou-se adequado aos propósitos da pesquisa e será utilizado na etapa seguinte para ampliar o universo de colaboradores.

Referências

Apple, Michael. W. (1995). Cultura e comércio do livro didático. Em Apple, M. W. *Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e de gênero em educação*. (pp. 81-105). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas

- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ciências humanas e suas tecnologias* Brasília, Brasil: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação (2005) *Guia de livros didáticos. Filosofia*. Brasília, Brasil: MEC.
- Chaves, Edilson A., Garcia, Tânia Maria Braga (2016). Jovens, conhecimento e livro didático de História em uma Escola do Campo. Em Garcia, T.M.B, Bufrem, L. S. , Gehrke, M. *Leituras. Escola do Campo e textos: propostas e práticas* (pp.315-335), Ijuí, Brasil : Editora Unijuí.
- Choppin, Allan (2004). História dos livros e das edições didáticas: Sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30 (3), 549- 566.
- Fernández Reiris, Adriana (2005). *La importancia de ser llamado “libro de texto”: Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Garcia, T. B. (2007). O uso do livro didático em aulas de História do ensino fundamental. Em *VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História* (pp. 1–11). Natal, Brasil: UFRN.
- Garcia, Tânia M.F. Braga (2013). Os Livros Didáticos na sala de aula. Em Garcia, T.M.F. Braga; Schmidt, M.A.; Valls, R. (org). *Didática, História e manuais escolares: Contextos ibero-americanos* (pp. 69-82). Ijuí, Brasil: Unijuí
- Garcia, Tânia Braga, Edina Maciel (2011). Livros didáticos de História e experiência cultural dos alunos. Em Miralles, P. , M, Sebastian, Santisteban Antoni (org). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp.43-50). Murcia, Espanha: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de Las Ciencias Sociales.
- Instituto Pró-Livro (2011). *Retratos da leitura no Brasil*. Acessado em 28 de agosto de 2016 em <http://www.prolivro.org.br/ipi/publier4.0/texto.asp?id=2834>.
- Juliá, Dominique. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-44.
- Martinez, Nicolás; Valls, Rafael; Piñeda, Francisco (2009). El uso del libro de texto de historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.

O “JOGO DE REFERÊNCIAS” NOS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO BRASIL (1997-2013): DIÁLOGOS COM A LEGISLAÇÃO E A LITERATURA CIENTÍFICA

EL "JUEGO DE REFERENCIAS" EN LOS MANUALES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN BRASIL (1997-2013): EL DIÁLOGO CON EL DERECHO Y LA LITERATURA CIENTÍFICA

THE "GAME OF REFERENCES" IN HISTORY MANUALS OF HISTORY IN BRAZIL (1997-2013): DIALOGUES WITH LEGISLATION AND SCIENTIFIC LITERATURE

Osvaldo Rodrigues Junior.

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)-

Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Tânia Maria F. Braga Garcia

Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Bolsista Produtividade em Pesquisa 1D do CNPq.

Resumo

Apresenta resultados de pesquisa que teve como objetivo compreender a natureza dos manuais de Didática da História no Brasil e explicitar elementos por meio dos quais eles dialogam com professores que ensinam História. Parte do pressuposto de que estes manuais compõem o código disciplinar da História e da Didática da História enquanto disciplina responsável por orientar o ensino da História. Tomam-se os manuais de Didática da História como fontes que permitem entender os processos de ensinar a ensinar em diferentes contextos históricos. Foram analisadas a estrutura e a forma de sete manuais destinados a professores de História, procurando identificar os diálogos estabelecidos com a legislação e a literatura científica. Sustenta-se na teoria dos campos e na ideia de “jogo de referências” propostas por Bourdieu (1990; 2004; 2012) e na discussão sobre a “ordem dos livros” proposta por Chartier (1998). Os resultados indicam a existência de dois movimentos: concentração e dispersão. Concentração em relação à historiografia, à legislação e à perspectiva de aprendizagem advinda da psicologia construtivista; dispersão em relação à literatura educacional e específica sobre ensino da História.

Palavras chave: Didática da História, Manuais de Didática da História, Formação de professores de História.

Extended Abstract

The text presents the research results that seek to understand the settings of the History manuals produced in Brazil and explain how they dialogue with teachers who teach History. Despite the growth in the number of researches on the textbooks observed in the country, especially from 1990 on, books for teachers are still little studied. According to Guereña, Ossenbach and Pozo (2005), research on the textbooks for students have been privileged in the ibero-American countries.

On the other hand, there has been an increase in the number of issues of didactic manuals that aim to guide the teaching practices of teachers in the last two decades, consolidating the presence on a particular type of educational literature in the school culture to guide the teaching of various school subjects. These findings justify the survey conducted to examine History teaching manuals.

The construction of the research is based on two thematic fields. The first of these refers to the school books and a set of authors and ideas that contribute to theoretically placing this "complex object" of scholar culture and the culture of the school from the point of view of its production, circulation and ownership. In particular, the contributions of Chartier (1998) in his work examining the presence of books and reading in French society, from the perspective of Cultural history. According to the author, the books "establish orders", and this concept was considered to analyze the production dimensions of teaching manuals of History, in specific contexts.

Still in this thematic field of conceptualization of books and their production, the concept of "field" that has been used, built by Bourdieu (2004; 2012), explains the existence of a scientific field in which the authors of manuals are inserted. In this sense, the theory allows the analysis of relations that are established in the field of History teaching, placing the author of such books as *auctor* and *lector* (BOURDIEU, 1990). They are responsible for putting a set of references into circulation, produced by authors that were read and incorporated in the manuals with the intention of guiding teachers in their teaching practices.

Alongside the concepts of more general character, the research is based on authors and ideas of a second thematic field concerning the production and circulation of books used in a specific space – the school. This field recognizes the existence of a Didactic history that, according to Rüsen (2007), is the "Science of learning", a discipline responsible for thinking the functions of historic knowledge in practical life.

Similarly, Bergmann (1990) also argues that the Teaching of History is not only the methodology and practice of teaching History and that his major concern is to understand "the meaning of History in the

social context". To fulfill such a role, according to him, the Didactics of History carries out three tasks: 1) empirical; 2) reflective and 3) normative (BERGMANN, 1990, p. 29). These ideas were explored in the analysis of the selected didactic manuals, particularly regarding the normative task, given that such manuals have the explicit function of guiding teachers on the planning and development of education, therefore guiding the practices in the classrooms.

To define the timeframe, the survey took as reference the work of Schmidt (2012) about the disciplinary code of History in Brazil, in which the author proposes the following periodization: construction of the disciplinary code (1838-1931), consolidation of the discipline code (1931-1971), crisis of the disciplinary code (1971-1984) and reconstruction of the disciplinary code in history (1984-present). With this reference, the research proposes analyzing manuals produced during the period of reconstruction of the disciplinary code published after the National curricular parameters (1997; 1998; 1999), in an environment of pedagogical renewal and democratization of Brazilian society.

With the support on these conceptual fields, the empirical research was oriented towards the following objectives: a) locate and identify the didactic manuals of History produced in Brazil in the period between 1997 and 2013; b) select and analyze manuals based on the features identified; c) understand the dialogue established with the legislation and the scientific literature on the training of history teachers. From the methodological point of view, the content of the teaching manuals was analyzed, using some strategies suggested by Bardin (2011) and Franco (2001) as procedures of empirical work.

Twenty didactic manuals of History produced in the defined period (1997-2013) were located. A growth in the number of published works from 2009 has been observed, with reprint of earlier works of the period, as well as the diversification of publishers responsible for the publication of the manuals. This inventory was followed by a first analysis that allowed to evidence the existence of different types of manuals, with different structures: a) manuals that dialogue with teachers indirectly through reflections on teaching, without explicitly proposing alternatives on how to teach; b) manuals that dialogue with teachers indirectly through accounts of teaching experience that problematize the teaching of History, but without addressing directly to the teacher on how to teach; c) manuals that dialogue with the teacher directly on the organization of teaching, presenting suggestions with emphasis on specific languages and without referring to a structured and articulated set of didactic elements; d) manuals that dialogue with the teacher directly and explicitly on the organization of teaching through an organized didactic structure.

Although they all have the goal of guiding the work of teachers, just books belonging to the last group of instructional manuals mentioned were considered in the strict sense, in the perspective suggested by Bufrem, Schmidt and Garcia (2006), authors who conceptualize materials with these characteristics as specific didactic manuals – in this case, Didactic manuals of History.

In the last phase of analysis, seven (7) manuals that present teaching organized structures to guide teachers in their activities of planning, development and evaluation were examined. Taking into consideration that the book establishes orders, as pointed out by Chartier (1998) it is important to understand the conditions under which the manuals were produced and with what purposes they were put into circulation. One way to analyze such questions rests on the idea that the author can be understood as *auctor* and *lector* in the perspective outlined by Bourdieu (2012), and that their authorship is directly related to their readings. This dialectical relationship establishes the literate culture as a "game of references" identifying differences, references, distances and attention.

The analysis of the seven instructional manuals showed that most of the authors have links with Universities, mostly public. With support on the concept of field (Bourdieu, 2004; 2012) we can say that professional bindings demonstrate the presence of the authors as agents in the scientific field. Therefore, these authors speak from privileged positions as producers of knowledge. On the other hand, it is important to note that the authors have experience in basic education, experience that joined with the space occupied in the universities, give them legitimate knowledge, in the form of scientific capital, production and publication of manuals.

In the case of manuals that have the intention of guiding teacher trainers, teachers of basic education and training teachers, the fact of being or acting on basic education extends the legitimacy so that the dialogue is established. The recognition of the authors in the scientific field can be easily verified in a Google Scholar search tool that allows you to identify the amount of articles that cite specific authors and publications. Taking the set of seven (7) manuals analyzed, the number exceeds one thousand (1,000) citations in scientific articles.

As a result of the analysis, the research showed the existence of two movements: concentration and dispersion. Concentration regarding the historiography, legislation and prospect of learning from the constructivist psychology; dispersion regarding the educational and specific literature on history teaching, where conceptual and referred authors convergence was not found.

Keywords: Didactics of History - Teaching manuals of History - training of History teachers.

PESQUISAS COM LIVROS E MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

De acordo com Munakata (2012) os primeiros trabalhos que tomam os livros didáticos de História como objeto tiveram origem na década de 1970. Contudo, durante três décadas, apenas cerca de cinquenta (50) trabalhos sobre essa temática foram produzidos no país. A expansão entre as décadas de 1970 e 2001 se deve a um conjunto de fatores, em que se destacam a criação de grupos de pesquisa, organização de eventos e a existência de um Programa Nacional, o Programa Nacional do Livro Didático que avalia e distribui livros gratuitamente para todos os alunos da Educação Básica matriculados em escolas públicas no Brasil (Garcia, 2011). Dessa forma, os números apresentaram considerável aumento passando de 22 títulos entre 1993 e 1995 para aproximadamente oitocentos (800) trabalhos entre 2001 e 2011 (Munakata, 2012).

Conforme Schmidt, Garcia e Bufrem (2006), os manuais escolares dos alunos têm sido privilegiados nas pesquisas acadêmicas, enquanto que os manuais destinados aos professores, especialmente os manuais de Didática, ainda representam uma parcela incipiente dos estudos, ainda que em expansão na Iberoamérica⁵.

Partindo desses pressupostos, a pesquisa voltou-se à análise de manuais de Didática da História produzidos no Brasil para compreender a natureza dessas publicações e explicitar elementos por meio dos quais eles dialogam com a legislação e a literatura científica. Para isso, foram definidos como objetivos: a) localizar e identificar os manuais de Didática da História produzidos no Brasil no período entre 1997 e 2013; b) selecionar e analisar manuais a partir das características identificadas; c) compreender os diálogos estabelecidos com a legislação e a literatura científica sobre a formação de professores de História.

A construção da pesquisa está sustentada em dois campos temáticos principais. Tratando-se de livros, um primeiro conjunto de autores e ideias permitiram situar teoricamente esse objeto da cultura e da cultura escolar, do ponto de vista de sua produção, circulação e apropriação. Chartier (1998), ao examinar a presença do livro e da leitura na sociedade francesa, na abordagem da História Cultural, indica que todos os livros instauram ordens – ou pretendem instaurá-las: «a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação» (Chartier, 1998, 8).

Entende-se que esses conceitos podem contribuir para orientar dimensões de análise dos manuais selecionados, uma vez que, na teoria de Chartier (1998), não se exclui o fato de que entre a ordem

⁵ As autoras citam estudos que corroboram essa afirmação, como o de Guereña, Ossenbach e Pozo (2005).

desejada e os resultados da leitura se coloca a presença do leitor e de sua liberdade, que a “ordem” não consegue anular. Assim, é possível olhar para os manuais de Didática da História na relação com as condições de sua produção, mas também na relação com as finalidades e objetivos que seus autores e editores estabeleceram, sem absolutizar o produto das relações entre intencionalidades e processos de apropriação pelos sujeitos, mas reconhecendo os elementos de materialidade dos textos (Chartier, 2004).

No que diz respeito à produção dos manuais, tomou-se como referencial a teoria dos campos de Bourdieu (2004; 2012) compreendendo a existência de um campo científico do qual fazem parte os(as) autores(as) dos manuais entendidos(as) enquanto *auctores* e *lectores* (Bourdieu, 1990) que partilham de um “jogo de referências” na produção desses textos didáticos.

Por outro lado, na perspectiva da produção e circulação desses manuais em um campo específico – o escolar –, a pesquisa está ancorada no reconhecimento da existência de uma Didática da História entendida como a “ciência do aprendizado histórico” (Rüsen, 2007, 94) indicando que ela não é uma disciplina meramente técnica responsável pelos métodos e técnicas de ensino, mas sim responsável por investigar “o significado da História no contexto social” (Bergmann, 1990, 31).

Tomaram-se na análise dos manuais os procedimentos de organização e desenvolvimento do trabalho empírico da análise de conteúdo inspirados nos trabalhos de Bardin (2011) e Franco (2003), mas sem assumi-los na perspectiva de um método.

MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA PUBLICADOS NO BRASIL

De acordo com Nagle (2009) desde a Primeira República (1889-1930) desenvolveu-se no Brasil uma literatura educacional bastante diversificada, que incluía obras de «caráter essencialmente didático, para não dizer exclusivamente metodológico» (Nagle, 2009, 292). Dentre essas obras *Methodologia da História na aula primária*, publicado por Jonathas Serrano em 1917, pode ser considerado o primeiro manual de Didática da História (Schmidt, 2004, 2008).

Tomando esses manuais de Didática da História como fontes para entender a História da disciplina escolar de História no Brasil, Schmidt (2012), propõe a seguinte periodização: construção do código disciplinar (1838-1931), consolidação do código disciplina (1931-1971), crise do código disciplinar (1971-1984) e reconstrução do código disciplinar da História (1984-dias atuais). Nesta pesquisa, optou-se por analisar manuais produzidos durante o período de reconstrução do código disciplinar, mais especificamente aqueles publicados após os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997; 1998; 1999), entendendo que esse texto curricular é decorrente de um «clima de renovação pedagógica

e de expectativas quanto a uma educação mais cidadã, favorecidas pela abertura política e pela redemocratização» (Avelar, 2011, 42).

Assim, tendo como recorte temporal os anos de 1997 a 2013, foram encontradas e analisadas, na primeira etapa do trabalho empírico vinte (20) manuais de Didática da História publicados no Brasil.

Como primeiro resultado observou-se o crescimento do número de obras publicadas a partir de 2009, com reedição de obras anteriores ao período, além da diversificação das editoras responsáveis pelos manuais. Uma hipótese possível para essa expansão pode ser a criação do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE do professor mantido pelo Governo Federal, que se dirige a aquisição de obras de Didática ou Metodologia do Ensino. Entre os títulos inventariados, oito (8) manuais fazem parte do PNBE do professor, representando 40% da produção no período.

O inventário foi seguido de uma análise que na primeira etapa da pesquisa permitiu evidenciar a existência de diferentes tipos de manuais. Embora todos sejam destinados ao professor, pode-se constatar diferentes modelos de estrutura nas obras, o que exigiu uma categorização dos manuais encontrados e conduziu à definição de apenas um dos conjuntos como material empírico para o segundo nível de análise.

Chegou-se a quatro (4) tipos de manuais destinados ao professor de História. O primeiro é composto por manuais que dialogam com o professor de forma indireta por meio de reflexões sobre o ensino, que se caracterizam por problematizar o ensino da História e por construir considerações de ordem teórica sobre o ensino, porém sem propor explicitamente alternativas sobre como ensinar. Não há espaços específicos nessas obras para propostas ou sugestões de atividades.

O segundo grupo categorizado é composto por manuais que dialogam com o professor de forma indireta por meio de relatos de experiência de ensino que problematizam o ensino da História, porém sem se dirigir diretamente ao professor sobre como ensinar. Apesar da não existência de espaços específicos para propostas ou sugestões de atividades, os autores dialogam indiretamente com o professor através dos relatos de experiências.

Um terceiro conjunto agrupa os manuais que dialogam com o professor de forma direta sobre a organização do ensino com ênfase em linguagens específicas definidos por apresentar possibilidades para o ensino da História a partir de linguagens específicas como: histórias em quadrinhos, canções, literatura, fotografia, patrimônio e documentos escritos. Nestes manuais, os autores dialogam diretamente sobre a organização do ensino e apresentam propostas de atividades em espaços

específicos, mas sem problematizar o ensino da disciplina de maneira geral e sem referir-se a um conjunto estruturado e articulado de elementos didáticos

E, finalmente, o quarto grupo é formado por manuais que dialogam com o professor de forma direta e explícita sobre a organização do ensino por meio de uma estrutura didática e foram diferenciados da categoria anterior pois se voltam à discussão da disciplina de maneira geral, estruturando de forma relativamente orgânica uma proposta didática em torno de elementos entre os quais: história do ensino de História, currículo de História, ensino e aprendizagem da História, avaliação em História e propostas ou sugestões de atividades em História.

Tomando o conceito de manual de Didática específica de Bufrem, Schmidt e Garcia (2006), considera-se que é fundamental a proposição de métodos e atividades de ensino, o que por si só excluiria os manuais das duas primeiras categorias dessa definição estrita de manuais didáticos, como foi a opção na pesquisa realizada. Os manuais que discutem linguagens específicas, embora destinados aos professores e compostos por propostas de atividades, não discutem a metodologia do ensino de maneira ampla, ou seja, não sugerem discussões sobre a natureza do ensinar e aprender História, mas apenas apresentam formas de instrumentalização dos professores de História para o uso de determinadas fontes em sala de aula. Enfim, os manuais que melhor se enquadram no conceito dos autores de referência são aqueles que, ao mesmo tempo em que discutem a metodologia do ensino da História de maneira ampla, apresentam uma estrutura didática definida e propõem atividades de ensino de forma articulada como forma de organização do ato de ensinar.

Assim, para a fase posterior de análise, foram selecionados sete (7) manuais: *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2004), *Ensinar História* (2004), *Ensino de História e experiências* (2010), *Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos* (2011), *A docência em História: reflexões e propostas de ações* (2012), *Metodologia do ensino de História* (2012), *Vivenciando a História - Metodologia do Ensino da História* (2012).

O “JOGO DE REFERÊNCIAS” NOS MANUAIS

Partindo da análise das vinculações profissionais das(os) autoras(es), em sua maioria ligadas(os) as Universidades públicas, evidenciamos a sua função enquanto agentes no campo científico (Bourdieu, 2004). Esse campo é espaço de configuração de uma forma de capital, o capital científico que está relacionado aos atos de conhecimento e reconhecimento. O reconhecimento das(os) autoras(es) no campo científico – neste caso, no Ensino de História - pode ser facilmente verificado a partir de uma busca no *Scholar Google*, ferramenta que permite identificar a quantidade de artigos que citam autores

e obras específicas. Como exemplos, o manual *Ensino de História: fundamentos e métodos*, foi citado em setecentos e sete (707) artigos, enquanto o manual *Ensinar História*, de Schmidt e Cainelli (2004), foi referenciado em duzentos e sessenta e dois (262) artigos. Tomando o conjunto dos sete (7) manuais analisados, o número ultrapassa mil (1.000) citações em artigos científicos.

A constituição desse capital científico através do conhecimento e reconhecimento permite observar a «lógica própria do mundo científico» (Bourdieu, 2004, 17). Dentre os elementos fundamentais dessa lógica, destacamos o *jogo de referências* que permite identificar diferenças, reverências, distanciamentos e atenções entre o *auctor* e o *lector*.

Com o intuito de evidenciar elementos que compõem esse *jogo de referências* presente nos manuais didáticos, buscou-se identificar as referências diretas e indiretas presentes e incorporadas no corpo dos textos. Algumas inferências podem ser realizadas a partir da análise dos dados empíricos produzidos.

Em relação à historiografia referenciada, destaca-se nos manuais a presença da historiografia francesa dos Annales e da Nova História. Entre os nomes encontram-se: Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel, Emmanuel Le Roy Ladurie Jacques Le Goff, Peter Burke e Roger Chartier. Juntos, esses autores foram referenciados trinta e cinco vezes (35). Além deles, outros historiadores franceses como Paul Ricouer, Henry-Irene Marrou e François Dosse também foram citados. Desta forma, pode-se dizer que os manuais didáticos, para ensinar a ensinar História tomam a França enquanto “sociedade de referência” (Silva, 2005)⁶, entendida como modelo no que diz respeito à historiografia.

Ainda sobre as referências bibliográficas encontradas nos manuais, observou-se um número considerável de citações de autores da psicologia cognitiva ou psicologia da aprendizagem, mais especificamente Jean Piaget e Lev Vygotsky. Os dois autores foram citados vinte e três vezes nos manuais analisados, reafirmando assim abordagens que efetivamente dominaram o campo educacional no Brasil nesse período.

Em relação à legislação sobre a formação de professores referenciada, destaca-se as quarenta e três (43) referências ao Parâmetros Curriculares Nacionais de História. Tais referências identificadas, em sua maioria com a intenção de apresentar ou mesmo de tomar o texto oficial como ponto de partida para a prática, sugere que as(os) autoras(es) se apropriaram dos PCN de História. Dessa forma, as(os) autoras(es) acabam por reforçar a importância de conhecer esse texto oficial e mesmo de tomá-lo como referência para a prática de ensino de História.

⁶ Silva (2005) parte das contribuições sobre a circulação mundial da cultura de Ortiz (2000)

Assim como os manuais para as normalistas analisados por Silva (2005), os manuais de Didática da História “articularam referências” (SILVA, 2005). Dessa forma, as(os) autoras(es) dos manuais de Didática da História analisados, ao se apropriarem de diferentes referências, ajudaram a “consagrar” e fazer circular no campo escolar essas referências, que foram selecionadas entre outras disponíveis no campo acadêmico, além dos próprios manuais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise do jogo de referências permitiu identificar dois movimentos distintos. O primeiro pode ser compreendido como de concentração em relação à historiografia com o predomínio dos franceses. Destacam-se como exceções as referências à historiografia inglesa, em particular representada por Thompson, à historiografia alemã representada por Rüsen e à historiografia italiana, tendo como nome Carlo Ginzburg.

Também se observou o movimento de concentração nas referências em relação aos PCN de História como textos legislativos fundamentais à prática pedagógica. E, ainda, a concentração nas referências à Psicologia da Educação, principalmente a partir de Vygotsky e Piaget. Neste particular, confirma-se aquilo que se anunciou em trabalho anterior⁷ em relação à predominância da Psicologia da Educação nas discussões que envolvem a aprendizagem da História, característica inalterada nos manuais publicados após 2004.

A dispersão se localiza nas referências específicas sobre o campo do ensino de História como, por exemplo, Selva Guimarães Fonseca, Paulo Knauss, Ricardo Oriá, Marcos Silva e autores do campo da educação e da pedagogia como Dewey e Paulo Freire. Tal movimento, de maneira concomitante, configura as várias contribuições dos campos e permite identificar a pluralidade teórico-metodológica dos manuais de Didática da História analisados.

Portanto, os resultados indicam a existência de dois movimentos: concentração e dispersão. Concentração em relação à historiografia, à legislação e à perspectiva de aprendizagem advinda da psicologia construtivista; dispersão em relação à literatura educacional e específica sobre ensino da História.

Assim, pode-se dizer que esse conjunto de manuais materializa as tensões existentes entre três elementos: a) a perspectiva de recuperação do lugar da História no currículo como uma disciplina

⁷ Rodrigues Junior, O. *Os manuais de Didática da História e a constituição de uma epistemologia da Didática da História no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2010.

escolar; b) a permanência da influência da Psicologia da Educação na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem; c) os objetivos propostos para a formação de professores nas últimas décadas pela legislação educacional, autorizada por vertentes conceituais fortalecidas na pesquisa acadêmica, sustentados na supervalorização da prática e na racionalidade prática.

Tais características estão relacionadas ao fato de que os manuais são pertencentes “a ordem no interior da qual” eles devem ser compreendidos (Chartier, 1998, 8). Também se pode entender que os manuais pretendem, por diferentes motivos e com distintas direções, *instaurar uma ordem*, ao proporem um ensino de História *renovado e plural*, resultado de um contexto democrático e evidenciado pelo *jogo de referências*.

REFERÊNCIAS

- Avelar, A. de S (2011). *Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos*. Curitiba: IBPEX.
- Bardin, L (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bergmann, K (1990). A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 9 (19), 29-42.
- Bittencourt, C. M. F (2004). *Ensinar História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Bourdieu, P (1990). Leitura, leitores, letrados, literatura. En *Coisas ditas* (pp. 135-146). São Paulo: Brasiliense.
- _____ (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP.
- _____ (2012). A gênese dos conceitos de habitus e de campo. En *O poder simbólico* (pp. 59-73). Rio de Janeiro: Bertrand.
- Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais – História*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- Brodbeck, M. de S. L (2012). *Vivenciando a História - Metodologia do Ensino da História*. Curitiba: Base Editorial.
- Bufrem, L. S; Garcia, T. B; Schmidt, M. A (2008). Os manuais destinados a professores como fontes para a História das formas de ensinar. *Revista HISTEDBR*, Campinas, 22, 120-130.
- Cainelli, M. R; Schmidt, M. A (2004). *Ensinar História*. São Paulo: Scipione.

- Chartier, R (1998). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora da UNB, 1998.
- Munakata, K (2012). Livro didático: alguns temas de pesquisa. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, 12 (3), 179-197.
- Nagle, Jorge (2009). A literatura educacional. En *Educação e Sociedade na Primeira República* (pp. 285-298). São Paulo: Edusp.
- Nemi, A. L. L; Escanhuela, D. L; Martins, J. C (2010). *Ensino de História e experiências: o tempo vivido*. São Paulo: FTD.
- Rüsen, J (2007). *História viva*. Brasília: UNB.
- Schmidt, M. A. (2004). História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 24 (48), 189-219.
- _____ (2008). O aprender da História no Brasil: trajetórias e perspectivas. En Oliveira, M. M. D. de; Cainelli, M. R; Oliveira, A. F. B. de. *Ensino de História: múltiplos ensinoss em múltiplos espaços* (pp. 10-19). Natal: EDFURN.
- _____ (2012). História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação – RHE*, Porto Alegre, 16 (37), 73-91.
- SILVA, Vivian Batista da (2005). *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. Universidade de São Paulo, Brasil.
- Urban, A. C (2009). *Didática da História: percursos de um Código Disciplinar no Brasil e na Espanha*. Universidade Federal do Paraná, Brasil.
- Vasconcellos, J. A (2012). *Metodologia do ensino de história*. Curitiba: Intersaberes.

EDICIONES G-M. BRUÑO: ¿MANUAL O LIBRO DE TEXTO ESCOLAR DISCIPLINAR?⁸

EDIÇÕES G-M. BRUNO: ¿MANUAL ESCOLAR OU LIVRO DIDÁTICO DISCIPLINAR?

G-M. BRUÑO PUBLISHING HOUSE: ¿HANDBOOK OR SUBJECT SCHOOL TEXTBOOK?

María Victoria Alzate Piedrahita
Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia

Resumen:

Se expone el desarrollo histórico de la hipótesis, según la cual la obra de G.M. Bruño editada entre 1900-1930, produce su propia noción de lo qué debe ser el libro de texto escolar, que se caracterizaría por un énfasis fuerte en saberes disciplinares de la época como la matemática, física, gramática, biología, química, geografía e historia, y en menor grado sobre los contenidos de religión y educación cívica, así como en una manera muy propia de organizar el saber escolar. Por una parte, las ediciones bajo el sello G.M. Bruño difundieron un saber disciplinar organizado de tal manera que pudiera ser enseñado. La particularidad de este saber es que éste no surge de grupos de científicos o especialistas, sino de maestros en ejercicio, expertos en cada saber disciplinar (“Reunión de profesores”). La segunda característica de este tipo de libros reside no tanto en su forma de edición, sino en aspectos editoriales tales como tamaño, tipo de encuadernación, tipo de letras, etc. que lo hacían de fácil utilización en la escuela. Un tercer aspecto que es de señalar es el carácter popular y democrático de estos libros, son libros para los niños del pueblo, sin costo, antecediendo así a lo que hoy denominaríamos la educación popular en la escuela y/o la democratización del saber, uno de los ideales de la ilustración y el liberalismo radical colombiano.

Palabras clave: Libro de texto escolar, manual escolar, disciplina escolar, historia de la educación

Extended abstract

Who is Gabriel-Marie Bruño?

Edmond Brunhes, better known as Brother Gabriel-Marie, was born in Aurillac, capital city of Haute Auvergne, on the 16th of November, 1834. His father, Bernard Brunhes, an honorable businessman, was among the most distinguished and most esteemed persons in the city. He had six children, two sons and four daughters; but he died at the age of 43 when his children were still young. His widow takes over his business and becomes responsible for the education of her three (3) children.

⁸ Esta ponencia se elaboró con base en el capítulo 4. “El libro de texto escolar de la colección G.M. Bruño (1900-1930). En: Alzate, María Victoria; Romero, Fernando & Gómez Miguel. (2012). *G.M. Bruño. La edición escolar en Colombia. 1900-1930*. Bogotá: Ecoe Ediciones. Pp. 101-216.—

His third son, Gabriel, takes up the ecclesiastical career and becomes a theology professor in Besançon. After that, he starts working at the University of Freiburg. He became the bishop of Montpellier in 1932; he died in 1949 after 17 years of a fruitful episcopate. He decides to opt for religious life and tells his mother he would like to follow his teachers' vocation. On the 5th of October, 1850, he takes on the Lasallian cassock and was named Brother Gabriel-Marie, which would make him very well-known inside and outside the Congregation.

He also starts working on giving mathematics and geometry night lessons for railroad employees and future engineers.

However, he continues his personal studies and takes out time of his sleeping hours as long as he needs it. *Elements of Geometry*, *Geometry Exercises*, and *Descriptive Geometry*, *Course of Mechanics* are published. Many editions of these works, which were always improved, successively appeared.

Analysis Hypothesis

The historiographer on Colombian education. Humberto Quiceno, places the emergence of textbook culture in Colombia on the days of liberalism. The handbooks that existed in the middle of the nineteenth century were aimed to teach religion, politics, grammar, and calligraphy. The same author states that after 1870, when teaching methods based on pedagogy were introduced, the first teaching handbooks were presented and whose purpose was science and the arts, hygiene, pedagogy, agriculture, reading, and writing. According to Quiceno, in 1935, lay teachers react to these handbooks that were considered obsolete, useless, and non-didactic, and proposed that textbooks were produced instead of handbooks.

Therefore, the question here is about asking whether the school textbooks produced by Editorial Bruño in that time, are part of this process, and in case the answer is positive, how?.

Accordingly, our hypothesis considers that G-M. Bruño's work, published between 1900 and 1930, produces his own concept of what should be the school textbook, which would be characterized by a strong emphasis on subject knowledge of that time such as mathematics, physics, grammar, biology, chemistry, geography and history; and to a lesser degree, on the contents of religion and civic education; the school knowledge is organized in a particular way. This process is characterized using several features, namely:

The first feature, the editions by G-M. Bruño spread a subject knowledge that was organized in such a way that it could be taught. The particular feature of this knowledge is that it does not arise from

groups of scientists or specialists, but from in-service teachers, experts on each subject knowledge ("Teachers Meeting").

The second feature of this type of books lies not so much in its form of edition, but in publishing issues such as size, type of binding, type of font, etc., that made it easy to be used at school; Here we cannot strictly speak of these textbooks being explicitly supported on a learning theory as suggested by Quiceno for certain school textbooks, but on a pedagogical practice based on educational policies of that time.

A third feature being pointed out is the popular and democratic character of these books; they are books for poor children, without any cost; thus, preceding what we would call today popular education in school and / or the democratization of knowledge, one of the ideals of enlightenment and radical liberalism.

According to these considerations, although the G-M Bruño's schoolbooks can be put in the late phase of the "first generation" of the school textbook, that is, a type of books that methodologically and in its editorial rationality corresponded to the needs of the expansion of the primary public education system. These editions were the result of various technological innovations in the world of graphic arts, which made possible a reduction in production costs and numerous editions. Although G-M. Bruño can not be considered as the first school publishers in Spain, which, according to Escolano, was the *Casa Hernando* that was set up in the 19th century; however, G-M. Bruño is part of that movement in Spain along with Hernando Callejas, the Spanish teachers, Espasa, Bastinos, Elzeviriana, Camí, Palusie, Seix Barral, Salvatella or Ramón Sopena.

¿What are the characteristics of the textbooks by G-M Bruño?

The characteristics of school textbooks of this first generation are given by the types of letters that are used, the use of illustrations, graphs, and methodological orientations for teaching. Obviously, in the publisher's field, in this period of the first generation of the school textbook, the logos of the publishing houses are to be considered; they set up the image of their trade and educational brand: thus, they become symbols of prestige and quality accreditation, as well as icons, slogans and other emblematic elements are the hallmark of the publisher with designs and themes that refer to childhood.

In this regard, the iconography of the covers of G-M Bruño's books has had some modifications over time, but they keep some features such as the imprint of *G-M. Bruño* or *G-M. Bruño Collection* on the top of the cover; after that, the name of the subject is written: *Arithmetic*, *Castillian language*,

Advanced Course on Reading and in some cases, school level (elementary, middle, higher, etc.) and some images related to the school process such as children writing on the board and studying, and historical images also appear.

This type of cover is called an *edged cover*, because all these elements are put within a very classic frame made up of columns, flowers that recall the lighting tradition of the French and Spanish Middle Ages, what is called *French and lighting decoration* by some calligraphers, in opposition to *Gothic lighting*. The purpose of this type of cover is to give the impression of balance and security. As an end to what we could call the publisher's brand, that is, the *Procuraduría General*, either the Spanish one in Madrid and Barcelona, the French one in Paris and the Colombian one in Medellín.

This first generation, against all that one could think, is not the production of books that were done in the middle ages by scribes in a handicraft and individual way. The school textbook is a material object of society undergoing a process of design and production of an industrial and artistic nature, and this becomes another of the many industrial products.

In this regard, it will be noted that that in this first generation of school textbooks, there is already an industrial concern in the edition, both for the quantity as for the publishing issues aforementioned and others to which Agustín Escolano draws attention; this is the size of the school textbook, which is smaller than the other books produced by the publishers; in fact G-M. Bruño's books generally are 16 centimeters long, 11 centimeters wide; book spines are made of Dutch organdy leather and other resistant materials, which prevent its pages being removed with use. This type of pocket publications is intended to be subjected to hard work and manipulation. These characteristics make this first generation of school textbooks a distinctive publishing model.

Some other issues are important, the inner pages and illustrations engraved on copper sheets are mostly black. The role of images is of an illustrative and / or explanatory nature, especially in science textbooks; the aesthetic or vicarious images abound in school textbooks of humanities; these considerations for Spanish school textbooks equally fit with G-M. Bruño's books. In these books, preference is given to the written text, to the analytical tables and systematization of information and in some books such as the *Advanced Course of Reading*, images of writers and illustrious characters can be found. The biology, botany, anatomy, and zoology books are perhaps the ones that have the most illustrations referring to the parts of plants, and organs of the human body and chemical laboratory items, among others.

According to Escolano, during the first generation that dominated the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century, two types of school textbooks were initially developed; those oriented to reading, which could include biographies, scientific knowledge, religion, syllabi, and primers with reading methods, among others; and those oriented to the learning of different subjects, knowledge and / or skills. At the beginning of the 20th century, according to this author, books in Spain were classified by subjects of the program, that is, sacred history, arithmetic, anatomy, Castilian language, mathematics, geometry, and chemistry, among others; and according to the level to which they are directed: elementary, middle, higher, beginning and advanced training courses.

Based on what it was previously said, G-M Bruño's collection books are part of this last characterization, that is to say, its object is a subject: arithmetic, Castilian, Castilian language, anatomy and physiology of man, physics, chemistry, biology, geology, botany, zoology, trigonometry, and those other subjects whose objective is learning, and reinforcement of writing and reading; among these we have syllabi and reading books, where the school textbook of sacred history can be included. On the other hand, there is an organization of the edition according to the school level of that time: elementary course, middle course, and advanced course. A classification of books is added according to the level of complexity and learning process: books for beginners such as the syllabi and first reading books; books for reinforcing a skill such as reading, lessons on different issues and religious history.

Conclusion

In Table 1, the reader can discriminate the subjects and names of knowledge, with their corresponding percentage distribution in the sample, according to the cataloging of that time and the records of archives used to establish the corpus of G-M. Bruño's school editions.

The school textbooks produced by Editorial Bruño were part of a process of modernization of the school edition.

G-M. Bruño's work, published between 1900 and 1930, produces its own concept of what the textbook should be, which would be characterized by a strong emphasis on subject knowledge of that time such as mathematics, physics, grammar, biology, chemistry, geography, and history; and to a lesser degree, on the contents of religion and civic education, as well as a particular way of organizing school knowledge.

The publishing issues, the physical design of the book, the level, and destination are important features that characterize G-M. Bruño's school editions; these issues put the book in an important place in the

modernization processes in the school that occurred in Colombia from 1900 through 1930, and that make it different from the modernization processes carried out by the active school or new school headed by Agustín Nieto Caballero. A last issue related to this analysis is the necessary explanation on why the book is qualified as a subject school textbook.

Key words: Schoolbook, Textbook, School subject, History of education

1. ¿Quién es Gabriel-Marie Bruño?

Edmond Brunhes, más conocido bajo el nombre de Hermano Gabriel-Marie, nació en Aurillac, capital de Haute Auvergne, el 16 de noviembre de 1834. Su padre, Bernard Brunhes, honorable comerciante, figuraba entre las personas más distinguidas y más estimadas de la ciudad. Tuvo seis hijos, dos niños y cuatro hijas; pero el murió a la edad de 43 años cuando sus hijos tenían una corta edad. Su viuda toma las riendas y hace frente a los negocios y la educación de sus tres (3) niños.

El tercero, Gabriel abraza la carrera eclesiástica y se convierte en profesor de teología en Besançon primero, luego en la Universidad de Friburgo. Promovido a obispo de Montpellier en 1932, murió en 1949 luego de 17 años de un fructífero episcopado. El opta por la vida religiosa y manifiesta a su madre el deseo de seguir la vocación de sus maestros. Asume el 5 de octubre de 1850 el traje de los lasalianos o lasallistas y recibe el nombre de Hermano Gabriel-Marie que lo haría muy conocido en la Congregación y fuera de ella.

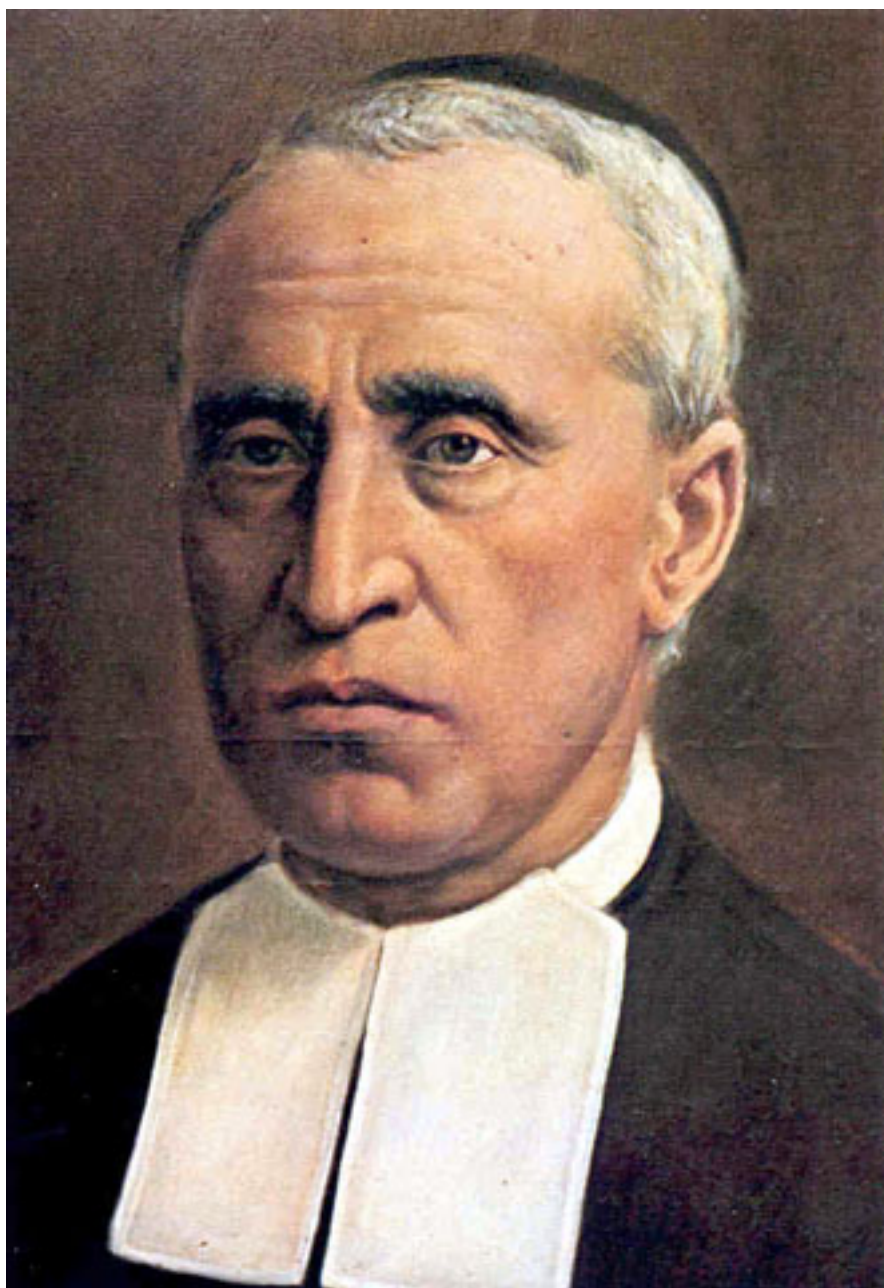


Imagen 1.

Edmond Brunhes (1834-1916)

Hermano Gabriel-Marie, del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas

Las clases nocturnas de matemáticas y geometría destinadas a los empleados de los ferrocarriles y a los futuros ingenieros se agregan pronto a su trabajo diario.

Sin embargo, continua sus estudios personales y toma de sus horas de sueño el tiempo que le es necesario. *Elementos de Geometría, Ejercicios de Geometría y de Geometría Descriptiva, Curso de*

Mecánica ven de esta manera su publicación. Numerosas ediciones siempre mejoradas de estas obras aparecieron sucesivamente.

2. Hipótesis de análisis

El historiador de la educación colombiana Humberto Quiceno (2003, 2004), ubica el surgimiento de una cultura del libro de texto escolar en Colombia en la época del liberalismo. Los manuales que existían en la mitad del siglo XIX estaban orientados a enseñar religión, política, gramática y caligrafía. El mismo autor expone que después de 1870, cuando se introducen los métodos de enseñanza apoyados en la pedagogía, aparecen los primeros manuales de enseñanza cuyo objetivo era las ciencias y las artes, la higiene, pedagogía, agricultura, lectura y escritura. Según Quiceno, en 1935, los educadores laicos reaccionan ante estos manuales, los veían caducos, inútiles y poco didácticos, y proponen que se produzcan ya no manuales sino libros de texto.

La cuestión aquí reside entonces, en preguntarnos si los libros escolares que producía la Editorial Bruño desde entonces participan de este proceso, y en caso de una respuesta afirmativa, cómo.

A este respecto, nuestra hipótesis considera que la obra de G-M. Bruño editada entre 1900 y 1930 produce su propia noción de lo que debe ser el libro de texto escolar, que se caracterizaría por un énfasis fuerte en saberes disciplinares de la época como la matemática, física, gramática, biología, química, geografía e historia; y en menor grado, sobre los contenidos de religión y educación cívica; así como en una manera muy propia de organizar el saber escolar. Varias características definen este proceso, a saber:

La primera característica, las ediciones bajo el sello G-M. Bruño difundieron un saber disciplinar organizado de tal manera que pudiera ser enseñado. La particularidad de este saber es que este no surge de grupos de científicos o especialistas sino de maestros en ejercicio, expertos en cada saber disciplinar (“Reunión de profesores”).

La segunda característica de este tipo de libros reside, no tanto en su forma de edición sino en aspectos editoriales tales como el tamaño, tipo de encuadernación, tipo de letras, etc., que lo hacían de fácil utilización en la escuela; aquí no podemos hablar en sentido estricto de que estos textos se apoyen explícitamente en una teoría del aprendizaje como lo sugiere Quiceno para ciertos libros escolares, sino de una práctica pedagógica sustentada en las políticas educativas de la época.

Un tercer aspecto que se señala es el carácter popular y democrático de estos libros, son libros para los niños del pueblo, sin costo, antecediendo así, lo que hoy denominaríamos la educación popular en la escuela y/o la democratización del saber, uno de los ideales de la ilustración y el liberalismo radical.

Según estas consideraciones, si bien los libros escolares de G-M. Bruño se pueden ubicar en la fase tardía de la “primera generación” del libro escolar, esto es, un tipo de libros que metodológicamente y en su racionalidad editorial correspondía con las necesidades de la expansión del sistema de educación pública primaria. Estas ediciones eran fruto de las diversas innovaciones tecnológicas en el mundo de las artes gráficas que hacía posible una reducción en los costos de producción y ediciones numerosas. Aunque G-M. Bruño no se puede considerar como la primera edición escolar en España, que según Escolano, fue la *Casa Hernando* constituida en el siglo XIX, sin embargo, G-M. Bruño forma parte de ese movimiento en España junto a Hernando Callejas, el Magisterio Español, Espasa, Bastinos, Elzeviriana, Camí, Palusie, Seix Barral, Salvatella o Ramón Sopena.

2. ¿Cuáles son las características de los libros de texto escolar de G-M Bruño?

Las características de los libros de texto escolar de esta primera generación están dadas por los tipos de letras que se utilizan, el uso de ilustraciones, gráficos e indicaciones metodológicas para la enseñanza. Obviamente, en el campo editorial en este período de la primera generación del libro de texto escolar, se pueden considerar los emblemas de las casas editoriales que constituyen la imagen de marca comercial y pedagógica, constituyéndose en símbolos de prestigio y acreditación de calidad, íconos, lemas y demás elementos emblemáticos configuran la seña de identidad de la editora con motivos y temas que aluden a la infancia.

A este respecto la iconografía de las portadas de los libros de G-M. Bruño tienen algunas modificaciones en el tiempo, pero mantiene algunas características como el sello editorial *G-M. Bruño* o *Colección G-M. Bruño* en la parte superior de la portada, a continuación el nombre de la disciplina o asignatura: *Aritmética*, *Lengua Castellana*, *Curso superior de lectura*, y en algunos casos, la graduación escolar (curso elemental, medio, superior, etc.) y también aparecen imágenes alusivas al proceso escolar como niños escribiendo en el tablero y estudiando o imágenes históricas.

Este tipo de portada se denomina *portada bordeada*, porque todos estos elementos se ubican dentro de un recuadro o cenefa muy clásico constituido por columnas, flores que recuerdan la tradición iluminista del medioevo francés y español, en lo que algunos calígrafos denominan *iluminación y decoración francesa* en oposición a la *iluminación gótica*. El objetivo de este tipo de portada es dar la impresión de

equilibrio y seguridad. Como remate de lo que podríamos llamar la *marca editorial*, es decir: la *Procuraduría General*, ya sea la española de Madrid y Barcelona, la francesa de París y la colombiana de Medellín.

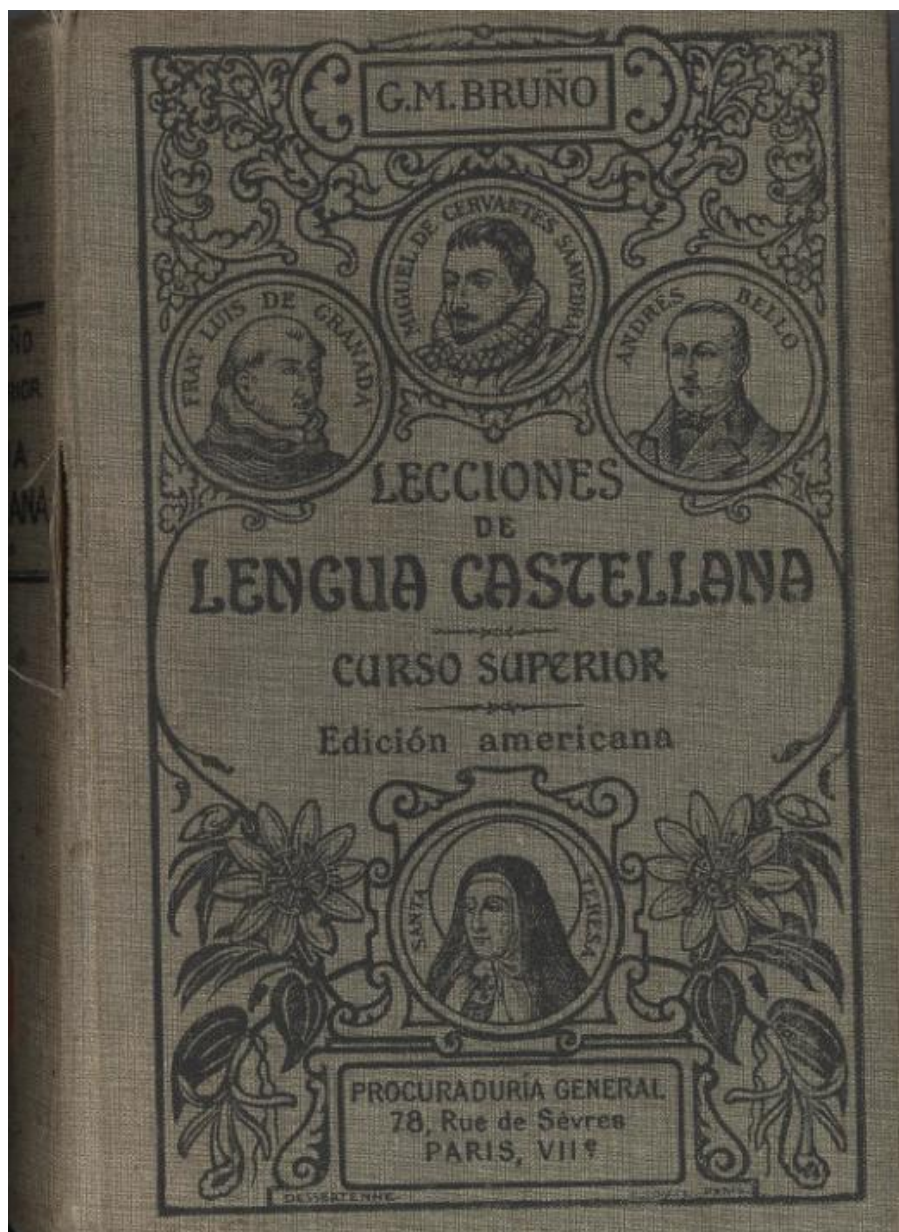


Imagen 2.

Lecciones de lengua castellana superior. Edición americana

Esta primera generación, contra todo lo que se podría pensar, no es la producción de libros que se hacían en el medioevo de manera artesanal e individual por escribas. El libro escolar es un objeto material de la sociedad sometido a un proceso de diseño y producción de naturaleza industrial y artística, y constituye otro de los tantos productos de la industria.

A este respecto es importante señalar que en esta primera generación de libros escolares ya hay una preocupación de carácter industrial en la edición, tanto por la cantidad como por los aspectos editoriales mencionados y otros en los cuales llama la atención Agustín Escolano, esto es el tamaño del libro escolar, que es menor que los otros libros producidos por las editoriales, en efecto los libros de G-M. Bruño en general tienen 16 centímetros de largo, 11 centímetros de ancho, lomos en cuero organdí holandés y otros materiales resistentes, que evitan que estos se deshojen con el uso. Este tipo de ediciones de bolsillo tienen como finalidad ser sometidos a un trabajo y a una manipulación ardua. Estas características hacen de esta primera generación de libros de texto escolar sean *un modelo editorial* diferenciado.

Otros aspectos son importantes, las páginas interiores y las ilustraciones grabadas en láminas de cobre son a un solo color, el negro. El papel de las imágenes, es de índole ilustrativo y/o explicativo, sobre todo en los libros escolares de ciencias; en los libros escolares de humanidades abundan las imágenes estéticas o vicariales, estas consideraciones expuestas para los libros escolares españoles caben de igual manera para los libros de G-M. Bruño. En estos se da preferencia al texto escrito, a los cuadros analíticos y de sistematización de información, y en algunos libros como el *Curso Superior de Lectura*, se encuentran imágenes de escritores e ilustres personajes. Los libros de biología, botánica, anatomía y zoología son quizá los que tienen el mayor número de ilustraciones alusivas a las partes de las plantas y órganos del cuerpo humano e implementos de laboratorio de química, entre otros.

Según Agustín Escolano (1997, 1997a) la primera generación que ocupó los finales del siglo XIX y los comienzos del siglo XX de manera preferencial, desarrolló en su comienzo dos tipos de libro escolar, aquellos orientados hacia la lectura, dentro de los cuales se podrían incluir biografías, conocimientos científicos, religión, silabarios y cartillas con métodos de lectura, entre otros; y aquellos orientados al aprendizaje de las diversas disciplinas, saberes y/o habilidades. Hacia comienzos del siglo XX, según este autor, en España, los libros fueron clasificados por las disciplinas o materias del programa, esto es, historia sagrada, aritmética, anatomía, castellano, matemática, geometría y química, entre otros; y por el grado o nivel al que van dirigidos, elemental, medio superior, iniciación, perfeccionamiento.

Como se deduce de lo anterior, los libros de la colección G-M. Bruño se inscriben en esta última caracterización, es decir, su objeto es una disciplina: aritmética, castellano, lengua castellana, anatomía y fisiología del hombre, física, química, biología, geología, botánica, zoología, trigonometría y aquellas cuyo objetivo es el aprendizaje y la consolidación de la escritura y la lectura, entre estos tenemos los

silabarios y los libros de lectura, en el que se pueden incluir el libro escolar de historia sagrada. Por otra parte, hay una organización de la edición según la graduación escolar de la época: curso elemental, curso medio y curso superior. Se agrega una clasificación del libro según el nivel de complejidad y del proceso de aprendizaje: libros de iniciación como el silabario y catón; libros de fortalecimiento de una habilidad como son los de lectura, de lecciones de cosas y de historia religiosa.

3. El libro del alumno y el maestro, el libro de ejercicios y el cuaderno en las colecciones editoriales de G-M. Bruño

Una de las características más importantes de los libros de la colección G-M. Bruño es el procedimiento que orienta el proceso de aprendizaje del saber, esto es, lecciones, definiciones, cuadros analíticos o demostrativos y ejercicios. No obstante, estas ediciones emplearon, al igual que otras ediciones escolares del momento, uno de los recursos didácticos a nivel editorial más importantes: el libro de ejercicios. En la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia tres materiales eran importantes: el libro del alumno, de los cuales formaban parte las colecciones editoriales de G-M. Bruño.



Imagen 13.
Colección de cuadernos “Métodos de caligrafía”

3.1. Cuaderno de trabajo

El *cuaderno de trabajo*, el término “cuaderno” proviene de el término latino *quaterniones*, un material de cinco hojas que constituía veinte páginas, este término se generalizó en el medioevo para hablar códigos de distintos tamaños. Existen dos modalidades, el cuaderno de trabajo, uno de 24 hojas, con una portada correspondiente al título de la asignatura y el cual tenía como objeto que el estudiante realizará en este los ejercicios de clase; otro en el cual había desarrollo muy sucinto de los temas y una serie de ejercicios para que el estudiante los realizará, este último tipo de cuadernos era muy común en contabilidad,⁹ caligrafía, aritmética, física, matemáticas, inglés comercial e historia. Estos cuadernos generalmente tenían entre 11 y 24 páginas. El objetivo de estos materiales escolares era la realización de ejercicios o resolución de problemas que presentaba el libro del alumno o el libro de ejercicios o aquellos que colocaba el profesor.

3.2. Libro de ejercicios

El *libro de ejercicios* como señala Escolano (1997, 1997a), es un material cuyo objetivo no es la lectura ni la información sobre una determinada disciplina, sino como su nombre lo dice, el trabajo. A lo expuesto por el autor, agregaríamos lo siguiente: estos libros de pocas páginas y tamaño tenían como objetivo resolver problemas de álgebra, resolución de problemas geométricos y matemáticos para fortalecer los aprendizajes procedimentales en estas disciplinas.

Las características de estos son la secuencialidad de los ejercicios y la concentración temática sobre un solo aspecto. Estos materiales no son libros de texto escolar ni manuales escolares en sentido estricto. Alain Choppin (1992), denomina a este tipo de materiales como “satélites” de los manuales de referencia, “obras para escolares” y “auxiliares facultativos para el aprendizaje”. En efecto, el objetivo de estos materiales complementarios es fortalecer el aprendizaje procedimental y las habilidades. Podríamos decir que este género escolar es el precursor del actual *libro de actividades* cuyo destinatario es el alumno.

3.3. Cuaderno del alumno y el libro del maestro

Otra de las características importantes en los textos escolares de la colección de G-M. Bruño de la muestra analizada entre 1900 y 1930, es la *graduación* de estos, según el *nivel académico* y el

⁹ Un ejemplo de cuaderno en este tema y con sus contenidos correspondientes es el elaborado por Rueda, Manuel Antonio. *Tratado de aritmética comercial*. Bogotá: Librería colombiana Camacho Roldán. 1906. Fondo Inés Peláez Mejía de la Biblioteca Pública Piloto de Medellín-Colombia.

destinatario. Esta graduación, si bien se adecuaba a las exigencias de los currículos de la época, las colecciones de G-M. Bruño se conciben y elaboran siguiendo una orientación para la formación según la edad.

En este sentido, los libros se elaboran de acuerdo con la siguiente tipología: curso elemental para los niños de 7 a 9 años, curso medio para los niños de 9 a 11 años y curso superior para los niños de 11 a 13 años. Esta tipología de manera implícita supone una relación entre saber y desarrollo psicológico, de una parte, y una graduación de la administración de los saberes en el proceso de aprendizaje, de la otra. Basta como ejemplo, las consideraciones que se establecen para la lectura. En la formación elemental, el estudio de la lectura estaría orientado al silabeo, a la copia de letras y a una lectura básica; a continuación, en el curso medio a la lectura material o de “corrido del texto y su explicación somera”; y en el curso superior, la lectura se centraría en las explicaciones del texto en la lectura expresiva.

¿Qué significa la graduación para la escuela? Significa un proceso de racionalización de las acciones del maestro. La racionalidad se manifiesta en diversos aspectos específicos como la administración secuenciada del saber, en establecer sistemas de evaluación que hacen posible el paso de un nivel a otro, una distribución del tiempo de la escuela en función de tareas que conducen al saber disciplinar. El libro escolar que reúne estas características hace posible una formación simultánea, es decir, en el aula y en la casa.

El libro de texto escolar tipo G-M. Bruño significa el paso de la oralidad del maestro a la escritura y lectura, como factor de aprendizaje de un saber que ha sido legitimado por una comunidad académica que elabora el libro como un resultado *a posteriori* de la experiencia escolar. El posicionamiento de la escritura al interior del aula de clase hace posible que la difusión del saber no se vea, sometido a los vaivenes de la memoria del profesor, este es el descentramiento más importante que surge con el libro de texto escolar en la modernidad educativa..

La característica principal del libro de alumno reside en la cantidad de ejercicios que este trae para que él los realice. En términos generales, se puede considerar que el libro del alumno en lo fundamental es el libro de ejercicios. Otro aspecto de la destinación son las ediciones americanas que constituían una adecuación de aspectos del contenido, referencias biográficas o bibliográficas para el público hispanoamericano. En los libros escolares de lengua castellana, si bien no presentan mayores diferencias en cuanto a las lecciones, si hay una adecuación en cuanto a palabras propias de uso en América, referencias tomadas de la *Gramática de Andrés Bello*.

4. La disciplina escolar

La *disciplina escolar* aparece a comienzos del siglo XIX; sustituye a los “cursos”, a la “materia”, por sistematización de los saberes enseñados. Designan la manera del buen orden escolar, la vigilancia o policía de los establecimientos educativos, la represión de las conductas censurables, la disciplina es progresivamente asociada a la manera de disciplinar la mente, un trabajo ordenado según las reglas y los métodos seguros, el orden de la regla de los estudios. Por extensión, la disciplina es también un campo de saber abordado o estudiado en la escuela, es decir, una *disciplina escolar*.

Una disciplina escolar es entonces una construcción social que organiza un conjunto de contenidos, de dispositivos, de prácticas, de herramientas (entre ellas, el libro de texto escolar) articuladas a los fines educativos con miras a su enseñanza y su aprendizaje en la escuela.

Para Reuter (2007), toda disciplina presenta *componentes estructurales*: los contenidos (saberes, saber hacer, relación con...) y su organización (por campos, por subcampos, por temas, por períodos...), los ejercicios (más o menos variados, más o menos abiertos...), las modalidades de evaluación o control, las modalidades de trabajo de los docentes y de los alumnos (más o menos importantes, en clase y/o en la casa...), las formas de implementación material: herramientas más o menos especializadas (compás, escuadra...) o no; soportes (cuadernos, clasificadores, libros de texto escolar...); espacio propio (sala de deporte o de ciencias) o no.

Ahora bien, en diversos apartes se ha sostenido que los libros escolares de G-M. Bruño se caracterizan por su enfoque disciplinar. Aunque la definición de disciplina puede sonar de Perogrullo, se puede considerar la disciplina como un campo de saber producido por individuos que se dedican a la investigación de un objeto específico desde un punto de vista científico y metódico.

En síntesis, la disciplina escolar es aquella que está contemplada en el plan de enseñanza, es aquella que debe ser enseñada en la escuela, y la cual obviamente, está definida por las políticas educativas de cada época, por ejemplo, la gramática se enseñó en Colombia hasta los años setenta del siglo XX, la caligrafía hasta los años treinta, del mismo siglo. La historia como disciplina es asumida junto con la geografía en las llamadas ciencias sociales en la década del noventa, del siglo pasado.

5. la colección de libros de texto escolar disciplinares de G.M. Bruño

Para confirmar la aseveración por la cual se sostiene que buena parte de las ediciones de G-M. Bruño eran de carácter disciplinar científico, se construyó una muestra compuestas por 452 libros. En la Tabla 1, se muestra las disciplinas científicas y algunas disciplinas escolares que formaron parte de los libros escolares de G-M. Bruño. Se puede observar en primer lugar, que tienen un alto porcentaje aquellas disciplinas que podríamos ubicar en el campo de las *matemáticas*, esto es: aritmética, álgebra, geometría, contabilidad y trigonometría, que sumadas tienen un 34.67% del total de la muestra.

Otro campo que podríamos denominar es el del *lenguaje*, conformado por lengua castellana, gramática, literatura, ortografía, etimología y lectura con un 19.45%. Si bien la *escritura* puede ser contemplada en el campo del lenguaje como se acostumbra en los enfoques modernos, la desagregamos por estar focalizada en su fase inicial de adquisición y por constituir de por sí una disciplina y haber tenido sus orígenes en el siglo XVII en el saber social de la caligrafía, este campo estaría conformado por libros escolares como silabarios, ediciones de libros de escritura y caligrafía y registra un 2.42% de la muestra.

Tabla 1
Disciplinas en los libros de texto escolar de G-M. Bruño

No.	DISCIPLINAS	CANTIDAD	%
1	Aritmética	70	15.48
2	Lengua castellana	52	11.50
3	Geografía	50	11.06
4	Álgebra	37	8.18
5	Religión	33	7.30
6	Historia	19	4.20
7	Geometría	18	3.98
8	Contabilidad	18	3.98
9	Gramática	17	3.76
10	Trigonometría	14	3.09
11	Lecturas	12	2.65
12	Urbanidad	10	2.21
13	Química	10	2.21
14	Lecciones de cosas	10	2.21
15	Zoología	9	1.99
16	Física	6	1.32
17	Botánica	6	1.32
18	Taquiografía	5	1.10
19	Silabario	5	1.10
20	Historia natural	5	1.10
21	Enciclopedias	5	1.10
22	Ciencias	4	0.88
23	Caligrafía	4	0.88
24	Anatomía	4	0.88
25	Mecánica	3	0.66
26	Literatura	3	0.66
27	Educación preescolar	3	0.66
28	Ciencias físicas y naturales	3	0.66
29	Pedagogía	2	0.44
30	Ortografía	2	0.44
31	Geología	2	0.44
32	Etimología	2	0.44
33	Escritura	2	0.44
34	Tecnología	1	0.22
35	Música	1	0.22
36	Mineralogía	1	0.22
37	Inglés	1	0.22
38	Fisiología	1	0.22
39	Biología	1	0.22
40	Agricultura tropical	1	0.22
TOTAL		452	100.00

Otro campo de importancia en la Tabla 1, es el que podríamos denominar *ciencias naturales*, que estaría conformado por zoología, botánica, historia natural, ciencias, anatomía, ciencias físicas y naturales, geología, etnología, mineralogía, fisiología, biología, agricultura tropical y química, este campo tiene un 10.8%. La *historia* como tal tiene 4.20%, la *religión* 7.30%; estas dos disciplinas, una de carácter social, la religión y la historia religiosa; y la otra de índole disciplinar, la historia, corresponden a dos objetivos propios de la pedagogía lasaliana: la formación moral y religiosa del ciudadano, y la formación patriótica, que deben ser parte del ideario en formación de la época, ya fuera radical o conservador. La disciplina de la *geografía* la situamos como un campo aparte, porque está más conexa con la historia natural y con la descripción física de los países. Este campo tiene 11.06%, lo cual significa que en cierta medida los autores estuvieron dedicados no solo a la elaboración de geografías generales sino también a geografías nacionales.

6. Conclusión

En la Tabla 1, el lector pudo observar de manera discriminada las disciplinas y denominaciones de saberes, con su respectiva distribución porcentual en la muestra, según la catalogación de la época y los registros de los archivos empleados para establecer el corpus de ediciones escolares de G-M. Bruño.

Los libros escolares que produjo la Editorial Bruño participaron en un proceso de modernización de la edición escolar.

La obra de G-M. Bruño editada entre 1900 y 1930 produce su propia noción de lo que debe ser el libro de texto escolar, que se caracterizaría por un énfasis fuerte en saberes disciplinares de la época como la matemática, física, gramática, biología, química, geografía e historia; y en menor grado, sobre los contenidos de religión y educación cívica; así como en una manera muy propia de organizar el saber escolar.

Los aspectos editoriales, la conformación física del libro, la graduación y destinación como aspectos que caracterizan a las ediciones escolares de G-M. Bruño y que lo colocan en un lugar importante en los procesos de modernización en la escuela que sucedieron de 1900 a 1930 en Colombia, y que lo hacen diferente de los procesos de modernización que adelantó la escuela activa o escuela nueva con Agustín Nieto Caballero a la cabeza. Como último aspecto de este análisis es necesario explicar el calificativo de *libro escolar disciplinar*.

Bibliografía

Escolano, Agustín. (1997). *Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares*. En: Benito Escolano (Director). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez. Pp. 19-46.

Escolano, Agustín. (1997a). *Libros escolares para programas cíclicos. Epítomes, compendios y tratados. Las primeras enciclopedias*. En: Benito Escolano (Director). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez. Pp. 425-448.

Choppin, Alain. (1992). *Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation.

Reuter, Yves. (2007). Disciplines scolaires. En: Reuter, Yves. (editor). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : Editions De Boeck Université. Pp. 85-89.

Quiceno, Humberto. (2004). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia. 1900-1935*. Bogotá: Cooperativa Editorial Coomagisterio-Grupo Historia de la práctica pedagógica.

Quiceno, Humberto. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá. Cooperativa Editorial Coomagisterio- Universidad Pedagógica Nacional-Grupo Historia de la práctica pedagógica.

JOVENS E CONHECIMENTO HISTÓRICO: POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS A PARTIR DO TRABALHO COM FONTES DOCUMENTAIS

ESTUDIANTES Y CONOCIMIENTO HISTÓRICO: PERSPECTIVA PARA LA EVALUACIÓN Y PRODUCCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS, A PARTIR DE TRABAJO CON FUENTES DOCUMENTALES

STUDENTS AND HISTORICAL KNOWLEDGE: PERSPECTIVE FOR THE EVALUATION AND PRODUCTION OF DIDACTIC MATERIALS FROM WORKING WITH DOCUMENTARY SOURCES

Edilson Aparecido Chaves.

Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD / Instituto Federal do Paraná (IFPR) -Brasil

Resumo

Este artigo apresenta sistematizações sobre experiências de pesquisa e ensino relacionadas a ensinar e aprender História a partir de fontes documentais. As considerações e análises estão divididas em dois eixos temáticos. O primeiro, de âmbito geral, apresenta resultados de pesquisa que investigou a perspectiva dos alunos do Ensino Médio de uma escola urbana e uma escola do campo sobre os Livros didáticos de História distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012. O segundo eixo, mais específico, relata uma experiência didática com jovens estudantes do Ensino Médio sobre a ressignificação de fontes documentais, organização e preservação de acervos, construção de narrativas históricas e produção de materiais didáticos. Ambos estão relacionados às indicações das orientações curriculares brasileiras quanto à necessidade de usar fontes no ensino da História. O primeiro apoia-se teoricamente nas indicações de Rüsen (2010) quanto ao livro didático ideal, e considera as determinações e critérios derivados do Programa Nacional do Livro Didático que estão materializados nos Editais e Guias de Livros Didáticos PNLD 2012. Toma como sujeitos colaboradores alunos do Ensino Médio de escolas públicas da região metropolitana de Curitiba. Os livros foram disponibilizados aos alunos para a análise durante aulas de História. Os resultados evidenciam que os jovens utilizam tanto critérios de ordem geral, como a qualidade dos textos e imagens, quantos critérios específicos da História, como a presença de fontes e abordagem cronológica dos conteúdos. O segundo está relacionado às investigações de Schmidt e Garcia (2005), quanto ao trabalho com fontes históricas em aulas de História, enfatizando a exploração dos documentos encontrados no interior de uma fábrica de Erva Mate, trabalho com jovens alunos do Ensino Médio técnico que possibilitou a construção de um arquivo em fase de disponibilização em base virtual.

Palavras Chaves: Livro Didático de História. Jovens e manuais escolares. Uso de fontes no Ensino de História.

Extended Abstract

This article presents systematizations about research and teaching experiences related to teaching and learning History from documentary sources. The considerations and analysis are divided into two

thematic axes. The first axis, of general scope, presents research results that investigated the perspective of high school students of an urban school and a countryside school about the Textbooks of History distributed by the National Textbook Program (PNLD) 2012. The second axis, more specific, reports a didactic experience with young high school students about the re-signification of documentary sources, organization and preservation of collections, construction of historical narratives and production of didactic materials. Both axes are related to the existing indications in the Brazilian curricular guidelines regarding the need to use sources in the teaching of History.

The first thematic axis assumes it is necessary to come closer to the classrooms to understand what teachers and students think about school textbooks, and how they use them to teach and learn. It is theoretically based on the Rösen (2010) indications regarding the ideal textbook, and considers the determinations and criteria derived from the National Textbook Program that are materialized in the PNLD 2012 Textbooks and Guides. It takes as collaborating subjects the high school students of public schools in the metropolitan region of Curitiba.

In an ethnographic study, based mainly on classroom observations, but also on informal conversations with students and teachers and through different specific instruments, it was possible to build explanations about some relationships that young students establish with textbooks and with the knowledge that is intended to be taught, in this case, in the discipline of History. Chaves (2015).

As part of the empirical work, the books were available to young high school students for analysis during History classes. The results show that the students use both general criteria, such as the quality of texts and images, and specific criteria of History, such as the presence of sources and chronological approach to content. The investigation was based on the assumption that there is specific learning in History and that it requires the teacher's attention to the students' historical thinking. It is also necessary to investigate the existence of specificities in the teaching of History for students of countryside schools and one of the relevant resources in the production of the classes is the textbook.

The empirical investigation allowed to understand elements of the relation between the students and the History textbooks and also to learn the criteria that they use to evaluate the quality of these books. The first matter to be highlighted is that the answers obtained in the instruments, articulated with the observations made in the classroom, reveal an ambiguity of the students' relationship with the textbook. They express confidence in the presented historical knowledge but at the same time they did not choose the textbook when they were asked to choose the best ways to learn History.

In spite of the apparent ambiguity in the opinions expressed by the students –they have said they trust the knowledge in the book but have also said that it is not the best way to learn, the set of data produced evidenced a clearly positive relation of the students with the book used. They use the book in the classroom, even without the teacher’s guidance, in addition to using it at home to study. In different situations they expressed agreement and disagreement with the contents conveyed by the book, which is an indication that when using the book, they do it carefully. (Chaves and Garcia, 2014). For the students, the chronological presentation of content is considered more appropriate to the teaching of History, contrary to the position of many experts who suggest thematic treatment as the best option. As for the issue of documentary sources, students expressed knowledge about the presence of documents in the books they examined. They also understood that the use of documents is interesting to learn History and suggested that the textbooks include a greater number of documents for analysis.

From these results, we defined the proposition of a work with sources that constituted the second axis of analysis of this article. The proposal is related to the investigations of Schmidt and Garcia (2005) regarding the work with historical sources in History classes, and was developed for the exploration of the documents that were found by the researcher inside a deactivated Mate factory. The work with students of a High School Technical course, in a school located in southern Brazil, allowed the organization and construction of a file and it consequently opened the possibility of construction of didactic materials for use in History classes, based on the dialogue with the documents found.

The project “‘What is this? A lot of old paper!’ Re-signification of sources by young students”, creates conditions for new teaching possibilities, with a specific focus still little explored, that is, to transform disposed documents into materials for teaching History, with the collaboration of the students. Part of the collection is related to the constitution of the Rebouças neighborhood, historically linked to the process of industrialization of the city of Curitiba and, therefore, can contribute to the history of this process.

Both researches are directed to the purposes of teaching History in school, in the perspective indicated by Abud (2005, p. 315) when he says that “the purpose is to help the student to build historical knowledge from documents different from the usual ones present in class”, which enables new alternative proposals for content organization.

Finally, it can be claimed that the first objectives of the project were achieved with the students organizing of the collection of documentary sources, activity that was carried out according to the technical criteria of Archives and History. This allowed not only the material to be available for public

consultation, but also for students to know the processes involved in preserving documents, as well as the processes of transforming documents into historical sources, approaching historical research.

The process reported here constitutes a great challenge to the teacher's work, requiring the development of activities in other spaces, the articulation with teachers of other subjects, the didactic and methodological reorganization of classes, among others, in addition to the usual teaching models.

Keywords: History textbooks – Young students and textbooks - Historical sources in History classes

Introdução

No Brasil há um Programa de livros didáticos universalizado, ou seja, para todos os anos escolares da Educação Básica (12 anos). O programa tem suas origens a partir de 1930 quando o Estado brasileiro passou a utilizar critérios para adoção dos livros didáticos nas escolas brasileiras. Impulsionado pela crise que abalara o mundo capitalista a partir de 1929, que fez com que os livros estrangeiros se tornassem mais caros que os nacionais, foi criado o INL (Instituto Nacional do Livro), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, no período do Estado Novo. Chaves (2006).

Ao longo dos anos o Ministério da Educação e Cultura ampliou o controle do Estado sobre a produção do livro didático e em 1985, após o período de ditadura militar (1964-1984), foi criado o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, sustentado na possibilidade de escolha do livro didático feita pelo professor, entendendo que é esse o conhecedor do cotidiano da sala de aula. Em 1997 o PNLD passou a publicar um guia para auxiliar o professor a escolher o material a ser utilizado. Nesse contexto, políticas públicas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o PNLD, a partir das décadas de 1980/90 recomendam o uso de fontes documentais para a produção do conhecimento histórico no ensino da História na Educação Básica.

Nesse período, os autores de obras voltadas à formação de professores, na esteira dos artigos e trabalhos apresentados em eventos, mostravam forte consenso em torno da ideia de que superar a visão tradicional de Ensino de História requer ações didáticas que estimulem os alunos a construir o conhecimento histórico nas aulas. Isto exige, segundo os autores, uma aproximação com métodos de produção do conhecimento pelos historiadores. Nesse sentido, o trabalho com documentos históricos em aulas de História é sugerido em manuais destinados a professores que foram publicados após a

década de 1990, como é o caso do livro *Ensinar História*, de Schmidt e Cainelli (2004).¹⁰ Afirmam as autoras:

O trabalho com o documento histórico em sala de aula exige do professor que ele próprio amplie sua concepção e o uso do próprio documento. Assim, ele não poderá mais se restringir ao documento escrito, mas introduzir o aluno na compreensão de documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da História local, além das linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e informática. Mas não basta o professor ampliar o uso de documentos; também deve rever seu tratamento, buscando superar a compreensão de que ele serve apenas como ilustração da narrativa histórica e de sua exposição, de seu discurso (Schmidt; Cainelli, 2005, p. 95)

A exigência metodológica em relação ao uso de diferentes tipos de documento nas aulas de História e sua inclusão como critério de avaliação dos livros didáticos, apesar de algumas dificuldades, têm produzido resultados que as pesquisas acadêmicas vêm ressaltando.

Segundo os Editais do PNLD, a apresentação de fontes históricas para a construção do conhecimento histórico é imprescindível, pois possibilita iniciar o aluno na metodologia da História (BRASIL, 2010). Trata-se, segundo o edital, de garantir a especificidade da História diante de outros conhecimentos, pois a apresentação e a discussão do conhecimento produzido a partir delas são procedimentos que “informam sobre a produção dos fatos e interpretações e sobre as garantias da objetividade histórica possível no pensamento científico atual” (p.36).

Apesar das recomendações, pesquisas têm apontado dificuldades que permanecem presentes nos livros. Silva (2013) constatou que, do ponto de vista da quantidade e da diversidade, os livros atendem as indicações quanto à inclusão de documentos para a utilização em sala de aula. A pesquisadora identificou a presença os livros de diversos tipos de documentos históricos, entre eles gravuras, quadros, charges, mapas, tabelas, gráficos, fotografias, memórias e documentos escritos. Contudo, as formas pelas quais os autores incluíram os documentos nos livros analisados devem ser problematizadas: predominaram situações em que os documentos foram apenas citados pelo autor, ou foram usados para ilustrar o texto, sem um trabalho adequado à construção do conhecimento histórico. Segundo a pesquisadora, “em poucas situações foram tratados como fontes e, assim, explorados de forma a estimular o aluno à contextualização, à problematização e à interpretação” (Silva, 2013, p. IX). Dessa constatação sobre as dificuldades em tratar os documentos como fonte, decorre a necessidade de analisar os livros didáticos, aperfeiçoá-los propor alternativas para o trabalho com fontes. Isto sugere a exigência de uma formação adequada de professores, que permita a eles avaliar as propostas dos autores, fornecendo instrumentos conceituais para fazer suas escolhas e corrigir possíveis falhas ou inadequações nos livros e outros recursos no trabalho cotidiano da sala de aula.

¹⁰ A obra foi reeditada em 2012, acrescentando elementos relativos à aprendizagem histórica na perspectiva da Educação Histórica.

Uma outra perspectiva: os alunos como avaliadores dos livros didáticos

Tomando como referência as considerações apresentadas, e observando-se a ausência de pesquisas sobre as relações entre os jovens e os livros didáticos, desenvolveu-se uma pesquisa para investigar a perspectiva dos alunos do Ensino Médio de uma escola urbana e uma escola do campo sobre os Livros didáticos de História distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012. A intenção foi fazer aproximações com a sala de aula para compreender o que professores e alunos pensam sobre os manuais escolares, e de que forma os utilizam para ensinar e aprender. Do ponto de vista teórico, a investigação se apoia nas indicações de Rüsen (2010) quanto ao livro didático ideal, e considera as determinações e critérios derivados do Programa Nacional do Livro Didático que estão materializados nos Editais e Guias de Livros Didáticos PNLD 2012.

Os sujeitos colaboradores foram jovens alunos do Ensino Médio de escolas públicas da região metropolitana de Curitiba. A investigação partiu do pressuposto de que há aprendizagens específicas da História e de que elas exigem a atenção do professor para o pensamento histórico dos alunos. Também se entendeu que era necessário investigar a existência de especificidades no ensino de História para alunos de Escolas do Campo, em particular quanto ao livro didático, um dos recursos relevantes na produção das aulas.

Tratando-se de um estudo etnográfico, a partir das observações de aula, conversas informais com alunos e professores e do uso de instrumentos específicos, foi possível construir explicações sobre algumas relações que os jovens alunos estabelecem com o livro didático e com o conhecimento que se pretende ensinar a eles, neste caso, na disciplina de História. Chaves (2015). Como parte do trabalho empírico, os livros foram disponibilizados aos alunos para a análise, durante aulas de História.

Os resultados evidenciaram que os jovens utilizam tanto critérios de ordem geral, como a qualidade dos textos e imagens, quantos critérios específicos da História, como a presença de fontes e abordagem cronológica dos conteúdos de tais livros. Uma primeira questão a destacar é que as respostas obtidas nos instrumentos, articuladas às observações realizadas em sala de aula, revelaram uma ambiguidade na relação dos alunos com o livro didático. Ao mesmo tempo em que expressam confiança no conhecimento histórico apresentado, não escolheram o livro didático quando foram solicitados a escolher as melhores formas de aprender História.

Apesar da aparente ambiguidade verificada nas opiniões emitidas pelos alunos – ora afirmaram confiar no conhecimento que está no livro e ora afirmaram não ser a melhor forma de aprender -, o conjunto de dados produzidos evidenciou uma relação claramente positiva dos jovens com o livro utilizado. Os

alunos usam o livro em sala de aula, inclusive de forma independente das orientações dos professores, além de usá-lo em casa para estudar. Em diferentes situações manifestaram concordâncias e discordâncias com conteúdos veiculados pelo livro, o que é indiciário de que ao usar o livro, fazem-no atentamente. (Chaves e Garcia, 2014).

Para os jovens, a apresentação cronológica dos conteúdos é considerada mais adequada ao ensino da História, contrariamente à posição de muitos especialistas que sugerem o tratamento temático como a melhor opção. Quanto à questão das fontes documentais, os alunos manifestaram conhecimento sobre a presença de documentos nos livros examinados por eles. Também entenderam que o uso de documentos é interessante para aprender História e sugeriram que os livros didáticos incluíssem um maior número de documentos para análise.

A partir dos resultados da investigação realizada, e com a intenção de encontrar novos caminhos para organizar materiais para as aulas de História, estruturou-se um trabalho com documentos que será descrito a seguir.

O desafio do trabalho com documentos: jovens pesquisadores e a ressignificação de fontes nas aulas de História.

Na direção de investigar a resposta dos jovens ao trabalho com fontes documentais, está sendo desenvolvido um projeto que associa pesquisa e ensino, relacionado com o ensinar e aprender História para jovens do Ensino Médio Técnico Integrado, em uma escola pública Federal na cidade de Curitiba (Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba). Além de ser um desafio para os pesquisadores, tem-se aqui um grande desafio aos professores.

O projeto está articulado à necessidade de dar tratamento arquivístico ao acervo documental pertencente à fábrica de beneficiamento de erva mate localizada na cidade de Curitiba, Paraná, denominada Moinhos Unidos Brasil Mate S.A. Criada a partir de 1834, a Mate Real - no passado denominada Matte Ildelfonso para homenagear Ildefonso Pereira Correia, o Barão de Serro Azul - a fábrica operou até 2011 no mesmo local. A empresa Mate Real, após vender seu espaço físico para o Instituto Federal do Paraná, em 2011, deixou para trás documentos públicos e privados relacionados ao período de constituição do processo de industrialização do Estado do Paraná. Esses documentos, que poderão revelar elementos das origens da indústria no Estado do Paraná, foram encontrados em estado de abandono dentro de um cofre e em vias de descarte, como mostra a figura 1.



Figura 1. Documentos encontrados em estado de abandono. Chaves, (2011).

Parte do acervo é formada por documentos de cunho pessoal que podem ser utilizados no ensino de História. Outros documentos do acervo são registros contábeis e administrativos da fábrica beneficiadora de erva mate fundada desde o século XIX. Após a transferência desses documentos para um local adequado, elaborou-se um projeto no sentido de sua preservação, prevendo-se a organização e posteriormente tratamento técnico necessário. Ao mesmo tempo, tomou-se a decisão de envolver os jovens alunos nesse projeto, acreditando no alto potencial de aprendizagem que ele abre no espaço escolar.

O projeto, assim, volta-se a criar condições para novas possibilidades de ensino, com uma focalização específica ainda pouco explorada, ou seja, transformar esses documentos em materiais para ensino de História com a colaboração dos jovens. Parte deste material está relacionada à região do Bairro Rebouças, historicamente ligado ao processo de industrialização da cidade de Curitiba. Essa intenção se dirige às finalidades do ensino da História na escola, acompanhando Abud (2005, p. 315) quando diz que o “propósito é auxiliar o aluno a construir o conhecimento histórico a partir de documentos diferenciados dos costumeiramente presentes nas aulas” o que possibilita novas propostas alternativas de organização de conteúdos. Portanto, a inclusão desses documentos para ensinar História, para além do livro didático, poderia ser um valioso elemento para o trabalho em aulas de História. Chaves (2006). A pesquisa ganha relevância, também, quando se consideram os debates atuais sobre o papel dos conhecimentos acerca da História e Memória, uma vez que:

Um compromisso fundamental da História encontra-se na sua relação com a Memória, livrando as novas gerações da “amnésia social” que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas. O direito à memória faz parte da cidadania cultural e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas. (PCNs. 1999)

O acervo preservado e organizado com a colaboração dos jovens tem sido um elemento motivador do interesse e proporcionado um espaço para a aprendizagem no âmbito do conhecimento histórico. Na etapa atual do projeto, mantem-se o trabalho contínuo de alunos bolsistas para definir e realizar a seleção de documentos para análise, transformando-os em fontes, com objetivo de desenvolver experiências de aprendizagem histórica e posteriormente produzir, com outros alunos, um ambiente online com os documentos digitalizados (cuja reprodução esteja autorizada, em especial os mais antigos), estimulando a produção de materiais de ensino com a colaboração de professores do IFPR/Campus Curitiba.

Considerações finais: o contato com vestígios do passado e a produção de conhecimentos pelos jovens alunos

O projeto foi originado a partir da constatação de que o trabalho com fontes históricas no livro didático, mesmo com a renovação historiográfica, que incorporou nos livros didáticos de História novas estratégias e diferentes tipos de fontes para análise do aluno, pouco contribui com a possibilidade de construção do conhecimento histórico deste.

A partir dessa constatação, estruturou-se uma segunda etapa do projeto, em sala de aula, que articulou uso de fontes primárias encontradas na antiga fábrica com fontes históricas do livro didático utilizado pelos alunos, buscando compreender as relações que os alunos podem estabelecer com documentos de diferentes temporalidades. Constatou-se, a partir das evidências, que o cotejamento entre fontes primárias e o livro didático de História permitiu aos alunos abordagens e interpretações acerca da descoberta de que a cidade em que vivem apresenta traços e elementos que estão relacionados a elementos constituídos em outros espaços e tempos históricos.

Pode-se encerrar esta comunicação afirmando que os objetivos primeiros do projeto foram alcançados, da organização do acervo à análise e ressignificação das fontes documentais pelos estudantes realizada de acordo com critérios técnicos da Arquivística e da História, permitirá não apenas que o material seja disponibilizado para consulta pública, mas que jovens estudantes conheçam os processos envolvidos na preservação de documentos, bem como os processos da transformação de documentos em fontes históricas. O processo aqui relatado constitui-se em um grande desafio ao trabalho do professor, exigindo o desenvolvimento de atividades em outros espaços, a articulação com professores de outras disciplinas, a reorganização didática e metodológica das aulas, entre outros, para além dos modelos de ensino usuais.

Referências

- Abud, Katia Maria. (2005). Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. Caderno CEDES, v. 25, nº.67, set./dez. p.309-317.
- Brasil. Ministério da Educação. (2011). Guia de livros didáticos - PNLD 2012: História. Brasília: MEC.
- Chaves, Edilson Aparecido. (2006). A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, NPPD/PPGE-UFPR, Curitiba.
- Chaves, Edilson Aparecido. (2015). A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo. 2015. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Chaves, Edilson Aparecido. Garcia, Tania Maria F. Braga. (2014). Avaliação de livros de História por alunos do ensino médio. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 336-357, jul./dez.| Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep
- Rüsen, Jörn. O livro didático ideal. In: Schmidt, Maria Auxiliadora; Barca, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs.). (2010.). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Editora da UFPR.
- Schmidt, Maria A.; Garcia, Tânia M. F. (2005). A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. Caderno Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez.
- Silva, Anne Cacielle Ferreira da. (2013). Manuais de história para o ensino fundamental: a presença de fontes legais relacionadas à escravidão no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, NPPD/PPGE-UFPR, Curitiba.

USOS DE LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLAR Y LOS MEDIOS EDUCATIVOS DIGITALES

USOS DE MANUAIS DIDÁTICOS E MEIOS DE COMUNICAÇÃO EDUCATIVOS DIGITAIS

USES OF SCHOOL TEXTBOOKS AND DIGITAL EDUCATIONAL MEDIA



A SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE PELO PNLD: ANÁLISE E USO EM SALA DE AULA

LA SELECCIÓN DE LOS LIBROS DIDÁCTICOS DE ARTE POR EL PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD): ANÁLISIS Y USO EN EL LA SALA DE CLASE THE SELECTION OF ART TEXTBOOKS TROUGH THE BRAZILIAN NATIONAL TEXTBOOK PROGRAM (PNLD): ANALISYS AND USE IN CLASSROOM

Mauren Teuber. Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Faculdade de Artes do Paraná (FAP)-
Brasil

Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta. Universidade Federal do Paraná-Brasil (UFPR)-Brasil.

Paulo Eduardo Ribeiro. Núcleo Regional de Ensino / Ponta Grossa ((NRE/PGO

Secretaria de Estado de Educação (SEED/PR)- Paraná-Brasil

Guilherme Gabriel Ballande Romanelli. Universidade Federal do Paraná (UFPR)-Brasil.

Resumo

Esta comunicação diz respeito a uma pesquisa em andamento que tem por objetivo analisar os livros de ensino de arte compreendendo as dinâmicas de sua utilização em sala de aula tanto pelos professores quanto pelos alunos da rede pública de ensino. É nosso objeto de estudo os dois livros da disciplina de Arte para o Ensino Médio selecionados pelo último edital do Programa Nacional de Livro Didático – PNLD – ligado ao Ministério da Educação do governo brasileiro que são gratuitamente disponibilizados aos alunos mediante escolha e solicitação de professores e escolas. Na primeira fase do estudo analisamos os dois livros partir de referenciais teóricos ligados à história das disciplinas escolares (Chervel, 1990) e ao conceito de tradição seletiva da escola (Forquin, 1992 e 1993). A natureza polivalente desses livros, que incluem as quatro linguagens: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, revela uma característica da educação brasileira, nesse sentido serão também analisados a partir de referenciais teóricos do ensino da Arte, em particular no que diz respeito às particularidades das Artes Visuais (Bourdieu, 1982; Canclini, 1984; Pareyson, 1984) e da Música (Mateiro e Ilari, 2012; Schafer, 1991; Delalande, 2003; Swanwick, 2014). A segunda fase desta pesquisa terá como foco o espaço que esses livros ocupam em situações reais de sala de aula, apoiando-se na Etnografia Educacional como forma de aproximação do cotidiano escolar (Rockwell, 1987, 1995; Ezpeleta e Rockwell, 1989) e nas relações complexas que existem entre os sujeitos e a Arte (Bourdieu e Darbel, 2003; Canclini, 1984).

Palavras-chave: livro didático público; ensino de arte; cultura escolar; etnografia educacional.

Extended Abstract

The research detailed in this paper and presented in the Regional IARTEM Conference for Latin America in September of 2016 in the city of Pereira, Colombia, is an ongoing project that aims to investigate Brazilian high-school Art textbooks. The investigation intends to understand its contents taking as parameters some concepts of culture and education and also the official federal guidelines of

Brazilian Ministry of Education. It is also a goal to understand how the books are used in classroom either by the teachers and the students. In this level it is understood that the textbooks are part of a school culture (Batista, 2002) and that the students have a culture of their own (Dubet and Martucelli, 1996).

The research is being made in the public education system and the study objects are the two Art textbooks selected by the Brazilian National Textbook Program, known as the PNLD (*Programa Nacional do Livro Didático*) related to the Ministry of Education of the Brazilian Government. Those two books are freely distributed in every Brazilian public high school that chooses to use it in its art classes. The choice is made by the specific subject teachers, in this case the art teachers.

In the first part of this research we analyzed the two books taking as a theoretical framework the history of the school subjects (Chervel, 1990) and the concept of selective tradition of the school (Forquin, 1992; 1993).

The two books have a polyvalent nature since they unite as a general Art subject four different art fields: Visual Arts, Music, Drama and Dance. This conception unveil a particular trait of the Brazilian Education where the four art fields mentioned above are seen just as ‘Art’, or ‘Arts’ and are generally taught by just one teacher. This conception of education is a heritage from the 1970s model of official education that went on until the end of the 1990s. In the particular Educational Law of 1971, known as the 5692 Law, Art is not considered as a school subject but just an activity without much academic importance. In this law Art is described as “Artistic Education” and assemble Plastic Arts, Drama and Music. The subject was supposed to be taught by a single teacher which generally was unsteady due to its poor formation in each of the specific art fields.

The books are studied taking as a theoretical reference authors as Bourdieu (1982), Canclini (1984) and Pareyson (1984) on what concerns Visual Arts and its teaching; Mateiro and Ilari (2012), Schafer (1991), Delalande (1984) and Swanwick (2014) when the focus is Music Education.

The second part of this research will be orientated on understanding how the books are part of the school culture daily situations of classrooms. For this stage the theoretical background will be the researches on educational quotidian brought by Elsie Rockwell (1995) and Julia Ezpeleta and Elsie Rockwell (1989). The complex relations that exist between students and Art subjects also are going to be taken as a reference of analysis, relying on in the works of Bourdieu and Darbel (2003) and Canclini (1984).

This particular paper describes the first part of the research, that is, the analysis of the two books, in special one of them, nominated here just as “book one”. In first place, the ethical choices are presented, in special to maintain anonymously the name of the books and its authors; to highlight the difficulty of writing textbooks, which are subjected to innumerable pressures, as editors’ budgets, governmental requirements and several other stresses; and, in consequence, profoundly respect the work of the studied textbooks authors.

The books are seen as complex objects (Batista, 2002) and one of these aspects is an ambivalent status: sometimes the analyzed books have very interesting and avant-garde proposals, but sometimes bring very orthodox teaching methods or erroneous theoretical references.

History of Arts is brought constantly in the book one but, differently from other art teaching programs, it does not follow a chronologic line. This is seen here as a good educational approach, since many of the students don’t have very clear a wide amount of historical references and prefer to make thematic connections instead of historical ones.

Another interesting choice from the authors is to bring non-canonic works from consecrated artists. That means that instead of presenting the reproduction of works that are widely common in Art textbooks, the authors choose to bring less known works. For example, when Picasso is brought, instead of presenting the reproduction of Guernica or an auto-portrait, they bring a rare photograph of the Catalan artist drawing some lines in space, using just a flashlight, after an invitation of the Gjon Mili who was writing a report on Picasso.

The books are seen as a problem when Art “exercises” are presented to the students. The most ambiguous and, at the same time, traditional forms of art teaching are together. The proposed Art practices are not much orientated and can frequently be interpreted as “do whatever you want”. To make those exercises there is generally a frame in a full blank page.

Seen by us as another problem, is the lack of some information for the students, so they can have a most complex relationship with Art. We understand that when the student doesn’t feel comfortable discussing a certain Art subject it is because it lacks of some cultural information. This situation can become embarrassing as the student feels it does not have the proper culture to understand that art sample. We see that as a Symbolic Violence (BOURDIEU and DARBEL, 2003)

This part of the research conducts to some conclusions. The most important of it is to see as a good thing that we finally have free Art textbooks for the public Brazilian high-schools. Even if those books

need to have a better quality, we understand that a long path will need to take place in order to improve the books and gradually make it better.

Finely we understand that we need further investigations to be able to bring a more wide idea about those art text-books and its role in the Brazilian public schools.

Keywords: Public textbook; Art teaching; School culture; Educational ethnography.

Introdução

A pesquisa parcialmente aqui apresentada é o resultado de uma investigação interinstitucional que envolve duas universidades e uma secretaria de educação do estado do Paraná no sul do Brasil. Fazem parte deste grupo o Núcleo regional de Educação de Ponta Grossa (NRE Ponta Grossa) jurisdicionado à Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná – SEED/PR, a Universidade do Estado do Paraná – UNESPAR por meio do seu Campus da Faculdade de Artes do Paraná – FAP e a Universidade Federal do Paraná – UFPR.

O objeto de análise desse grupo de pesquisa é o livro didático para o ensino da arte, no caso em questão, os dois livros didáticos públicos selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD que são distribuídos gratuitamente a escolas públicas do Ensino Médio que optaram por utilizá-los, mediante processo de escolha dos professores de Arte.

O enfoque de análise desta pesquisa se concentra no processo de seleção dos dois livros didáticos de Arte aprovados na última edição do programa; o conteúdo dos livros, revelando entre outros aspectos as concepções de ensino utilizadas como referência; e a utilização dos livros pelos sujeitos da escola, em especial os professores e os alunos. Esta última fase da pesquisa está prevista para o ano letivo de 2017.

Para a realização desta pesquisa, foi necessário compor uma equipe múltipla em função da natureza multidisciplinar dos livros estudados. Os dois livros estudados incluem quatro linguagens artísticas distintas: artes visuais, dança, música e teatro. Dessa forma, os quatro autores orientaram suas análises em duas linguagens, sendo Teuber e Schlichta para as Artes Visuais e Ribeiro e Romanelli para a Música.

Serão apresentados neste artigo os processos e resultados de análise realizados durante o ano de 2016, iniciando por uma breve contextualização do PNLD.

Os livros didáticos de Arte

O PNLD – Programa Nacional do Livro Didático é um programa estatal do governo brasileiro ligado ao Ministério da Educação que distribui gratuitamente livros didáticos às escolas públicas brasileiras, mediante seleção pública por uma comissão especialista e pela escolha de professores e equipes pedagógicas das escolas beneficiadas.

O programa PNLD – 2015 é trienal e prevê a utilização de um conjunto de livros para os anos de 2015, 2016 e 2017 (BRASIL, 2016a). Nessa edição foram contempladas 120.000 escolas, 30.500.000 estudantes, distribuindo um total de 144.200.000 livros e envolvendo um volume financeiro total de R\$ 1.300.000.000,00 incluindo 16% para o processo de distribuição (cerca de U\$ 390.000.000,00).

Essa foi a primeira edição PNLD que distribuiu livros da disciplina de Arte para o Ensino Médio, ou seja, os últimos três anos de escolarização antes dos estudos universitários. O ensino da Arte é obrigatório em toda a Educação Básica e sua contemplação pelo PNLD é uma conquista importante para a educação brasileira.

Pelo fato de questões de Arte terem figurado nas edições anuais do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (exame nacional que avalia todos os estudantes secundaristas brasileiros), pode-se supor que existe algum tipo um efeito retroativo da influência desse exame contribuindo para a contemplação da Arte no PNLD. Tal suposição merece futuras investigações.

Nessa edição de 2015 do PNLD foram aprovados dois livros de Arte para o Ensino Médio, ambos estudados nesta pesquisa. Sobre a concepção teórica e didática dos livros estudados, nota-se uma ênfase na visão essencialista de ensino da arte, ou seja, a arte como forma de conhecimento e não com foco na sua contribuição para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento (Almeida, 2001). Preliminarmente, também é possível afirmar que os dois livros assumem o papel de formação não apenas dos alunos, mas também dos professores, atendendo uma das determinações previstas no edital de seleção das coleções publicadas pelo Ministério da Educação (Brasi, 2014).

Aliado às estruturas curriculares previstas pela legislação educacional brasileira, nota-se nos livros o que chamamos aqui de paradoxo da interdisciplinaridade. Contemplando quatro linguagens artísticas em um mesmo livro (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), existe um diálogo interdisciplinar entre as diferentes linguagens artísticas. Por outro lado a contemplação de quatro linguagens em um mesmo livro reflete o caráter polivalente da disciplina de Arte que é geralmente ministrada por um único professor que, por essa razão, tem fragilidades de formação docente, já que deveria contemplar quatro áreas de conhecimento com especificidades complexas, o que nenhum curso de formação de

professores consegue atender com qualidade. A polivalência do ensino da Arte reflete a herança de concepções educacionais anteriores, como a legislação de 1971 que ficou vigente por mais de vinte anos (BRASIL, 2014).

Os livros didáticos investigados

Sobre os dois livros investigados, é necessário destacar a preocupação ética da equipe de quatro pesquisadores que escrevem este artigo. Decidiu-se não nominar os livros, tampouco os autores, a fim de não expô-los a um eventual julgamento.

Todos os autores deste artigo têm relação direta com livros didáticos e alguns deles são autores desse tipo de obra. Dessa forma, reconhecemos a complexidade de escrever obras didáticas e respeitamos o trabalho feito, mesmo que nossa posição de investigador deva, às vezes, apontar eventuais deficiências das obras. Escrever um livro didático é sempre um desafio gigantesco que se localiza em uma encruzilhada que inclui, entre muitos outros aspectos, a pressão das editoras, ligadas a projeções de lucro e a avalanche de normas publicadas pelos editais oficiais.

Os livros serão nominados apenas “livro 1” e “livro 2”. O livro 1 teve 3.200.000 exemplares distribuídos, envolvendo um valor total de negociação entre editora e Ministério da Educação de R\$ 24.500.000,00 (cerca de US\$ 7.500.000,00) (BRASIL, 2016b). O livro 2 foi distribuído num total de 4.200.000 livros, o que envolveu o montante de R\$ 46.000.000,00 (cerca de US\$ 14.100.000,00).

De acordo com determinação do edital do PNLD, os livros se apresentam em volume único a ser utilizado durante todo o Ensino Médio e contemplando quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).

As análises a seguir serão referentes ao livro 1, uma vez que as análises do livro 2 ainda estão sendo analisados neste momento.

Por dentro dos livros

Sobre a organização do livro 1, destaca-se, assim como é o caso do livro 2, o caráter multidisciplinar da obra, ou seja, a contemplação de quatro linguagens artísticas distintas. Mesmo que todas sejam genericamente ligadas à grande área de Arte, considera-se uma situação multidisciplinar, pois cada uma tem especificidades que exigiriam um professor habilitado em cada uma delas para dominar a base epistemológica da área e conhecer suas respectivas estratégias pedagógicas.

A história da arte, mais tradicionalmente ligada às Artes Visuais, é comumente utilizada em diversos livros de ensino de arte para orientar a organização das diversas secções (capítulos e subcapítulos). Destaca-se aqui a o caráter não cronológico seguido pelo livro 1, o que salientamos como vantagem, já que pode mostrar ao aluno que, diferentemente de outras áreas da cultura humana, a arte não segue uma evolução ao longo da história. Como já destaca Horst Janson (1992), a arte produzida pelas culturas do paleolítico não é inferior àquela produzida no século XXI. Essa forma de organizar os capítulos respeitando a história da arte, mas sem se prender a ela como cânone cronológico é, ao nosso ver, uma boa decisão dos autores.

Já nos primeiros capítulos, é apresentado o grupo de música “O teatro mágico” em uma foto de 2003 e logo em seguida a fotografia de pinturas pré-cabralianas de habitantes do que hoje é a Serra da Capivara, no Piauí, de cerca de 12 anos AP (Antes do Presente). O texto propõe diálogos que permitem colocar lado a lado épocas tão diferentes.



Grupo de música “O teatro mágico” São Paulo, 2003. (Fonte: livro 1) e Pinturas rupestres Serra da Capivara – Piauí – cerca de 12.000 anos AP. (Fonte: livro 1)

Dessa forma, destaca-se a vantagem da organização do livro segundo eixos temáticos, escolha que supera a tradicional organização cronológica e amplia a construção de diálogos entre diferentes épocas, culturas e linguagens artísticas. Destacamos aqui alguns desses eixos temáticos, como por exemplo, “*A arte em sua forma, a forma em seu conteúdo*”. Por outro lado, uma análise mais aprofundada revela que alguns eixos temáticos apresentados instigam o leitor, mas logo o frustram pela falta de aprofundamento.

Outro aspecto de qualidade do livro 1 é a presença de exemplos artísticos que superam os tradicionais cânones do ensino da arte. Não estamos criticando a presença de algumas reproduções de obras que figuram repetidamente em muitos livros didáticos de arte, mas estamos destacando a necessidade de propor outras obras de artistas já “consagrados”. Entre outros exemplos, destaca-se a obra “Discos com espirais” de 1923 que traz uma faceta pouco conhecida do artista Marcel Duchamp, importante protagonista do movimento Dadá.



“Disques avec spirales”, papel e caneta, 1923, 108,2 cm (diam.) (Fonte: livro 1)

Outra forma original de apresentar um artista “consagrado” no cânone artístico é a reprodução de fotos de uma performance de Pablo Picasso a partir de uma proposta de Gjon Mili que escrevia um artigo para a revista LIFE. Tomando como base a discussão da linha (elemento formal do ensino das Artes Visuais), os autores apresentam uma rara exposição do artista catalão, que quase sempre é apresentado por meio das mesmas obras, como, por exemplo, algum de seus autorretratos cubistas ou “Guernica”.



Pablo Picasso “light drawing”, 1949 - (Gjon Mili – LIFE magazine) (Fonte: livro 1)

A presença de exemplos artísticos em um livro didático de Arte está diretamente relacionada à qualidade das imagens e a sua escolha pelos autores. Nesse quesito, o livro 1 traz imagens que se aliam com o conceito do objeto artístico no centro do ensino da arte, conforme preconiza Pareyson (1984). Contudo, há várias imagens no livro 1 que assumem um caráter meramente ilustrativo e infelizmente não são exploradas como objeto de base para a discussão e compreensão da arte. Como é o caso da reprodução fotográfica de uma cena do espetáculo “Botanica” do grupo de dança norte-americano Momix que não suscita qualquer discussão no livro, apesar do seu potencial para abordar aspectos da linguagem da dança.



Grupo de dança Momix, EUA - “Botanica”, 2010 (Fonte: livro 1)

Se, de um lado, destacamos a importância das imagens em uma obra para o ensino da arte, por outro, defendemos que sua exploração seja bem articulada e auxilie os estudantes no seu desenvolvimento artístico. Algumas imagens presentes no livro 1 são exploradas de forma equivocada, sem oferecer soluções a problemas epistemológicos. Por exemplo, na fotografia do maestro João Carlos Martins regendo uma orquestra pede-se aos leitores “observar o tempo do movimento do maestro”. Como isso é possível, uma vez que a música é temporal e a imagem é estática? Os alunos podem fazer suposições que serão meramente especulativas e não ajudarão a construir conhecimento sobre música.



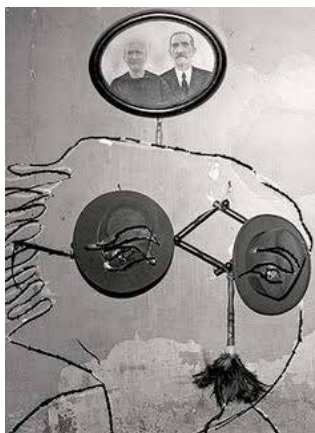
Maestro João Carlos Martins (Fonte: livro 1)

Assim como qualquer processo de ensino, o repertório prévio do aluno deve ser considerado um referencial do aluno na construção de novos conhecimentos (FREIRE, 2000). Para o ensino da arte é sempre delicado fazer suposições prévias sobre o conhecimento dos estudantes sobre os cânones da arte ocidental europeia, tomada frequentemente no mundo ocidental como base para a construção do conhecimento escolar em arte.

Sobre a abordagem de conteúdos que exigem conhecimentos dos alunos, o livro 1, de forma não intencional, cria situações de violência simbólica (Bourdieu, 2003) quando supõe que o aluno tem conhecimento para compreender certa proposta pedagógica.

Apresenta-se, por exemplo, a obra de Geraldo de Barros, chamada “Homenagem a Stravinsky”. A reprodução fotográfica apresenta uma instalação que reúne, entre outros objetos instalados em uma

parede, um porta chapéus, dois chapéus e um espanador, formando o rosto de uma pessoa. Entretanto, o livro não faz indicações sobre a fisionomia do personagem retratado (nesse caso Stravinsky), assim como não traz outras referências visuais para que o aluno possa construir suas próprias relações.



Geraldo de Barros “Homenagem a Stravinsky”, 1949 (Fonte: livro 1)

A violência simbólica ocorre quando o aluno se frustra de não compreender parte do que está sendo exposto e passa a aceitar essa incompreensão por conta de uma hipotética falta de conhecimento, no sentido de deficiência de formação intelectual. Note-se, como a relação ficaria mais clara, se fosse apresentado aos leitores do livro 1, outra imagem de Stravinsky a fim de revelar seus traços fisionômicos destacados pela obra de Geraldo de Barros.



Pablo Picasso “Stravinsky’ portrait” 1920 – (Fonte: Edwards, 2002)

A prática artística é uma dimensão essencial para diversas propostas metodológicas do ensino da arte. O livro 1 pretende contemplar essa tendência pedagógica, atendendo, inclusive, ao edital do PNLD que prevê a construção de propostas práticas. Entretanto, esse parece ser o elemento mais frágil desse livro didático. Refletindo tendências pedagógicas em que o ensino da arte se fundamenta na construção de conhecimentos enciclopédicos (geralmente ligados à história da arte), as propostas apresentadas contribuem muito pouco para o desenvolvimento artístico dos estudantes secundaristas.

Propõe-se, por exemplo, atividades como “Já pensou em criar sua obra de arte?”, banalizando a arte, já que de acordo com essa perspectiva, o exercício artístico de um estudante resultará em uma ‘obra de arte’.

Os exercícios práticos carecem de orientações claras e não é raro terem instruções que terminam pela frase “Não há regras”. Essa perspectiva é equivocada e, além de reduzir a arte a qualquer prática com materiais artísticos, se reaproxima da tendência frequentemente criticada do “laissez faire” típico das propostas pós LDB 5.692 de 1971, quando a arte era uma atividade sem aprofundamento.

Quase todas as atividades de prática têm um espaço reservado no livro em páginas enquadradas por margens. Essa concepção reducionista do ensino da arte, traz a ideia de que a produção artística deve ser ‘enquadrada’, ou seja, deve se adequar a moldes estéticos pré-definidos.

Das quatro linguagens artísticas aquela que parece carregar a maior carga de reprodução de antigas tradições educacionais é a música. Nota-se na construção dos textos, no repertório e na proposta das atividades o peso do modelo de ‘conservatório’ que marca a educação musical desde a última metade do século XIX. Destaca-se aqui que a crítica feita na presença dessa tradição no livro didático analisado não denota uma negação dessa forma de ensinar música. Entende-se que esse modelo é mais adequado a escolas e conservatórios de música onde a relação entre professor e aluno se dá pelo modelo mestre/aprendiz. Entretanto, julga-se que tal referência pedagógica não é adequada ao ambiente escolar, em especial à realidade brasileira, marcada pelo multiculturalismo resultante da nossa miscigenação.

Um dos aspectos mais evidentes dessa tradição é a ênfase aos elementos formais da música, reduzindo o estudo da música à compreensão dos elementos do som e seus desdobramentos nos elementos da música.



Quadro de elementos do som (em azul) e elementos da música (em bege). (Fonte: Romanelli, 2016)

Os elementos formais do som e da música não são um problema pedagógico em si. Eles fazem parte da música e são uma forma de compreender a música com mais profundidade. Entretanto reduzir a música a esses elementos pode torna-la desestimulante, como é, por exemplo, uma frase que define que “o violino é agudo e o contrabaixo é grave, isso é a altura (...)”. Para alunos que não estão familiarizados com tais instrumentos, essa informação tende a ter pouco sentido.

Outro problema encontrado nas secções do livro dedicado à música são as formas de abordar o objeto artístico. O objeto da música é a própria música, ou seja, o fenômeno acústico deve estar presente e este não pode ser representado apenas por uma imagem. Não julgamos ser coerente escrever um livro didático que se proponha a contribuir ao ensino da música sem a presença de fonogramas.

Em vários trechos o livro cita músicas que, sem o suporte fonográfico, podem ser uma completa abstração para os alunos. Um desses exemplos é a referência à música “Um som” de Arnaldo Antunes e Paulo Tatit, cuja letra é impressa no livro. Qual a possibilidade de um aluno compreender os aspectos musicais dessa obra? Não é difícil compreender por que as análises de aprendizagem musical propostas no Livro 1 tendem a se concentrar no texto da música em lugar de abordar outros aspectos musicais.

Conclusões

Mesmo que algumas análises tenham parecido demasiadas severas, destacamos que a primeira posição deste grupo de autores é comemorar a contemplação do componente curricular arte pelo PNLD: Há livros didáticos de Arte para o Ensino Médio! Essa conquista é recente e certamente dependerá de vários anos até amadurecer e alcançar uma qualidade satisfatória, como ocorreu em outras áreas do conhecimento que já gozam de uma tradição mais antiga, como é o caso da história e da física. Reitera-se que essa foi a primeira edição de livros didáticos públicos para o Ensino Médio e que apenas dois livros foram selecionados.

Também consideramos que livros didáticos podem assumir o papel de suportes muito importantes para o ensino e aprendizagem da arte, tanto para estudantes quanto para professores.

A pesquisa aqui apresentada está em fase inicial e os próximos passos de investigação terão por objetivo: analisar exaustivamente o livro 2; verificar a utilização dos livros pelos estudantes e professores; e ampliar a equipe de pesquisadores a fim de contemplar as áreas de dança e teatro.

Referências

Almeida, Célia. Concepções e práticas artísticas na escola. In Ferreira, Sueli (Org.). *O ensino das artes*: Campinas: Papirus, 2001.

- Batista, Antônio. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In abreu, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de letras ALB, São Paulo: Fapesp, 2002 (1999).
- Bourdieu, Pierre. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In Bourdieu, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- Bourdieu, Pierre; darbel, Alain. *L'amour de l'art*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003.
- Brasil, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2015 – Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2014
- Brasil, Ministério da Educação. *FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/> acesso em agosto de 2016a.
- Brasil, Ministério da Educação. *FNDE PNLD 2015, valores de aquisição por título – Ensino Médio*: MEC, 2015. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/> acesso em agosto de 2016b.
- Cancelini, Nestor. *A socialização da arte. Teoria e prática na América Latina*. Rio de Janeiro: Cultrix, 1984.
- Chervel, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. In Teoria & Educação, 1990, 2, p. 177 – 229.
- Delalande, François. *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: Buchet/Chastel, 1984.
- Dubet, François. Martuccelli, Danilo. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.
- Edwards, Betty. *Desenhando com o lado direito do cérebro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- Ezpeleta, Justa; rockwell, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- Forquin, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In *Teoria & Educação*, 1992, 5, p. 28 – 49.
- Forquin, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- Janson, Horst. *História da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- Mateiro, Teresa; ilari, Beatriz (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- Pareyson, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- Rockwell, Elsie. De huellas, bardas y veredas: uma história cotidiana em la escuela. In *La escuela cotidiana*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Romanelli, Guilherme. *Falando sobre a arte na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – um ponto de vista da Educação Musical*. Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação ISSN 1981-9943 Blumenau, v. 10, n. 3. p. 476-490, set./dez. 2016.
- Schafer, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- Swanwick, Keith. *Música, mente e educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

EL LUGAR DE LOS NIÑOS EN LOS USOS DE LOS TEXTOS ESCOLARES Y MEDIOS DIGITALES EN LA ESCUELA PRIMARIA ARGENTINA

O LUGAR DAS CRIANÇAS NA UTILIZAÇÃO DE LIVROS E MÍDIAS DIGITAIS NA ARGENTINA ELEMENTARY SCHOOL

THE ROLE OF CHILDREN IN THE USE OF TEXTBOOKS AND DIGITAL MEDIA IN ARGENTINA ELEMENTARY SCHOOL

Nancy Romero. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO- Argentina.

Resumen

En esta ponencia analizo el lugar de los niños en la selección y uso de los textos escolares y otros materiales educativos. A través del estudio de esas prácticas escolares se vislumbran nuevas definiciones pedagógicas que están ocurriendo en la escuela en medio de un contexto cultural de profundas transformaciones. Se trata de un estudio de casos realizado durante el ciclo escolar 2013 en dos escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires en 6to. y 7mo. grado. La metodología involucró observaciones de clases, entrevistas en profundidad a directores y maestros y dos grupos focales de niños. Los resultados de la investigación demostraron que los niños cobran un notable protagonismo en la elección y el uso de materiales educativos, por un lado, gestado por los mismos niños y, por otro, cedido por los docentes en el marco de tensiones vinculadas con las demandas de los niños, con las nuevas materialidades que ingresan al aula, con los tiempos y los espacios que se disponen, con la enseñanza de contenidos. Un mundo cotidiano de decisiones docentes movilizadas a partir de lo que interpretan como necesidades y gustos de los niños y subordinando a éstos las ideas de especialistas del campo académico o las solicitudes de las prescripciones políticas. El trabajo aporta a la discusión sobre el lugar de los niños en la construcción del currículum y sobre el espacio que ocupa el libro de texto en la escuela de hoy.

Palabras clave: Infancia, Escuela primaria, Textos escolares, Curriculum

Extended Abstract

In this paper I present some reflections on the role of children in the selection and use of textbooks and other educational materials which derive from my doctoral thesis based on the theoretical contributions of school culture.

If we look carefully at a classroom we can distinguish the existence of a variety of materials and devices to teach and learn, such as sheets, textbooks, notebooks, cell phones, tablets, netbooks, in the hands of children and teachers. Through the study of the uses of materials, new pedagogical definitions are seen which are occurring in the school in the middle of a cultural context of deep transformations, which are challenging the function of the school and the ways in which the teaching is organized.

The research consisted of a case study of ethnographic approach in two schools of the City of Buenos Aires, Argentina, one public and one private, carried out during the whole school year 2013. The methodology involved observations of classes, in-depth interviews with principals and teachers and two focus groups of children in sixth and seventh grade.

The permanence of the textbook in the school from the beginnings of the educational system makes it possible to think that the use of textbooks is the school's "patrimony" that becomes a school inheritance of the students.

In the cases studied, textbooks are an educational material that is very familiar and valued by children who have a certain attraction due to the interest shown by the teachers themselves. Children take ownership of that school inheritance and make it theirs by making it into demand but taking an active place in meeting it. In some cases they adhere to the form of use that the teachers themselves propose, in others they resist by explicitly raising their disconformity or by less visible tactics and, in some others, invent or recreate their own forms of use.

From the place they occupy, students have expectations regarding the qualities of textbooks to be understandable, an issue that offers them greater possibilities for autonomous manipulation of the material and, if they do not comply, they demand from the teacher adequate mediation to achieve this.

In summary, the children distinguish what material was elaborated contemplating them as recipients, the effort involved in their reading and the forms of mediation they need to understand a material not necessarily produced for the school. They place the textbook as an educational material that does not substitute the teaching of the teacher and capture the pedagogical sense that each teacher has the use of a textbook. This is partly because teachers usually explain to children the reasons for choosing an activity, the need for a reading, the skip of a page, the selection of a topic or a project, and so on. That style of communication that informs giving account of the objective of the task or even of the pedagogical foundation, would give rise to a consent of the children to be part of the proposal of the teacher. It would be an agreement, a partnership between teachers and children, who recognize that the teacher knows how and why he is teaching them. With nuances among teachers, while teaching is much talked about educational decisions.

In this daily deciphering, children weave their bond with each teacher. Perhaps that is why children are able to describe the step-by-step of teaching: when and how a subject is presented, how it is explained, how it is exercised and corrected, what are the ways to review and be evaluated. The details they

provide in explaining the ways in which they study or perform activities are a way of noticing the ways of teaching of each teacher. They also capture the role of the textbook in each pedagogical style.

The textbook is part of a wide universe of educational materials used in the classes: documentary films, films, novels, photographs, however, for students among all these the textbook plays a fundamental role associated with the evaluation of learning, on this aspect, teachers and students agree. That is why they demand that the textbooks be used and in doing so it is done according to the study for the evaluations. For children to use books means to read them, to do activities that are proposed there, to find answers for the tasks given by the teachers and to study the explanation of the subjects presented there based on written tests and oral presentations. Children study the book after having used other materials to understand the subjects in the classes.

Children are also "owners" of their own tactics and "mark" the textbook with their readings according to the teacher's request to study, but also "mark" with their own tastes, enjoy understanding what the book presents, Fundamentally, their images and comics. Through invisible tactics and naturalized by familiarity with the use of textbooks, children explore them and know how to use them based on good results in the tasks. In the manipulation of books very different from each other they distinguish questions of format and characteristics of its internal structure that imply different practices of use.

Although some of this knowledge is due to the way teachers use them in class there are parts of the book that are not incorporated into the teaching but that the students decide to read on their own. In the furtive reading of textbooks made in class, the images guide the children's reading modes. The children are located within the textbook, there is a knowledge of the format and a reflection on the role of each part or section, an issue that collaborates in the act of reading. They do not directly reproduce the forms of use of textbooks proposed by the school, but construct their own practices of use by establishing a fluctuating relationship between adherence and recreation. In the forms in which children use textbooks they ponder the visuality (colors, images, icons) playful (characters, comics, games) and systematic (reading order, blank page, clear slogan).

I argue that it is a child protagonism that results from a negotiation of interests, that of teaching by teachers and that of learning with pleasure on the part of the children giving rise to a pedagogical relationship agreed upon by both parties when these conditions occur.

When they perceive in the teacher the desire to want to teach them, they adhere to their pedagogical proposals beyond what they like. On the other hand, they are harsh and critical of the teacher who is not committed to teaching, with whom they establish a relationship plagued by resistance.

This role of children is given by teachers in the midst of tensions: how to teach while entertaining active and curious children looking for ways to motivate them appropriate with their demands; how to teach children who learn in other spaces and question the school from those other knowledge; how to teach to be autonomous children at the same time as giving response as adults to children's dependencies. The response to these tensions reveals that children have a protagonism that occurs at the same time that it opens up by building with very different components, nourished by the representational, the gestural, tactics, knowledge, sensitivities.

When planning teaching, teachers seek to address these tensions through practical decisions. In this sense, textbooks are a key element of teachers' everyday craftsmanship. The uses that teachers make of school texts are characterized by: a) knowing the variety of textbooks, choosing which one to use on each occasion and using them frequently, b) theories constructed in response to the needs of practice, that which gives result holds certain uses, c) "give of own" as a personal brand of the teacher that involves modifying and combine what the textbook presents, d) the implementation of numerous knowledge about the operation of the group, teaching discipline, of time and school space, among others.

From this combination of uses and knowledge are the selection of materials and ways of combining them. According to intentionality in teaching and always considering children as a center, I distinguish: a) materials to motivate and enjoy among which are videos of youtube, netbooks and literature books. When these materials enter the classroom changes the climate, the use of space and the rhythm of school time. This dynamics that is generated is the reason for those who have the highest presence and frequency in the classroom; 2) materials to exercise are those developed by teachers to complement what is proposed in the textbook, such as math exercises guides or the book of study techniques that are then corrected in class, in general, in a space for collective discussion of strategies and their foundations on the part of each child; 3) materials to study in the sense of reading to account for what has been read in an evaluation, among these are textbooks and copybooks that compile various texts with information on the subject under study. What is observed in classes shows that the textbook is not enough for the teaching of social sciences and natural sciences, more and more, other carriers in varied formats occupy an important place, however, textbooks are the source reliable content for the study based on the evaluation; 4) materials to record what has been learned, among them are blogs, folders and different productions of students that work as a record of what has been learned. They are

fundamental because they are never lacking and can begin to be elaborated when the teaching of a subject begins.

The results of the research showed that in the choice and use of educational materials, children acquire a notable role, on the one hand, created by the children themselves and, on the other hand, provided by teachers in the context of tensions linked to the demands of the children, with the new materialities that enter the classroom, with the times and spaces that are available, with content teaching. A daily world of educational decisions mobilized from what they interpret as the needs and tastes of children and subordinating to them the ideas of specialists in the academic field or requests for political prescriptions. Children are the greatest challenge of the teachers, it is a paidocentrism that recovers from the Escolanovistas the importance of childhood itself as it tries to discover it because it is unknown since the very present of the children demands from the teachers certain Understanding and new answers that they do not yet feel. It is a paidocentrism sustained in a framework of techniques and attitudes to capture the interest of children and retain them in the teaching scene. Achieving the attention and interest of the students is the trophy in dispute that the teachers deliver every time they give class in the frame of the different tensions. And here the materials are having a key place.

The paper contributes to the discussion on the role of the children in the construction of the curriculum and on the role occupied by the textbook in today's school.

Key words: Childhood, Primary school, Textbooks, Curriculum

Nuevos contextos de aprendizajes y un universo de materialidades educativas

Si miramos atentamente un aula podremos distinguir la existencia de una variedad de materiales y dispositivos en manos de niños y docentes. Materiales usados para enseñar y para aprender, que han estado en las aulas desde hace mucho tiempo, láminas, libros, cuadernos, pizarrón, conviviendo con otros de ingreso más reciente, como los celulares, las tablets, las netbooks.

El aula podría ser vista como una expresión del escenario cultural contemporáneo atravesado por desarrollos tecnológicos que desafía la función original del texto escolar impreso destinada a incorporar a los niños y a los jóvenes a la cultura escrita. Tarea histórica de la escuela¹¹ que se ve impactada por

¹¹ La extraordinaria vigencia del uso de los textos escolares en las distintas latitudes y a lo largo del tiempo revela el espacio pedagógico conquistado en la cultura escolar y, por ende, una profunda capacidad de adaptación a las tradiciones y a las innovaciones que forman parte de lo educativo. El masivo empleo de libros uniformes no estuvo exento de numerosas críticas y objeciones. Sin embargo, las corrientes más innovadoras no eliminaron los soportes textuales sino que generaron

los efectos del fuerte poder subjetivante de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías, por el desvanecimiento del carácter logocéntrico dominante de la escena cultural pasada, por la aparición de nuevas pedagogías y de cambios en relación con la producción y distribución de conocimiento, por la demanda de nuevas alfabetizaciones y las actuales formas de comunicación propias de los modos multimediales y digitales. Estos cambios culturales generan posibilidades para la presencia de otros portadores de información como de nuevas prácticas de lectura e introducen variaciones en los contextos escolares y en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje afectando tanto al texto como objeto portador de conocimiento como a las maneras en que es usado.

A su vez, todos estos cambios interpelan a las culturas escolares en su capacidad de recrear experiencias de transmisión cultural relevantes para los alumnos y demandan (2015), “un renovado esfuerzo por definir qué enseñar y qué aprender, revalorar los básicos imprescindibles, disponerse a que la educación sea una experiencia más sistemática al mismo tiempo que más experimental” (Palamidessi, M. 2005). Dar respuesta a los cambios no solo requiere prácticas nuevas en la escuela, sino fundamentalmente, una comprensión de los saberes, los imaginarios y los sujetos, una mirada profunda a las transformaciones que están interpelando su función y las formas en que se organiza la enseñanza.

A esta conferencia la guía dicho propósito, por tanto, presento algunas reflexiones sobre el lugar de los niños en los usos de los textos escolares y otros materiales educativos que derivan de mi tesis doctoral sustentada en los aportes teóricos de la cultura escolar. Es un estudio de caso de corte etnográfico en dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, una pública (Escuela A) y otra privada (Escuela B), realizado durante todo el ciclo lectivo 2013 y que implicó observaciones de clases, entrevistas a maestros y directores, grupos focales de niños en sexto y séptimo grado.

El estudio de la vida cotidiana de la escuela nos permite acceder a las formas en que se hace cotidianamente la educación, se construye el curriculum. El texto escolar ha sido una puerta de entrada magnífica para indagar representaciones y prácticas que tejen el día a día escolar, y esto es así porque mantiene una extraordinaria vigencia para los maestros, quienes los usan fundamentalmente para preparar clases, y para los estudiantes a quienes se les solicita estudien del libro para las evaluaciones. Vigencia sostenida, también, porque junto con las netbooks se convirtieron en centro de atención política en las últimas décadas bajo la implementación de programas y planes de dotación a escuelas a

una mutación de los manuales escolares traduciendo dichas críticas en la invención de nuevas composiciones de libros que implicaban un nuevo sujeto lector (Escolano, 2006).

las que asisten sectores socioeconómicos más desfavorecidos, un paliativo frente a la existencia de un nivel de disponibilidad diferenciada según la condición socioeconómica.

Los niños, los textos escolares y los maestros

Los textos escolares han acompañado la escolaridad de los alumnos en ambas escuelas. Variados en contenidos y formatos, cada año los han utilizado en soporte de libro impreso o la infaltable fotocopia. La permanencia del libro de texto en la escuela desde los inicios del sistema educativo habilita a pensar que su uso es “patrimonio” exclusivo de la escuela que se convierte en herencia escolar de las trayectorias de los alumnos. En algunos contextos, como en el caso de la Escuela A, suele tratarse del primer libro al que acceden los alumnos como, también, los primeros que ingresan a las familias.¹² Al cursar 6to. y 7mo. grado los textos escolares son un material educativo muy familiar y valorado por los niños que guardan cierta atracción debido al interés que los mismos maestros demuestran. Los niños se apropian de esa herencia escolar y la hacen suya convirtiéndola en demanda pero asumiendo un lugar activo a la hora de satisfacerla. En unos casos adhieren a la forma de uso que los mismos maestros proponen, en otros, se resisten planteando explícitamente su disconformidad o mediante tácticas menos visibles y, en algunos otros, inventan o recrean formas propias de uso.

Desde el lugar que ocupan, los alumnos tienen expectativas en relación con las cualidades de los textos para que resulten comprensibles, cuestión que les ofrece mayores posibilidades de manipulación autónoma del material y, de no cumplirlas, reclaman al maestro una mediación adecuada para lograrlo. Distinguen claramente la diferencia entre un texto en un libro escolar y en un material usado en la clase que no ha sido originalmente destinado a la enseñanza. “Para mí, un libro es para tu edad. Acá dice, por ejemplo: *Lengua 6to.*, como es para nosotros lo entendemos mucho más que esto (señala fotocopias), que parecen de secundaria”, dice Sofía de 6to, Escuela A. Esas fotocopias suelen ser materiales (hipertextos, folletos, material de divulgación, entre otros) que para comprenderlos supone el conocimiento de saberes del campo de referencia en el que están inscriptos, “te ponen un vocabulario difícil porque vos lo tendrías que saber con ese vocabulario, que nosotros no sabemos” (Iñaki, 6to., Escuela B).

Cuando usan los textos escolares buscan comprender las consignas o las explicaciones del libro y para ello demandan que el docente se convierta en un mediador que encuadra, amplía o explica lo que ellos

¹² Esta idea se sustenta en entrevistas realizadas a familias de la Escuela A en cuyas casas suele haber una biblioteca conformada por los textos escolares y que son atesorados y consultados durante la escolaridad tanto de los alumnos como de los hermanos.

no comprenden. En ambas escuelas los niños discuten resultados de ejercicios, debaten y esperan ser reconocidos si tienen razón. Son agudos observadores de las miradas y gestos imperceptibles de los docentes, rastrean lo que hace el docente para averiguar lo que no sabe delante de ellos como “buscar respuestas en la computadora, en el celular o usar la calculadora”, “leer las respuestas que vienen en el libro (para el docente)” y, aun así, dicen los niños, “muchas veces se equivoca”. Reconocen que el libro no basta para aprender sino que la enseñanza está a cargo del maestro, “el profesor es el que tiene que enseñarnos, el libro sólo nos ayuda a ejercitar pero si no lo sabemos hacer, no tiene sentido” (Ignacio 7mo., Escuela A). El problema, explican, no es que el maestro no sepa, sino que no explique esperando que ellos aprendan directamente del libro o que no reconozca que se equivocó. Es decir, los niños distinguen qué material fue elaborado contemplándolos como destinatarios, el esfuerzo que implica su lectura y las formas de mediación que necesitan para entender un material no necesariamente producido para la escuela.

Ubican al libro como un material educativo que no sustituye la enseñanza del maestro y captan el sentido pedagógico que tiene para cada maestro el uso de un libro de texto. Esto se debe en parte a que los maestros habitualmente explican a los niños los motivos de elección de una actividad, de la necesidad de una lectura, del salteo de una página, de la selección de un tema o un proyecto, etcétera. Ese estilo de comunicación que informa dando cuenta del objetivo de la tarea o hasta de la fundamentación pedagógica, daría lugar a un consentimiento por parte de los niños de ser parte de la propuesta del maestro. Se trataría de un acuerdo, una asociación entre docentes y niños, quienes reconocen que el maestro sabe cómo y por qué les está enseñando. Con matices entre los docentes, mientras se enseña se habla mucho de las decisiones pedagógicas.

En ese descifrar cotidiano, los niños tejen su vinculación con cada docente. Tal vez, por eso es que los niños logran describir el paso a paso de la enseñanza: cuándo y cómo se presenta un tema, cómo es la explicación, de qué forma ejercitan y corrigen, cuáles son las maneras de repasar y ser evaluados. En todo ese proceso, los niños de ambas escuelas enfatizan la importancia de la lectura del libro de texto en clase acompañada por el maestro, sienten que aprenden una forma de leer y comprender a partir de estas prácticas de lectura con el docente quien dispone un tiempo de conversación mientras se lee. Sostienen que es fundamental en cada tema enseñado la secuencia de ejercitación, corrección y repaso previo a las pruebas. Es decir, los alumnos demandan sistematicidad y cierto orden progresivo en el trabajo didáctico de los temas donde no debe faltar la devolución del docente acerca de lo que aprenden.

Los detalles que brindan al explicar las maneras en que estudian o realizan actividades son una forma de advertir los modos de enseñar de cada maestro. Captan, también, la función que ocupa el libro en cada estilo pedagógico. Dice Lía (de 6to., Escuela B): “antes de usarlo en Matemática (la maestra) te explica lo que aprendiste el año pasado y acá (en el libro), te ponen un par de ejercicios”. Sobre el uso en forma salteada del libro en Prácticas del lenguaje, dice Mechi (de 6to., Escuela B): “Depende de lo que ella (la maestra) quiera enseñar”. La interpretación que dota de sentido aquello que miran tan precisamente sugiere confianza en que las maestras saben lo que hacen y se entregan a ello. En una situación diferente en la Escuela A los niños percatan que para el maestro J. la elaboración de trabajos prácticos condensa el curriculum de Ciencias Naturales así como solo realizar los ejercicios del libro de texto en Matemática significa para él enseñar Matemática. Distinguen que la cantidad de trabajos prácticos en Ciencias Naturales responden a la periodización de los bimestres (1TP= 1bimestre). Son trabajos que requieren una respuesta literal y secuencial del libro, como explica Ignacio (de 7mo.) “Él quiere que copiemos todo el capítulo y yo digo ¿para qué quiere que copiemos todo el capítulo si tenemos el libro?”.

La función central del texto escolar es el estudio de los temas para ser evaluados y se ubica, generalmente, luego de haber utilizado videos documentales, novelas, fotografías, entre otros, durante la enseñanza de los temas. En ese sentido, para los alumnos usar los libros de texto significa leerlos, hacer actividades que allí se proponen, encontrar respuestas para las tareas dadas por los maestros y estudiar la explicación de los temas que allí se presentan en función de las pruebas escritas y exposiciones orales.

Las tácticas infantiles

Los niños también son “dueños” de tácticas propias y “marcan” al libro escolar con sus lecturas en función del pedido del maestro para estudiar pero, también, lo “marcan”, a veces furtivamente, (de Certeau, 2002) con sus propios gustos, disfrutan de entender lo que presenta el libro, fundamentalmente, de sus imágenes y chistes.

A través de tácticas invisibles y naturalizadas por la familiaridad del uso de los libros de texto, los niños los exploran y conocen identificando cómo es conveniente usarlos en función de buenos resultados en las tareas. En la manipulación de textos escolares muy diferentes entre sí distinguen cuestiones de formato y características de su estructura interna que implican prácticas de uso diferenciadas. Es así como reconocen el objetivo de secciones del libro “si no entendés algo, tiene

“machetes” que te explican” (Félix, 7mo., Escuela B), “cuando termina cada capítulo, te pone una prueba o tarea” (Agustín, 7mo., Escuela B) e identifican que el contenido de cada disciplina escolar se representa de un modo particular en los libros, “El de Lengua tiene cuentos, no tiene tantos ejercicios como el de Matemática que solo tiene problemas. En el de Lengua no escribimos, en Matemática se hacen los problemas ahí, lo escribís”. (Victoria, 7mo., Escuela B). Si bien parte de ese conocimiento se debe a la forma en que los docentes los usan en clase hay partes del libro no incorporadas en la enseñanza pero que los alumnos deciden leer por su cuenta. En la lectura furtiva de los libros de texto realizada en clase, los aspectos más lúdicos como los chistes y las imágenes direccionan los modos de lectura de los niños. Es decir, los niños se ubican dentro del libro, hay un conocimiento del formato y una reflexión sobre la función de cada parte o sección, cuestión que colabora en el acto de lectura.

Los comentarios de los niños y las prácticas observadas revelan un uso activo y reflexivo de los textos escolares, gestos que podrían interpretarse como marcas de apropiación de un espacio, como señala Verón (1999:18), “de reenvíos y trayectos, de avances y retrocesos, de altos y de bajos; un espacio que como todos los espacios recorridos por el cuerpo signifiante, está hecho de vectores indiciales... Su interior tiene zonas ... [que] puedo recorrerlas y entrar en las que tengo ganas de entrar... y quedarme cuanto quiera”. Esos recorridos se expresan en las notitas con anotaciones manuscritas pegadas en el texto, una manera, dice Iñaki (7mo., Escuela B) de “poner lo más importante, entonces para estudiar en vez de leer todo leía las notitas”; en marcar la página que indicó la maestra para repasar porque “están ahí los ejercicios para aprender” dice Sofía (7mo., Escuela B); en las marcas de evaluación de los propios niños como se observa en este pasaje.

En el libro hay marcas de evaluación de los propios alumnos corrigiendo cuando pasan al pizarrón (tilde, “Excelente”), del trabajo en parejas “Lo hice con Belu”, el libro es como cuaderno donde se hacen cuentas y se borra o tacha como una práctica común.

Nota de campo de observación de clase de Matemática de 6to. 13/06/13. Escuela B.

En síntesis, los niños no reproducen de manera directa las formas de uso de los textos escolares propuestas por la escuela, sino que construyen sus propias prácticas de uso entablando una relación fluctuante entre la adhesión y la recreación. En las formas propias en que los niños usan los libros de texto ponderan la visualidad (colores, imágenes, íconos) lo lúdico (personajes, chistes, juegos) y lo sistemático (orden de lectura, página en blanco, consigna clara)

Los maestros, los niños y los libros escolares

Describí una mirada propia infantil del hacer escolar, con sus preocupaciones y lógicas, en la que prevalece lo sensible y lo justo, el gusto por lo lúdico vinculado con el aprendizaje, la búsqueda de referentes adultos, asociados con su tiempo en el que la imagen, las tecnologías y la música forman parte de sus identidades y que se revela en las formas en que los niños usan los libros de texto. Es un protagonismo que resulta de una negociación de intereses, la de enseñar por parte de los docentes y la de aprender con gusto por parte de los niños dando lugar a una relación pedagógica consentida de ambas partes cuando se dan esas condiciones. Cuando perciben en el docente el deseo de querer enseñarles se adhieren a sus propuestas pedagógicas más allá de cuánto les gusta. En cambio, son severos y críticos con el docente que no se compromete con la enseñanza, con quien establecen una relación plagada de resistencias.

Ese protagonismo de los niños es cedido por los docentes en medio de tensiones: cómo enseñar a la vez que entretener a niños activos y curiosos buscando formas de motivarlos adecuadas con sus demandas; cómo enseñar a niños que aprenden en otros espacios e interpelan al escolar desde esos otros saberes; cómo enseñar a ser niños autónomos a la vez que dar respuesta como adultos a las dependencias infantiles. La respuesta a estas tensiones revela que los niños tienen un protagonismo que se da al mismo tiempo en que se abre paso construyéndose con componentes muy diversos, se nutre de lo representacional, lo gestual, las tácticas, los saberes, las sensibilidades.

A la hora de planear la enseñanza, los maestros buscan atender estas tensiones mediante decisiones prácticas. En ese sentido, los libros de textos constituyen un elemento clave de la artesanía cotidiana del docente. Los usos que hacen los docentes de los textos escolares se caracterizan por: a) conocer variedad de libros, elegir cuál usar en cada ocasión y usarlos frecuentemente, b) teorías construidas en función de responder a las necesidades de la práctica, aquello que da resultado sostiene determinados usos, c) “dar de lo propio” como marca personal del docente que supone modificar y combinar lo que presenta el libro, d) la puesta en marcha de numerosos saberes acerca del funcionamiento del grupo, de la enseñanza de la disciplina, del tiempo y espacio escolar, entre otros.

De esta amalgama de usos y saberes resultan la selección de materiales y las formas de combinarlos. De acuerdo con la intencionalidad en la enseñanza y siempre considerando a los niños como centro, distingo: a) *materiales para motivar y disfrutar* entre los que se encuentran los videos de youtube, las netbook y los libros de literatura. Cuando entran estos materiales al aula cambia el clima, el uso del espacio y el ritmo del tiempo escolar. Esta dinámica que se genera es la razón para que sean los que

tienen mayor presencia y frecuencia en las aulas; 2) *materiales para ejercitar* son los elaborados por los maestros para complementar lo propuesto en el libro de texto, como por ejemplo, las guías de ejercicios de matemática o el cuadernillo de técnicas de estudio que luego son corregidos en clase, en general, en un espacio de discusión colectiva de estrategias y sus fundamentaciones por parte de cada uno de los niños; 3) *materiales para estudiar* en el sentido de leer para dar cuenta de lo leído en una evaluación, entre éstos se hallan los libros de texto y los cuadernillos de fotocopias que compilan textos diversos con información sobre el tema que se estudia. Lo observado en las clases da cuenta que el libro de texto no basta para la enseñanza de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, cada vez más, otros portadores en formatos variados ocupan un lugar importante, sin embargo, son los libros de texto la fuente confiable de contenidos para el estudio en función de la evaluación; 4) *materiales para registrar lo aprendido*, entre ellos están los blogs, las carpetas y las diferentes producciones de los alumnos que funcionan como registro de lo aprendido. Son fundamentales porque nunca faltan y pueden comenzar a elaborarse cuando se inicia un tema. En numerosas ocasiones esta producción vertebró la enseñanza de un tema.

Hasta aquí he presentado una mirada infantil del hacer escolar detallada y cuestionadora, al mismo tiempo que acoplada al mundo de los adultos y que da lugar a tácticas propias. Este protagonismo infantil gestado por los mismos niños es a la vez cedido por los docentes para quienes hasta la más mínima decisión sobre la enseñanza rodea la idea de captar el mundo de la infancia.

Los niños son el desafío más grande de los maestros, se trata de un paidocentrismo que recupera de los escolanovistas la importancia de la infancia en sí misma al tiempo que intenta descubrirla porque la desconoce ya que el mismo presente de los niños demanda a los docentes cierta comprensión y respuestas nuevas que aún no sienten logradas. Es un paidocentrismo sostenido en un entramado de técnicas y actitudes para captar el interés de los niños y retenerlos en la escena de la enseñanza. Lograr la atención e interés de los alumnos es el trofeo en disputa que libran los docentes cada vez que dan clase en el marco de las diferentes tensiones. Y aquí los materiales están teniendo un lugar clave.

Los docentes están descubriendo en el medio de la misma tarea cómo es el niño actual y cuáles son las formas más adecuadas de enseñarle, es decir asistimos a una etapa en que ya no hay un patrón de alumno en la que el niño debe encajar sino que es el mismo niño quien está diseñando ese patrón junto con el maestro, quién decodifica pedagógicamente los indicios de la infancia en propuestas pedagógicas. Los maestros están realizando un proceso de exploración cultural de la infancia, conscientes de la existencia de principios básicos pedagógicos a los que no claudican, munidos de ideas

provistas en las últimas décadas por discursos sobre la infancia pero a la vez, con la sensación de que el niño no está del todo descifrado, por eso, su práctica es un andar al tanteo explorando posibilidades pedagógicas y reflexionando sobre sus resultados, los cuales están brindándole información sobre el niño actual.

Referencias

De Certeau, M. (2002) [1980]. *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

Escolano Benito, A. (2006). El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción. En Escolano Benito, A. (ed.). *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela* (pp. 13-34). Valencia, España: Márgenes/ Tirant Lo Blanch.

Palamidessi, M. (2015). Exposición en panel “Deudas del pasado y desafíos del futuro” en el VII Foro de calidad educativa, Jueves 1 de octubre de 2015 en la Facultad de Derecho de la U.B.A.

Romero, Nancy (2016). *Cambio cultural en la escuela y nuevas definiciones pedagógicas a partir de los usos del texto escolar*. Tesis doctoral. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina.

Verón, E. (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona, España: Gedisa.

LIBROS DE TEXTO EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN. UNA INTERPRETACIÓN DE SU RECONOCIMIENTO Y DE SUS APROPIACIONES

LIVROS DE TEXTO NA ERA DE INFORMACÃO. UMA INERPRETACÃO DE SEU RECONHECIMENTO E SUS APROPIACÃOS

TEXTBOOKS IN THE INFORMATION AGE. AN INTERPRETATION ABOUT THEIR RECOGNITION AND APPROPRIATIONS

Graciela María Carbone. Universidad Nacional de Luján-Argentina

Resumen

La construcción de espacios curriculares para los medios de comunicación social (MCS) y para las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) en los libros de texto argentinos da cuenta de un proceso complejo y abierto. Si bien sus respectivos orígenes en los textos de enseñanza se dan en tiempos diferentes, comparten algunos rasgos que permiten inferir itinerarios semejantes para su validación curricular. Desde las transposiciones textuales y paratextuales (a modo de entramado modernizador) hasta la validación en las normas curriculares y en los libros de texto, las trayectorias de los MCS y de las TIC han sido y continúan siendo dificultosas. Se manifiesta en logros heterogéneos para delinarse y desarrollarse con sistematicidad, de modo de operar en los aspectos teóricos, instrumentales e ideológicos que cobran relevancia en la formación general y de ciudadanía que es responsabilidad de la escuela básica. El conocimiento de estas construcciones curriculares convoca a lecturas de la historia reciente de la educación. El foco en las transformaciones del libro escolar como mediador del curriculum formal, en sus formatos curriculares, en sus rasgos textuales y en la construcción de sujetos lectores y productores de textos, contiene aportes potenciales para el conocimiento de la cultura escolar, así como al de la recepción de las transformaciones culturales y pedagógicas por parte de los equipos editoriales.

Palabras clave: Libros de texto, Medios de Comunicación Social, Tecnologías de la Comunicación y de la Información, Curriculum.

Extended Abstract

The “School empirical culture” links three classes of actors whose historical origins and cultural styles are different and that have unequal powers: the masters, school fundators, builders of a corporative culture, actors of their own traditions and innovations; the academicians, agents of profesional teacher’s formation and of the scientific knowledge; the burocracy, actor of established power to legitimate the cultural school transmission.

At the present, the relationship among these actors and the media culture is conflicting and lack of organization. The masters resist to popular culture of massmedia and, as well, the recognition of the present cultural changes because they threaten school values. The academicians, whose theoretical positions frequently have differences, delay the opportunity of renewal perspectives about this matter and its curriculum implications.

The burocracy has recognized that transformation more recently. Their members adopt an ideological and critical engagement or a technicist position. The first assumption, without answers, delays the adoption of a clear and reflexive position about the school in the Information Age, too. The second one is observable through the TIC's introduction in the school. The decision is encouraged by a simple idea of progress, without any reflection about its complexity nor respect for school traditions.

The integration of theoretical knowledge and practice to teacher's initial formation and to school tasks for teaching and learning is a pending matter, because the actions, in fact, appears as a mosaic of initiatives (training, workshops, websites, etc.). There isn't a comprehensive perspective that includes sciences, technologies and humanities, as well as knowledge, skills, critical thought and creativity.

The school publishers have built profiles that show their visions about political and technological transformations. The first one has been reach including authors that join academic and pedagogical knowledge. The second one has been reach assimilating and putting in context some aspects of the language and tools of information age in the textbooks, as graphic design to make it more friendly and to offer a help in the learning progress, as well as an special care about the image as a component of learning texts or as a decorative presence, etc.

The academic and pedagogical renovation is another manifestation of democracy recovery. However, the publishers haven't got an institutional relationship with the universities in order to cooperate at the curriculum development and assessment.

It's frequent to find lack of team work in the developed curriculum. For instance, there isn't coherence in the different activities of learning between the printed text and the CD rom, specially in its relevance and complexity. Other more frequently cases, show the distance between the level and interest of the topics developed by the authors and the monotony of the structured activities.

The massmedia texts in the textbooks had an historical itinerary that showed different political contexts. More recently, along the democracy decades the curriculum about this topic shows some progress in order to make one selection in which it would be possible to join some variety of genres,

representative problems of the society, as well as pertinence, interest, coherence and adequation to the educational project.

The specific subject of TIC teaching in textbooks of Social Sciences and Language in Argentina is the access of information through Internet. It's possible to find in different collections some activities using digital tools, in order to enrich the students experiences as readers, writers and others productions. Another aspect about the curriculum of TIC in textbooks is the presence of different kind of communication in virtual environment, as e-mail, blogs, for instance.

The curriculum of textbooks, in fact, needs several trials and assessment to get the suitable orientation in virtual itineraries of knowledge, differentiating and integrating their subjects with communicational and technological competences. The textbooks teams have begun to clear the way in order to overcome self-sufficiency, but the recognition of TIC's possibilities in that orientation is a labourious process.

Keywords: Textbooks, Social Media, Communication and Information Technologies, Curriculum

Aproximaciones teóricas

La cultura escolar (Escolano Benito, 2016) comprende contenidos y rasgos instrumentales, materiales y morales, susceptibles de rastrearse y reconocerse en la cotidianidad de la vida de la escuela. En ella se entrelazan las prácticas, el mundo académico y la burocracia educativa.

Las prácticas son protagonizadas por los maestros, su oficio y sus modos de vinculación corporativa, que se reconoce como una cultura autónoma, en la que conviven tradiciones –los rituales de las ceremonias y de los actos menores de la cotidianidad, las rutinas, los “métodos tautológicos” - e innovaciones.

El mundo académico, originado en políticas de formación profesional del magisterio, de raíz positivista, genera tensiones que se manifiestan en jerarquías sociales e institucionales, distancias simbólicas y poderes desiguales.

La burocracia educativa representa el poder político habilitado para establecer las normas que han de regular el curriculum escolar, configurar su vida y otorgar las acreditaciones.

En una mirada de conjunto, Escolano Benito propone reconocer en esas relaciones *verdaderos palimpsestos arqueológicos* que, a semejanza de las interacciones entre tradiciones e innovaciones que caracterizan la complejidad de los sistemas socioculturales, dan indicios de la pervivencia de legados del pasado en pugna con las tendencias innovadoras... (Escolano Benito, 2016, p. 63 - 64).

La presencia conflictiva de estos actores en la escuela tiene manifestaciones distintas en lo que hace a la cultura mediática. Por una parte, los maestros han asumido históricamente un posicionamiento como portadores de cultura legitimada en el curriculum. La cultura de los medios – en especial, sus lenguajes, representados principalmente por los del periodismo y géneros populares impresos -, ha ingresado con dificultades, a través de los filtros de la escuela. Los académicos, influidos por las disciplinas de la Comunicación, pudieron contribuir a un reconocimiento más temprano entre medios y escuelas, pero sus filiaciones ideológicas contribuyeron al distanciamiento. En cuanto a la burocracia educativa, la lectura histórica de las normas curriculares testimonia un tardío reconocimiento, a partir de la democracia recuperada en 1983. En las normas nacionales de los Contenidos Básicos Comunes (CBC, 1994), hallamos prescripciones que reflejan más un posicionamiento que un programa curricular: los términos recurrentes son “actitud reflexiva y crítica acerca de los medios”. Sintéticamente dicho, disposiciones que vinculan aspectos cognitivos y afectivos en la formación general y de ciudadanía. Es presentado como un contenido predominantemente transversal y con escasos espacios curriculares dedicados a algunos tópicos para su enseñanza.

En cuanto a las TIC, el ingreso oficial tiene lugar en un espacio curricular más vasto denominado Educación Tecnológica. Prevalece una orientación instrumentalista y carece de coordinación con las iniciativas curriculares de la formación docente.

La cultura escolar en los libros de texto permite identificar un lazo firme entre el mundo de las prácticas y el académico. Este aspecto, reflejado en las obras, ha recobrado vigor en tiempos democráticos. Los equipos editoriales proceden del mundo académico y del profesional y sus obras están destinadas a las escuelas. Son agentes de la configuración del curriculum. No obstante, su desvinculación de las instituciones de nivel superior en carácter de autores los identifica, en el colectivo académico, más cerca del mercado que del saber.

Las relaciones entre el mundo editorial y la burocracia educativa, a su vez, entrelaza dimensiones políticas, económicas y culturales. Las aproximaciones históricas advierten que no pueden reducirse a términos invariables en el tiempo (sometimiento efectivo o meramente formal a las autoridades y a las normas curriculares, discurrir paralelo, autonomía) en ninguna de las dimensiones citadas.

Algunas huellas del ingreso de los lenguajes mediáticos están plasmadas documentalmente (Carbone, 2006 y 2007). Entre los escasos rastros podemos encontrar, en tiempos de dictaduras, versiones escolarizadas de un género popular, como el cómic, recontextualizadas al servicio del adoctrinamiento.

La recuperación de la democracia en 1983 despliega diacrónicamente un abanico de intentos, desde la imitación silvestre con pretensiones de amenizar el discurso didáctico (Watson, 2001), algunos acercamientos a problemas sensibles a la educación ciudadana (Carbone 2007) y, finalmente, el reconocimiento de las propiedades del género en el medio impreso y su presentación curricular. El periodismo gráfico, por su parte, también hizo una lenta trayectoria desde las versiones escasamente profesionalizadas, pero orientadas a la educación ciudadana y a la incorporación de voces distintas en el discurso didáctico, hasta su emplazamiento como contenido curricular en los libros de texto. En la actualidad, persisten las deudas con todo el espectro mediático que integra otros lenguajes de la comunicación social.

La importancia adjudicada a esta iniciación estriba en el aporte a la reflexión informada que trae consigo el conocimiento de la comunicación social y de los modos en que sus discursos atraviesan el curriculum en los libros de texto. Para referirse a este asunto, evocamos a Steimberg, que propone el contraste entre la *perspectiva lúcida*- que caracteriza las lecturas de los textos y también de sus componentes y sus niveles -, y la *perspectiva distraída*, que no trasciende el *automatismo de lectura* focalizado en el relato (Steimberg, 1991, p. 15-16 y 2013, p. 97-98). Este par de opuestos sobre los acercamientos a los textos mediáticos contiene un potencial generador de proyectos pedagógicos.

En cuanto a las TIC, un rastreo en los libros de texto nos muestra las primeras huellas: las transformaciones de los paratextos da cuenta de intentos adaptativos de sus enfoques y herramientas a las propiedades del discurso escolar, así como de diálogos y tensiones en las complejas tareas de integración de lenguajes para comunicar el conocimiento.

En cuanto a los aprendizajes específicos en libros de texto de Ciencias Sociales y de Lengua, un aspecto relevante a destacar es el de la formación de competencias cognitivas, comunicativas y tecnológicas que deberían tenerse presentes. Castells (1998), consideraba un aspecto central de la comunicación las relaciones entre las fuentes del conocimiento y los modos de comunicación, sus solapamientos, así como las articulaciones entre pasado y presente de las que los mensajes son portadores activos. Una década después, continuaba esas valoraciones: la principal propiedad de la comunicación en la era de la información reside en “la articulación de todas las formas de comunicación en un hipertexto digital, interactivo y complejo que integra, mezcla y recombina en su diversidad el amplio abanico de expresiones culturales producidas por la interacción humana” (Castells, 2009, p.88).

Podríamos encontrar algunas preocupaciones similares a las citadas más arriba en la divisoria entre los que acceden y los que no acceden: “interactuantes e interactuados” (1998, p.404). El acceso, a su vez, no es homogéneo ni en sus oportunidades sociales ni en sus cualidades específicas. Advierte sobre la fractura entre “trabajadores autoprogramables y genéricos” (Castells, 2009, p. 57-58) que distingue y separa a los que acceden al conocimiento, a la adaptación a los cambios y a la creatividad informada y los que son vulnerables por su dependencia de las maniobras del mercado.

Otras tensiones se refieren a los polos de libertad y modelado: la “autocomunicación de masas” es el potencial de actividad autogenerada, multimodal, para la comunicación, con posibilidades de llegada a una audiencia global a través de las redes y de la conexión a Internet. Ese polo, que considera potencialmente ilimitado, se procesa y modela dentro de la lógica del mercado (Castells, 2009, p. 108).

Estas referencias podrían ampliarse y profundizarse, para dar cuenta de lo inédito de los entrelazamientos culturales que los MCS y las TIC operan en el curriculum de la educación formal y a su proyección en la formación general y de ciudadanía.

Lo documentado: la presencia de las TIC en los libros de texto impresos

Teniendo en cuenta las áreas curriculares elegidas, los comentarios se circunscribirán a los aspectos pedagógicos de la incorporación de las TIC en el curriculum editorial. Quedan pendientes el análisis de la complejidad de los itinerarios hipertextuales de los libros de texto y de otras obras de uso escolar en la web, así como los estudios de campo encaminados a conocer los procesos de lectura y producción de textos por parte de los alumnos.

Delimito mi análisis a las series nuevas que las editoriales masivas producen en Ciencias Sociales y en Lengua, en las cohortes 2008-2012 y 2015-2016, correspondientes a 4º año de la Educación Primaria Básica y 1º de Secundaria Básica. Los ejes del análisis son

1-El acceso a la información; 2- La valoración de las fuentes de información que ofrece la web; 3- Las prácticas y concepciones implícitas y explícitas sobre la comunicación y la producción mediadas por TIC

1-El acceso a la información.

1.1La cohorte 2008-2012

Las prácticas son disímiles según las disciplinas y los cursos, ya que la presencia es más frecuente en Ciencias Sociales y, también en el primer año de secundaria. Es posible constatar, en relación a los usos:

-La remisión genérica a Internet, que es poco frecuente. Podemos inferir una concepción implícita acerca de la experticia profesional del docente como guía de las elecciones y de las actividades a realizar para obtener y tratar la información, o bien una consigna meramente formal.

-La remisión a sitios especializados de Internet. Se advierte en estos casos una delimitación temática que facilita la adaptación a las nuevas estrategias de acceso a la información. También es observable mayor precisión por parte de los autores en la remisión a las fuentes de Internet.

-La incorporación de un CD - rom al paquete didáctico. Esta alternativa, poco frecuente, complementa las obras impresas con el acceso a fuentes multimedia y a lecturas hipertextuales. Las actividades propuestas, aunque presentan un espectro amplio, son susceptibles de mayor articulación entre la autoría académica y las adaptaciones didácticas, tanto a los contenidos como a las propiedades de las tecnologías en sus dimensiones pedagógicas.

1.2. La cohorte 2015-2016.

Este eje representa la categoría más expandida de usos. Está presente en los libros de los dos ciclos.

Los interrogantes para el acceso a la información se desprenden del tratamiento de los contenidos, lo que valida los usos ya que fortalece implícita o explícitamente la articulación entre las disciplinas y las búsquedas. Las remisiones a sitios de Internet tienen dos variantes: ofrecer sitios de las propias editoriales para enriquecer las tareas del aula o no hacerlo. La primera variante agrega a la superación de la autosuficiencia la contención de parte de profesionales autorizados para encauzar las búsquedas.

En ambos casos, esta forma de superación de la autosuficiencia no asegura el enriquecimiento de las experiencias de acceso a la información. La remisión genérica a Internet incorpora palabras clave, pero también en algunos casos, la multiplicación de criterios referidos al asunto y a las fuentes de información autoriza a pensar que los ensayos prácticos (en terreno) de adaptación a las posibilidades cognitivas de los escolares han sido insuficientes. Como resultado, la consigna genérica se concreta en consigna difusa. El listado de los sitios puede ser mucho más vasto y diversificado que el que corresponde al conocimiento de los sujetos educativos en su carácter de usuarios. Asimismo, los sitios suelen ser ajenos en sus contenidos a la cultura de los alumnos, tanto por su espectro como por los niveles de especialización que contienen.

También se requieren ajustes en cuanto a coherencia y consensos de los equipos en la elaboración curricular. Los caminos de búsqueda elegidos que no son retomados para integrar la progresión de contenidos en las guías de actividades dan muestras de un trabajo incompleto que potencialmente arriesga el cumplimiento de sus propósitos.

II. La valoración de las fuentes de información que ofrece la web y de su atracción sobre los usuarios en edad escolar(*Internet sospechada*)

2.1. Cohorte 2008-2012.

Los juicios a los que vamos a referirnos a continuación provienen de algunos libros de Lengua. Tienen en común el estar incluidos en algún tópico de los temas dedicados al estudio, en textos explicativos o bien en las actividades. Las categorías son:

- La falta de veracidad de algunas fuentes, expresadas en tono apelativo y escasa argumentación.
- El riesgo de adicción. Estas valoraciones de las prácticas de los niños y jóvenes son menos frecuentes. Han sido presentadas en forma problematizadora, con textos diversos, como canciones, reproducciones de discursos de jóvenes y recomendaciones para la reflexión.

Los juicios expresados no cuentan con referencias precisas sobre Internet como hito de la historia de las TIC en sus dimensiones tecnológicas, socio-culturales y comunicacionales. Sin pretender establecer una semejanza estricta en cuanto a las propiedades de la comunicación, estos esbozos inorgánicos de críticas evocan los juicios que a partir de los años sesenta suscitó la televisión.

2.2. La cohorte 2015-2016.

Algunas prácticas encontradas pueden ser productivas para formar competencias en la búsqueda y tratamiento de información en Internet. La información orienta a la identificación de sitios adecuados a los niveles de dificultad y los criterios contemplan aspectos vinculados con las prácticas habituales de estudio de los alumnos: claridad, utilidad en función de los propósitos de la tarea, jerarquización.

III. Prácticas y concepciones implícitas y explícitas sobre la comunicación mediada por TIC. Cohortes 2008-2012 y 2015-2016

Los datos reunidos coinciden en la adopción de un hilo conductor por parte de las diferentes editoriales: la enseñanza de los géneros epistolares. Los autores dan cuenta de diversas categorías que se vinculan a

los propósitos y situaciones comunicativas, así como a referencias al estudio sistemático de la comunicación. Los tópicos que enunciarnos a título ilustrativo, son:

-Las referencias a la comunicación formal e informal. En este caso, se aborda la organización del texto en relación con sus soportes y las formas de emisión y recepción. Una profundización de este estudio se refiere a las diferencias de producción de los mensajes, a los tiempos transcurridos entre la emisión y la recepción y a los canales y soportes físicos de la comunicación vía e-mail.

-La enumeración de los tipos de intercambio epistolar: e-mail, chat, mensaje de texto, carta. Un caso construido ad hoc da cuenta de la importancia de las huellas personales (como la letra) y materiales (papel, sobre y la estampilla) en el texto explicativo referido a las cartas.

Si bien hay referencias frecuentes a las situaciones comunicativas que originan las dos variantes mencionadas del intercambio epistolar, los contenidos de la comunicación mediada por TIC no son abordados sistemáticamente. La comunicación vía e-mail aparece aislada de su entorno tecnológico y de los múltiples intercambios que posibilita teniendo en cuenta soportes, agentes de la comunicación, tipos de textos, situaciones en que se contextualizan. El tratamiento instrumental es abordado incidentalmente. Como en las referencias a Internet, no hay detenimiento en la diacronía, salvo para establecer contrastes. La segunda cohorte, en cambio, si bien requiere de continuidad en el esfuerzo de investigación, da cuenta de aspectos más acotados y precisos en cuanto a sus propiedades (acceso a la información en “tiempo real”) y a la comparación entre pasado y presente. En una aproximación comparativa, estos textos reflejan menos nostalgia por las resonancias emocionales del correo postal y mayor encauzamiento hacia la apropiación de estrategias para la comunicación en la virtualidad.

3. Entornos para la producción colaborativa. Cohortes 2008-2013 y 2015.

Los casos hallados también son presentados por su valor de precedentes, es decir, son identificados como aportes incipientes.

Una propuesta de organizar un blog para la producción literaria y la creación de una comunidad de intercambio es el punto de partida de una unidad didáctica dedicada a la escritura en múltiples dimensiones. La mención del blog para alojar las producciones puede interpretarse como una iniciativa para la reflexión sobre las posibilidades de los intercambios comunicativos mediados por tecnologías, sus procesos y resultados.

En la última cohorte la iniciativa está representada por convocatorias a producir que representan la diversidad disciplinar. Aparecen, por ejemplo, guías para realizar álbumes que documenten épocas a

partir de categorías de información vinculadas con las unidades. La presencia editorial orienta también referencias a repositorios y a sitios oficiales y vincula el quehacer con los temas de estudio.

Otros empleos avanzan a la formación de lectores productores en las asignaturas. Un ejemplo es el proyecto de iniciarse en el empleo de herramientas específicas de la Geografía (Google Earth, Google maps, etc.), para ensayar trayectos y crear itinerarios de viaje orientados por criterios pertinentes para la actividad.

Los casos presentados ilustran aspectos aislados de la presencia de las TIC y autorizan a inferir que su incorporación sistemática al curriculum editorial de Lengua y de Ciencias Sociales es una tarea pendiente.

A modo de cierre

Los contenidos y las propuestas de actividades de los libros de texto son incipientes y acotados. Se necesita, también, profundizar la reflexión y evaluación didácticas. Los niveles de dificultad que acompañan la progresión curricular y la pertinencia de las fuentes en el espacio virtual son cuestiones que requieren atención e investigaciones que fortalezcan las relaciones entre los libros y las escuelas.

Los usos de guías permiten inferir la “sabiduría prudencial” de los especialistas de contenidos. Se arriesgan a proponer caminos que encauzan en el intrincado mundo virtual y que son susceptibles de complementarse con las tareas de enseñar en las escuelas.

Los caminos paralelos aún tienen presencia en los libros de texto, en particular en las actividades. Este enfoque forma parte de la historia del libro de texto y es posible que esté en pugna con la tendencia a la apertura, ya que son frecuentes las propuestas formales que neutralizan los desafíos de los itinerarios de la web.

Queda al menos otro asunto para continuar indagando: los caminos hacia la “autocomunicación” que trazan los libros de texto. A pesar del peso de las tradiciones del libro autosuficiente, las iniciativas editoriales que proponen tareas integradoras de amplio alcance curricular trazan caminos en el sentido de la apropiación de saberes y competencias. Esto muestra otra cara de la cultura escolar en las editoriales, que pone de manifiesto que hay iniciativas que, también, representan la “sabiduría prudencial” de los que están involucrados en la autoría. No es un logro menor puesto que el reconocimiento y valoración del papel activo de los emisores y receptores es la base de sustentación de la resistencia a continuar aceptando la división social entre prácticos y académicos, entre prácticos y políticos y, también, sus referentes sociales (“interactuantes e interactuados”, “trabajadores

autoprogramados y genéricos”). Se trata de asuntos que comprometen a los educadores, entre los que se encuentran los autores de libros de texto, en su actividad comprometida con la justicia social en el acceso a la educación.

Bibliografía

Carbone, G. (2006). Manuales de educación primaria: entre la clausura y la búsqueda de intersticios. En Kaufmann, C.(Directora). *Dictadura y Educación*. Tomo 3. *Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires. Miño y Dávila. Consultado el día 20 de enero de 2017 de <http://hear.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2016/04/carbone.pdf>.

Carbone, G. (2007). *Del manual del alumno a la enciclopedia en hipertexto*. Argentina. 1958-1988. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Inédita.

Castells, M. 1998. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1. La sociedad red. Madrid. Alianza.

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid. Alianza

Escolano Benito, A. 2016. *La cultura empírica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*. Ferrara. Volta la carta.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Resolución 39/94. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Buenos Aires.

Steimberg, O (1991). *Semiótica de los medios masivos*. Buenos Aires. Ediciones culturales argentinas.

Steimberg, O.(2013). *Semióticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición*. Buenos Aires. Eterna Cadencia.

Watson, MT. (2001). Semiótica de los géneros de la comunicación social. En Carbone, G. (Dir.). *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Buenos Aires. Madrid. Universidad Nacional de Luján. Miño y Dávila.

**LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS:
ESCOLHA E USO PELOS SEUS PROFESSORES**

**LIBRO DE TEXTO DE CIÊNCIAS:
ELECCIÓN Y USO POR PARTE DE SUS PROFESORES**

**SCIENCE TEXTBOOK:
CHOICE AND USE BY THEIR TEACHERS**

Edna Luiza de Souza. Professora da rede pública do Estado do Paraná – Brasil

Nilson Marcos Dias Garcia. Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e da
Universidade Federal do Paraná- Brasil

Resumo

Apresenta resultados de pesquisa realizada junto a professores de Ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, objetivando identificar os elementos que influenciam os professores em relação à escolha e ao uso do livro didático dessa disciplina. A investigação tomou como referência a conceituação de cotidiano escolar e as relações existentes no universo escolar desenvolvidas por Ezpeleta e Rockwell (1989) e Rockwell (1995, 1997) e o entendimento dado por Bourdieu (2009, 2010) sobre o *habitus* do agente social, relacionado aos diversos fatores que influenciam e são influenciados nas ações do cotidiano. Participaram professores de Ciências de escolas públicas que responderam a um questionário abordando, dentre outras, questões a respeito de sua formação, do processo de escolha do livro didático de Ciências, de seu uso em sala de aula e do papel que eles atribuem ao livro na aprendizagem dos conceitos científicos. As respostas indicaram que a relação do professor com o livro didático pode ser interpretada como reflexo das experiências acumuladas ao longo de sua prática em sala de aula, moldada pela sua formação acadêmica, pela experiência pessoal, pelos seus valores e pela adaptação aos novos modelos educacionais, aspectos que se caracterizaram como pontos norteadores no momento de escolha e no uso na sala de aula.

Palavras Chave: Livro Didático de Ciências. Ensino de Ciências. Cultura Escolar.

Extended Abstract

Introduction

The textbooks are an important source in the register of curricular changes, many times induced by the content presentation and usage, reason why it is important to develop a greater understanding about the factors that lead teachers to choose and use certain textbooks over others.

With the goal to investigate the Science teacher's choice and usage of the textbook, it was pursued to identify, discuss and comprehend the meaning of the factors that influence and are influenced by the pedagogical practice in the presence of the textbook. Thus, it is possible to exist new perceptions and

dialogs in this knowledge area and in the understanding the diverse relations that are directly related to the teaching-learning process.

Methodology

The research was performed through a questionnaire applied to Science teachers from sixth to ninth elementary school years, linked to the counties of the Regional Nucleus of Education from Irati, in the state of Paraná, Brazil. This questionnaire was elaborated intending to capture, among other aspects, the teacher's social practices when working with the textbooks, with a theoretical assumption being the social agent "habitus" (Bourdieu, 2009) and the dynamic relations of the school's ambient (Rockwell, 1995, 1997 and Ezpeleta and Rockwell, 1989).

The questionnaires were handed to 60 teachers, from which 47 were completed and authorized for analysis. The questions englobed aspects about academic graduation, teaching experience, reasons for using the textbooks when teaching Science, use and choice of the textbook and considerations about the Brazilian National Program of Textbook (PNLD).

The questions were organized according to the following categories:

- Academic graduation and Teaching Experience;
- The usage of textbooks in Science lessons;
- The choice of the textbook via PNLD.

Results and Discussion

The data showed that the initial graduation of the participating teachers was, mostly, in majors related to Biological Sciences and Sciences. A greater portion of them exert teaching activities for over eight years, working from 31 to 40 hours per week, being significant the number of teachers that teach in one school and for two subjects: Science, in elementary school and Biology, in high school.

When asked about the remembrance of textbooks they used while students, books of Science and literacy were highlighted. Every teacher answered that they used the textbook during lessons. For them, the book is a support material that helps the learning of scientific concepts; it contains illustrations and pictures; helps the development of the work during lessons and many times is the only source of reading, reference and information for most students.

Regarding the choice of the textbook, all the teachers said that they participate in this process through discussions in the schools and 91,5% of them state that they use the Textbook Guide as support for

their choice. It is via the Guide that teachers indicated they had access to the PNLD information and to information about characteristics, methodological approaches, visual, content presentation and language of the books available. However, the answers show that what is decisive for the final choice are the discussions that happen between teachers inside the school.

The results indicate that teachers are concerned when choosing a textbook that is significant to the students, this is, that contain an accessible language and allow the comprehension of the concepts. It is also worth mentioning that a few times the teachers highlighted the changes that might be happening in textbooks because of the evaluation process in the National Program of Textbooks – PNLD.

According to the teachers that answered the questionnaire, the free distribution of textbooks for students represents an important condition for education. Among the reasons that reinforce this perception, pointed out by 68% of the teachers, is the fact that the book is a material to be used not only in school, but also as a source of reading material for students at home. For many students the textbook is the only printed source that allows the access to research and activities to be performed at home. An aspect that has to be considered is the fact that, for 41% of teachers in this research, the book should be more valued by students and their parents.

Considerations

It is evidenced that the relation between the teacher and the textbook can be interpreted as a reflex of the experiences the teachers had along their practice inside the classroom, shaped by their academic graduation, personal experience, their values and by the adaption to new educational models. The interaction teacher-textbook, under these characteristics, represents a leading point in order to understand the usage of the book by the teacher during his/her lesson.

These results, clarifying some of the relations between the teachers and Science textbooks, a resource present daily in schools, indicate the importance and the need to continue to research more deeply the professional trajectory and cultural baggage of these teachers, in order to better understand how they influence the choice and usage of this school's cultural artifact, as well as in the learning of the subject in question.

Keywords: Science Didactic Book, Science teaching, School Culture.

Introdução

O livro didático tem presença marcante nas instituições de ensino e sob o ponto de vista da escola, contribui para o entendimento do cotidiano escolar e das normatizações políticas que norteiam a organização e funcionamento curricular do ensino e consequentemente de uma disciplina. Ao recuperar a trajetória da elaboração da legislação da educação brasileira e relacioná-la com a presença dos livros nas escolas, é possível visualizar de maneira mais abrangente as transformações que ocorreram e assim reconhecer, nos dias atuais, suas contribuições e interferências na prática pedagógica.

No Ensino de Ciências essas contribuições e interferências fornecem informações a respeito das mudanças no desenvolvimento econômico, social e tecnológico da sociedade e sobre novos significados sobre o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, apontando o papel dessa disciplina em diferentes épocas no Brasil. Nessa concepção, os livros são fontes importantes no registro de alterações curriculares, muitas vezes induzidas na apresentação dos conteúdos e de sua utilização, razão pela qual se reveste de importância aprofundar o entendimento sobre os fatores que levam os professores a escolher e usar determinados livros em detrimento de outros.

Livros didáticos: significações e relações

Tendo em vista que o livro é um instrumento pedagógico amplamente utilizado no Brasil e que sua presença no cenário escolar provoca diversas interações, é fundamental buscar conhecer esse artefato na perspectiva de aproximação com o que ele representa e modifica nessas interações.

Para Choppin (2000, p.116), “o livro é o produto de um grupo social e de uma época e está histórica e geograficamente determinado”. Os livros didáticos, ou manuais escolares, livros de textos, livros escolares (Bufrem, Schmidt e Garcia, 2006), refletem essa trajetória histórica e apresentam uma complexidade de valores sociais e culturais que permitem compreender as mudanças na ação pedagógica, tanto em relação ao papel do professor como também do aluno. Em outras palavras, o livro se apresenta como o suporte, o depósito dos conhecimentos e das técnicas que, num dado momento, a sociedade acredita ser oportuno que a juventude deva adquirir para a perpetuação de seus valores. (Choppin, 2000).

Nesse sentido, de acordo com Batista (1999), o livro didático e a escola estabelecem relações complexas com o mundo da cultura, sendo ainda, segundo o autor, um campo por excelência da ideologia e das lutas simbólicas. A possibilidade de compreensão do livro como um artefato cultural, objeto da cultura escolar (Garcia, 2008), revela a importância em ser valorizado numa visão mais

abrangente no campo educacional, mesmo sendo muitas vezes considerado um objeto que apenas “passa” em alguns momentos na vida escolar. Essa prática social representa as ações que permeiam o mundo educacional, tanto na organização política como nas ações cotidianas dos sujeitos que estão inseridos nesse mundo, pois, de acordo com Rockwell (1997, p. 24), deve-se levar em conta “o conjunto das práticas cotidianas resultante do processo formativo e normativo que constitui o contexto escolar”.

Há que se considerar ainda que essa formação está ligada à postura do professor em relação às questões normativas e à sua trajetória enquanto mediador no processo ensino-aprendizagem, ou seja, ao seu *habitus* enquanto professor, entendido como “um sistema de estruturas cognitivas e motivadoras” (Bourdieu, 2009, p. 88), produto da “história que produz práticas, individuais e coletiva” (p. 90) que influenciam toda prática pedagógica.

Essas práticas podem ser percebidas em todo o processo da cultura escolar, nas interações entre o professor e alunos, com as características específicas de cada aluno em seu processo de ensino-aprendizagem, que trazem consigo as influências familiares enriquecidas pelas práticas e incentivos, no contato com experiências culturais do seu meio, repleto de informações e modelos de novos comportamentos.

Procedimentos metodológicos adotados

O percurso da pesquisa foi direcionado por um estudo inicial que indicou a necessidade de investigação sobre as relações de uso e escolha do livro didático pelos professores, marcadas pelas suas experiências acadêmicas e profissionais e pelos elementos que de alguma maneira, influenciaram a sua prática pedagógica.

Após a análise do estudo inicial, foi aplicado um questionário a professores de Ciências de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, vinculados aos municípios compreendidos pelo Núcleo Regional de Educação de Irati, no Paraná, visando identificar os significados atribuídos pelos professores à escolha e ao uso do livro didático de Ciências. Esse questionário foi elaborado de forma a captar, dentre outros aspectos, as práticas sociais dos professores na interação com os livros didáticos.

Foram entregues questionários a 60 professores, dos quais 47 foram preenchidos e autorizados para análise. As questões compreendiam aspectos sobre a formação acadêmica, atuação no magistério, as razões do uso do livro didático no ensino de ciências, uso e escolha do livro didático e considerações sobre o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

As questões constantes do questionário foram organizadas segundo as seguintes categorias:

- Formação acadêmica e atuação no magistério: questões para que o professor pudesse apresentar os cursos realizados, o seu tempo de serviço no magistério e os níveis de atuação, como a finalidade de conhecer a trajetória do professor em sua escolha profissional e a permanência no campo da educação.
- Uso do livro didático nas aulas de Ciências: questões que apontavam para o uso ou não do livro didático em sala de aula e as respectivas justificativas.
- Escolha do livro didático avaliado pelo PNLD: questões propostas sobre a escolha do livro didático de Ciências na escola, os critérios de sua escolha, elementos relevantes e não relevantes para essa escolha, recebimento e o uso do guia do livro didático, mudanças percebidas pelos professores nos livros didáticos.

Resultados

Inicialmente os sujeitos da pesquisa foram caracterizados segundo sua formação e tempo de atuação no magistério, conforme apresentado nas Figuras 1 e 2.

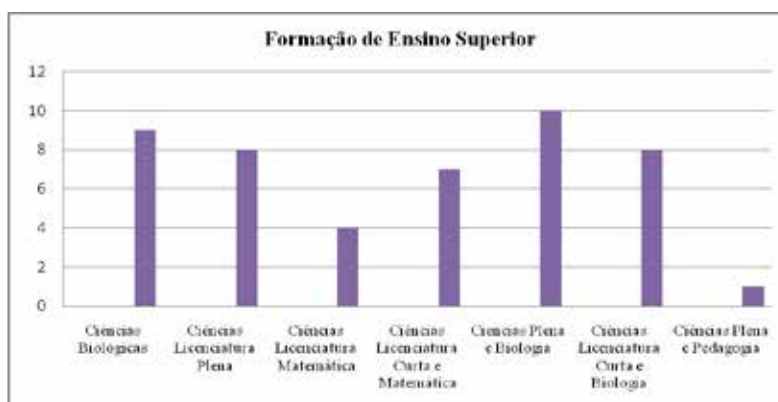


Figura 1 – Formação de Ensino Superior dos professores
Fonte: Os autores.



Figura 2 – Tempo de atuação dos professores
Fonte: Os autores.

Os dados indicam que a formação inicial dos professores participantes da pesquisa realizou-se, em grande maioria, nos cursos relacionados às Ciências Biológicas e Ciências. Boa parte deles trabalha há mais de oito anos no magistério, com uma jornada de 31 a 40 horas semanais, sendo expressivo o número de professores que lecionam em apenas uma escola e em duas disciplinas: Ciências – Ensino Fundamental e Biologia – Ensino Médio.

Solicitados que indicassem se lembravam de algum livro didático que usaram em sala de aula enquanto alunos, as respostas (figura 3) apontaram que a maioria dos respondentes tinha lembrança de seu livro de Ciência e de sua Cartilha de Alfabetização. Dos livros de Ciências lembrados, os mais citados foram os usados na 6ª série/7ºano, por causa de suas ilustrações e experimentos voltados aos seres vivos. Os professores também registraram que alguns dos autores desses livros são os mesmos atualmente utilizados com seus alunos.

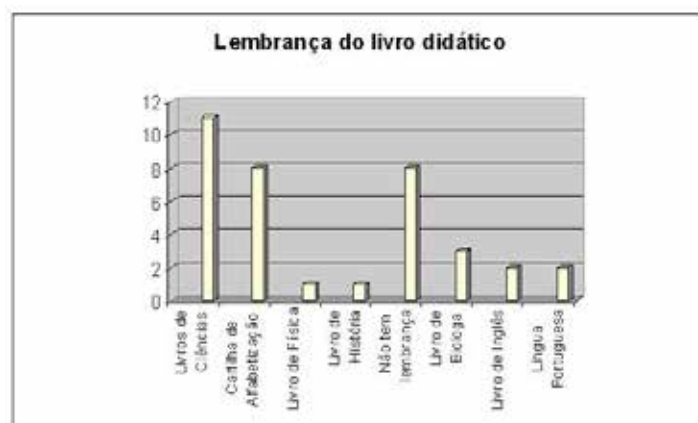


Figura 3: Lembrança do livro didático
Fonte: Os autores.

Ainda relacionado à trajetória acadêmica, os professores com tempo de atuação no magistério inferior a dez anos apontaram que tiveram a oportunidade de discutir ou estudar alguma coisa sobre os livros didáticos no Ensino Superior, em situações eventuais nas aulas de Metodologia de Ensino e nas práticas pedagógicas realizadas nos estágios em escolas de Ensino Fundamental.

Todos os professores responderam que utilizam o livro didático em sala de aula. Para eles, o livro é um material de apoio para o auxílio na aprendizagem dos conceitos científicos; exibe ilustrações e imagens; facilita o trabalho em sala de aula; é a única fonte de leitura para a maioria dos alunos, e recurso como fonte de pesquisa e informação (figura 4). Para uma das participantes da pesquisa o livro

didático é “um recurso indispensável para que seja fornecido aos estudantes um acesso mínimo à leitura científica”. (P27)¹³.

Dentre os que o utilizam para o auxílio na aprendizagem, grande parte apontou que o livro didático é essencial durante as aulas e, embora não utilizem somente esse recurso, é ele que norteia o trabalho em sala de aula, tanto no planejamento como na apreensão dos conhecimentos. “Para tudo dar certo o professor precisa utilizar recursos didáticos e inclusive livros didáticos de outros autores, pois um complementa o outro. As imagens dos livros também são importantes na motivação da aprendizagem”. (P15).

Isso indica a utilização frequente do livro e que as imagens representam grande importância na aprendizagem dos conteúdos, o que revela que estudos devem ser feitos para a interpretação e avaliação dessas imagens, enquanto elementos de fundamental fonte de informação aos alunos.



Figura 4: Razões do uso do livro didático

Fonte: Os autores.

Ao tratar da escolha do livro didático, houve unanimidade em informar que essa participação tem ocorrido através de discussões nas escolas, sendo que 91,5% declaram utilizar o Guia do Livro Didático, mas que, para a escolha final, o que prevalece são as discussões que ocorrem com professores na escola. É através do Guia que os professores indicaram que tiveram acesso às informações do PNLD e às informações sobre quais livros foram indicados para a escolha e as características desses em relação às questões metodológicas, visual, apresentação de conteúdos e linguagem.

Perguntados sobre que elementos de um livro impediriam a sua escolha, 39,5% refere-se à linguagem de difícil compreensão aos alunos. Além desse aspecto, apresentar poucas imagens (30,5%); não estar de acordo com as normas curriculares vigentes (18,6%), apresentar conceitos errados e inadequados (11,6%), também seriam indicativos de exclusão na escolha.

¹³ Para manutenção do anonimato dos participantes, no texto eles serão identificados pela letra P seguida de um número.

Os elementos apresentados nos livros didáticos e que são considerados mais positivos nas escolhas aparecem em sua maioria relacionados à boa visualização e qualidade das ilustrações (44,2%); linguagem que contribua na compreensão dos conteúdos e de maneira a facilitar a interação desses com a aprendizagem escolar (27,9%); diversidade nas atividades propostas, de maneira a possibilitar maior motivação dos alunos (18,6%), e sequenciação dos conteúdos que possam contemplar o planejamento proposto para a turma (9,3%).

Os resultados apontam a preocupação dos professores em escolher um livro que seja realmente significativo para os alunos, isto é, que apresente linguagem acessível e que permita a compreensão dos conceitos.

Outros comentários relevantes estão relacionados às mudanças que podem estar ocorrendo nos livros didáticos (figura 5) em função do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, integrante das políticas educacionais do Ministério da Educação no Brasil – MEC. Para grande maioria dos professores há mudanças a cada nova escolha, relacionadas aos aspectos curriculares, qualidade do material, imagens mais instigadoras, atividades diferenciadas e textos mais atualizados e contextualizados. Isso é corroborado em alguns comentários: "cada vez mais os livros se adaptam as escolhas e necessidades dos professores como currículo, imagens atrativas, informações atuais". (P7). "A maior participação na escolha dos livros pelos professores auxilia na qualidade dessa escolha." (P6). "A escolha favorece a um material adequado para a realidade do aluno". (P12).



Figura 5: Mudanças nos livros didáticos

Fonte: Os autores

Um ponto importante nessa questão é a preocupação dos professores com a adequação do livro à proposta curricular, possibilitando seu uso de forma mais sequencial e direcionado para a realidade das suas salas de aula, aspecto que nem sempre acontece de maneira mais abrangente, pelo fato de, conforme Megid Neto e Fracalanza (2006, p. 165), os atuais livros didáticos de Ciências

corresponderem a uma versão livre das diretrizes e dos programas curriculares oficiais em vigência. Dentre os professores que não perceberam mudanças nos livros didáticos, uma delas ressalta que “as adaptações ocorrem nos textos, porém as imagens continuam as mesmas”. (P33).

Para os professores respondentes, a distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos representa uma importante condição para a educação. Dentre os motivos que reforçam essa percepção é que o livro é um material para ser utilizado não somente na escola, mas como fonte de leitura aos alunos em suas casas (68%), pois, para muitos alunos ele é ainda o único recurso impresso e que possibilita o acesso para pesquisas e atividades para casa. Um aspecto a ser considerado é que para 41% dos professores o livro deveria ser muito mais valorizado tanto pelos alunos como também pelos pais.

Considerações finais

As respostas dadas pelos participantes permitiram inferir que a escolha de livros e o seu consequente uso em sala de aula podem ter sido influenciados pela experiência que eles tiveram enquanto alunos. Algumas de suas lembranças a respeito de livros didáticos utilizados enquanto alunos, remetem majoritariamente, aos de Ciências, reforçando o que Rockwell (1989) já havia ponderado, ao se expressar que “num âmbito como o escolar, os sujeitos costumam integrar práticas e saberes que provêm de outros âmbitos”, nesse caso, o da sua própria escolarização.

Da mesma forma pode-se inferir que as lembranças sobre imagens dos livros e sobre textos explorados enquanto alunos, certamente vinculados a bons momentos vivenciados no mundo escolar, podem ser entendidos como um processo de representação de um fato real seguido da atribuição de um significado a esse fato e que podem também influenciar as escolhas dos livros que hoje eles utilizam em suas salas de aula. Nesse sentido, conforme Bourdieu (1996, p.248), “um livro não chega jamais sem marcas a um leitor. Ele é marcado em relação ao sistema de classificações implícitas (...) e quando chega a um leitor, está predisposto a receber marcas que são históricas”. Para toda pessoa que conviveu no mundo escolar, o livro deixou alguma marca e certamente o professor apresenta muitas dessas marcas, não somente no campo pedagógico, mas também como um elemento de sua história enquanto profissional e indivíduo que influencia e é influenciado pelas transformações sociais.

Ficou também evidenciado que a relação do professor com o livro didático pode também ser interpretada como reflexo das experiências acumuladas ao longo de sua prática em sala de aula, moldada por sua formação acadêmica, pela experiência pessoal, pelos valores e pela adaptação aos

novos modelos educacionais, e a interação entre professor e livro didático, sob essas características, representa o ponto norteador para compreender a utilização do livro pelo professor na sala de aula.

Referências

- Batista, Antonio A.G. (1999). Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos. Em Abreu, M. (Eds). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil: Fapesp.
- Bourdieu, Pierre. (2009). *O senso prático*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, Pierre (1996). Leitura uma prática cultural: debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: Chartier, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Brasil (1981). Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação*. 4.ed. Brasília: MEC/CFE, 575 p.
- Bufrem, Leila S., Schmidt, Maria Auxiliadora, Garcia, Tania B. (2006) Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.22, p.120-130.
- Choppin, Alan.(2000). Pasado y presente de los manuales escolares. Em Ruiz, B. Julio (ed). *La cultura escolar de Europa: tendencias historicas emergentes*. Madrid, Biblioteca Nueva, p. 107-165.
- Ezpeleta, Justa, Rockwell, Elsie.(1989). A escola: relato de um processo inacabado de construção. Em Ezpeleta, Justa; Rockwell, Elsie. *Pesquisa participante*. 2.ed. trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, p. 9-30.
- Megid Neto, Jorge; Fracalanza, Hilário (2006). O livro didático de ciências: problemas e soluções. Em Fracalanza, Hilário; Megid Neto, Jorge (org). et al. *O livro didático de ciências no Brasil*. Campinas: Komedi.
- Rockwell, Elsie.(1997) La dinámica cultural em la escuela. In: Álvarez, A. (ed.). *Hacia um curriculum cultural: la vigencia de Vygotski em la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO: O QUE PENSAM OS ALUNOS DE UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO

LIBROS DIDÁCTICOS DE ENSEÑANZA MEDIA: LO QUE PIENSAN LOS ALUMNOS DE UNA ESCUELA DE ASENTAMIENTO RURAL

HIGH SCHOOL TEXTBOOKS: WHAT THE STUDENTS FROM A RURAL SETTLEMENT SCHOOL THINK

Edilaine Aparecida Vieira. Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD)- Universidade Federal do Paraná (/UFPR)- Brasil.

Tânia Maria F. Braga Garcia. Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD)- Universidade Federal do Paraná (/UFPR)- Brasil.

Resumo

Este trabalho situa-se no campo temático da Educação do Campo, com foco na experiência de escolas de assentamentos da reforma agrária vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, Brasil. A pesquisa se articula as discussões da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e do Núcleo de Produções e Publicações Didáticas- NPPD, na mesma universidade. Discute as relações que os jovens alunos de Ensino Médio estabelecem com os livros didáticos, especialmente os que são distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Em particular, busca o ponto de vista destes sujeitos sobre os livros didáticos que utilizam, no sentido de compreender como usam e o que pensam sobre os livros. Aborda elementos da educação do campo, juventude do campo e os livros didáticos. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual privilegia o contexto da descoberta (Lessard-Hebert et al, 1990), nesta etapa foi realizada questionários aplicados a jovens da Escola de Ensino Médio Paulo Freire, de um município no sul do país. Entre os resultados destaca-se que os jovens acham importante que os livros discutam assuntos relacionados a sua vida e aos problemas sociais. O trabalho discute também a posição dos alunos sobre a necessidade de livros específicos para escolas do campo e da cidade.

Palavras Chave: Escola do campo, Jovens e livros didáticos, PNLD Campo

Extended Abstract

This research is located in the field of Education, focusing on the experience of agrarian reform settlements and camps schools of the Landless Workers Movement (MST) in Brazil and its relation with the production of specific textbooks for countryside schools. The research is linked to the discussions of the Line of Research Culture, School and Education of the Graduate Program in Education of the Federal University of Paraná and with the activities of the Research Center in Didactic Publications-NPPD, in the same university.

The MST is a social movement organized in Brazil in the late 1970s, articulating struggles around the agrarian reform, as well as others equally important, including struggles for the education of peasants and the working class. MST schools can be identified in two situations: temporary schools, in camps, a situation in which the school is built in improvised spaces in the territory occupied by the movement, and, if necessary, moving places along with the families; or permanent schools, in settlements, when families are fixed in the land, or settled, which occurs after the issue of a document by the federal government in which it provides "concession of use" for an indefinite period of time, and the land can be passed from generation to generation .

The MST school constitutes a Countryside School, located in the Brazilian educational scene as a teaching modality. The concept of Countryside Education is new; it emerged in 1998, as a result of debates among the countryside social movements, teachers, universities and researchers, as opposed to the old model of Rural Education, existing in the country since the 1930s and which has never produced quality education for the rural population.

Conceptually, the research has the school, understood as social construction, as its starting point (Rockwell and Ezapeleta, 2007). According to this perspective, in this social space the schooling experience occurs, and it is composed of different elements and processes that intertwine in the dynamics of cultural and social production and reproduction. Among these elements, textbooks and teaching materials deserve attention, as they express a certain school form. They are the main focus on this study.

The empirical field of research is a High School, located in an Agrarian Reform Settlement, in a municipality of Southern Brazil. The school is institutionally linked to the state educational system and has a pedagogical political project that reveals the direct relationship with the MST educational project and with the principles of the Countryside Education.

Young students are the subjects of the research. Based on the theories of reference, young people are understood as a social category. The term "Youth" is related to discussions about diversity, which marks the concept with plurality. This means that we no longer speak in *youth*, but in *youths* (Novaes, 1998). The debates are conducted to recognize that there are differences, especially those related to social class, highlighting the importance of understanding how the capitalist system causes dichotomies, polarizations and distance among the subjects within the same class. Thus, the questions about youth in the countryside, in this text, move towards the rupture of the relationships that underpin

this system, which insists on placing in opposite places men and women, outdated and modern, the city and the countryside, young people from the countryside and young people from the city.

The research tries to approach the young people from the countryside in the process of schooling, in a settlement school linked to the MST. This school has sought to develop a different pedagogical process, especially regarding the new ways of organizing the pedagogical work, in order to privilege elements such as history, culture, social struggle, collective organization and work, which constitute what is called internally "formative matrix" (Sapelli, Freitas and Caldart, 2015).

However, even with the particularity of being a rural school with a differentiated educational project, the materials and books of pedagogical support for teachers and students are the same as those of other schools. This issue is related to the existence, in Brazil, of the National Textbook Program - PNLD. This program originated in 1985 and its proposal includes actions to evaluate, acquire and distribute books for all schools in the country. It contemplates practically all school subjects in elementary and high school.

Since 2013, the program also supports the Countryside Education modality, with specific books for this reality. Nowadays the PNLD-Countryside is only for students from the initial years of Elementary School. However, there is a tendency for the program to be extended to other phases of schooling, considering that documents produced by the social movements, documents of the National Forum of Countryside Education, besides the specific legislation of the modality, defend specific pedagogical materials.

Taking these questions as a reference, the research aimed at how High School students relate to the textbooks that they use in school to subsidize an evaluation process of content and form of the books by the own students. And, particularly, to analyze elements that justify the production of specific books for the countryside schools. This is a qualitative research that favors the context of discovery (Lessard-Hebert et al, 1990). In the first stage of the study, information was collected through two questionnaires with open and closed-ended questions, applied to 91 students from a permanent school located in a settlement, young people aged 16 to 29 years old.

The study allowed us to obtain important results, besides to contribute to delineate the following stages of the research. According to the students, the books are "very much used" in different areas of knowledge and situations, especially the Mathematics Textbook, followed by the Geography, History and Sociology Textbooks. The books fulfill the "instrumental function" (Choppin, 2004) when students use them to "follow explanations, for group work, to answer questions". In a certain way they also have

the "documentary function" when they are used autonomously by the students for research, study and to clarify some doubts. (Choppin, 2004)

Among the results, we also point out that young people find it important that the books discuss relevant issues in their lives, as well as social issues. For them, textbooks must work on such subjects and some of them already present these elements. According to young people, the Mathematics textbooks stood out as the ones that work on topics that are and will be useful to your everyday life are the. The motives in this first contact are timidly pointed out, which deserves further investigation in future instruments. The Sociology book, on the other hand is, according to them, the one that most provides debates on social issues.

The research also called into question the need for specific textbooks for countryside and city schools. According to the students, there seems to be no reason for the production of specific books for the countryside and for the city. According to them, textbooks should be the same, but they should privilege the two realities in their contents, countryside and city, therefore they should be produced differently from the current PNLD textbooks, in which the urban environment is privileged to the detriment to the countryside space.

The results strengthen the idea of the existence of books common to rural and urban schools, but with the possibility of alternative production of didactic materials based on the social experience and the local culture of the communities.

Keywords: Countryside Schools, Young students and Textbooks, PNLD Countryside.

Escolas do campo e jovens do campo: notas introdutórias

As discussões sobre a Educação do Campo têm origem no interior dos movimentos sociais em contraposição ao antigo conceito de Educação Rural, existente no Brasil desde a década de 1930 e que nunca produziu uma educação de qualidade para a população rural. Em essência, o debate “encontra-se na luta por uma política pública orientada pelos próprios trabalhadores do campo e na problematização do campo brasileiro como lugar de confrontos e lutas sociais.” (Souza, 2010, 43)

O campo temático da Educação do Campo constitui-se como um conceito reconhecido no contexto da educação brasileira e no meio acadêmico, situando-se em uma perspectiva crítica em relação ao modelo tradicional de educação; mais que isso, torna-se referência pela produção teórica e experiências que vêm sendo produzidas em escolas do campo. O projeto de educação gerado por esse movimento se

apresenta intrinsecamente ligado às práticas sociais de coletivos que se organizam em torno das lutas sociais pela terra, no contexto da questão agrária no Brasil.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST é um dos movimentos sociais mais expressivos nesta direção. Desde seu surgimento na década de 1980 tem acumulado discussões e experiências em educação, no contexto escolar e fora dele. Este mesmo movimento social construiu, ao longo do seu processo, uma pedagogia denominada Pedagogia do Movimento, na qual assume o trabalho como princípio pedagógico, que resulta na “formulação da atual matriz formativa para as escolas do MST: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história”. (Caldart, 2013,1)

É nesse contexto que se deve situar a pesquisa relatada, que discute as relações que os jovens alunos de Ensino Médio estabelecem com os livros didáticos, especialmente os que são distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. O campo empírico da pesquisa é uma Escola de Ensino Médio, localizada em um Assentamento de Reforma Agrária, em um município do Sul do Brasil. Por estar situada nesse espaço social, a escola está vinculada institucionalmente à rede estadual de ensino e tem um projeto político pedagógico que revela a relação direta com o projeto de educação do MST e com os princípios da Educação do Campo.

Os jovens alunos do Ensino Médio são os sujeitos de pesquisa. A partir das teorias de referência assumidas, os jovens são entendidos como categoria social. O termo “Juventude” está relacionado às discussões sobre diversidade, que marca o conceito com a perspectiva de pluralidade; isto quer dizer que não se fala mais em *juventude*, mas em *juventudes* (Novaes, 1998). Os debates são conduzidos para o reconhecimento de que há diferenças, principalmente aquelas relacionadas à classe social, destacando-se a importância de entender a forma como o sistema capitalista provoca dicotomias, polarizações e distanciamento entre os sujeitos dentro de uma mesma classe. Assim, as questões sobre juventude do campo, neste texto, caminham na direção ao rompimento das relações que sustentam este sistema que insiste em colocar em lugares opostos homens e mulheres, atrasado e moderno, cidade e campo, jovens do campo e jovens da cidade.

No caso dos jovens da escola colaboradora da pesquisa, pode-se dizer que transitam entre diferentes espaços e experiências, presencialmente ou por meio das mídias sociais. Estudam e trabalham, tem atividades sociais de lazer. Assim, interessa à pesquisa entender as relações desses jovens estudantes de uma escola do campo com seus livros didáticos, especialmente considerando que eles usam os mesmos livros que estudantes de escolas situadas em áreas urbanas e, ainda, que existe um forte movimento de defesa da ideia de que se deve produzir livros específicos para as escolas situadas em áreas rurais –

como já vem acontecendo no atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O que pensam os jovens sobre isso?

Os jovens do campo e os livros do PNLD: sujeitos colaboradores e procedimentos empíricos

De maneira geral, os livros didáticos se constituem como instrumentos importantes no processo de escolarização, sendo muito utilizados por professores e alunos dos diferentes níveis de ensino e disciplinas escolares. Mesmo em escolas do campo, com um projeto de educação diferenciado, são eles que muitas vezes garantem o processo de ensino e aprendizagem. Esta questão tem relação com a existência, no Brasil, do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

Este programa teve origem em 1985, com ações no sentido de avaliar, adquirir e distribuir livros para todas as escolas públicas do país. Inicialmente o programa tinha como objetivo atender alunos do Ensino Fundamental; mais tarde, em 2003, o programa se estendeu para o atendimento de alunos do Ensino Médio e recentemente, em 2011, foi incorporada ao programa a oferta de livros específicos para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas do campo, com a denominação de PNLD Campo. A possibilidade desse programa estender-se para o conjunto da educação básica é um dos elementos motivadores desta pesquisa.

A pesquisa objetiva investigar a relação que os jovens do ensino médio estabelecem com os livros didáticos que utilizam. Neste texto, serão apresentados resultados da primeira fase, de natureza exploratória, e que se constituíram como base para um processo de avaliação de conteúdo e forma dos livros pelos alunos, em particular com a finalidade de encontrar elementos que justifiquem a produção de livros específicos para as escolas do campo.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que privilegia o contexto da descoberta (Lessard- Hebert et al, 1990). Como procedimento de pesquisa, nesta fase exploratória, foram aplicados dois instrumentos, na forma de questionários, a 91 jovens do Ensino Médio da Escola colaboradora, com idades entre 16 a 29 anos. Justifica-se a larga faixa etária dos alunos pelas dificuldades de escolarização das populações do/no campo, no caso brasileiro.

Os instrumentos de pesquisa foram elaborados com questões fechadas e abertas, possibilitando aos jovens colaboradores registrar seus pontos de vista sobre os livros didáticos. Também se deve destacar que as questões fechadas foram construídas a partir de resultados de outras investigações realizadas

com jovens do Ensino Médio, em especial para elaborar questões em que os colaboradores são convidados a demonstrar sua concordância ou discordância em relação a pontos específicos.

O estudo possibilitou obter resultados importantes, além de contribuir para delinear as etapas seguintes da pesquisa. Foi possível coletar dados em relação a aspectos mais gerais. Como a frequência de uso dos livros nas aulas, mas também colher opiniões dos jovens sobre questões específicas – como por exemplo sobre a presença de questões sociais nos livros utilizados e o valor que atribuem aos conteúdos estudados por meio dos livros para suas vidas. Alguns resultados são apresentados de forma sucinta a seguir.

Os livros didáticos nas aulas

Uma das questões focalizadas por diferentes pesquisas diz respeito ao uso dos livros nas aulas. Há resultados que indicam baixa frequência de uso, assim como há situações em que o livro orienta a maior parte das atividades de ensino. No caso em estudo, de acordo com os alunos os livros são “muito utilizados”, em diferentes áreas do conhecimento e situações. Eles destacaram o livro de Matemática, seguido pelos livros de Geografia, História e Sociologia.

Quanto às formas de uso, os jovens alunos indicaram que os livros são utilizados para “acompanhar explicações, trabalhos em grupo, responder perguntas”, atividades que podem ser associadas à função instrumental, citada por Choppin (2004, 553). Mas os jovens reconheceram também uma segunda função dos livros que são também usados como instrumento para “pesquisar, para estudar e esclarecer algumas dúvidas”, o que indicaria a presença de atividades mais autônomas dos próprios alunos e que apontaria na direção da função documental – considerada por Choppin como menos frequente porque supõe ambientes de aprendizagem com maior atividade e autonomia dos alunos.

A pesquisa evidenciou que estes jovens do campo acham importante que livros discutam assuntos relevantes para sua vida e abordem questões e problemas sociais. Do ponto de vista dos colaboradores, alguns livros já apresentam estas questões. De acordo com eles o livro de Matemática é aquele que mais trabalha temas que são e serão úteis para sua vida cotidiana. Os motivos que levaram os alunos a fazerem esta indicação foram timidamente indicados e serão aprofundados na etapa seguinte da pesquisa.

O livro de Sociologia, de acordo com os dados, é o que mais proporciona debates sobre questões e problemas sociais. Entre os exemplos indicados por eles nos instrumentos de pesquisa, destacam-se:

movimentos sociais e MST, desigualdade social, política, modo de vida; alimentação saudável, racismo, violência, atualidade, preservação do meio ambiente para termos futuro; curiosidade sobre a vida em geral. Os conteúdos listados pelos alunos estão presentes em livros de Geografia, História, Sociologia e Filosofia, que, por hora, são os mesmos para todas as escolas de Ensino Médio do país.

Neste aspecto é importante considerar que a escola em análise, assim como várias outras escolas do MST propõe-se a fazer o enfrentamento das dificuldades derivadas da característica principal da educação tradicional, a saber, estabelecer “a aproximação das questões pedagógicas com as demais formas de relação social, e diminuição de espaço entre o ensino e a vida” (Caldart, 2015). Esta intenção está expressa nos documentos da escola e do MST, enquanto movimento social.

O fato de a maioria dos alunos (89%) afirmar ser importante que os livros apresentem assuntos relacionados à vida e aos problemas sociais confirma uma sintonia entre o que pensam os jovens e o que propõe a escola onde eles estudam. Essas questões que serão melhor exploradas em outros instrumentos de pesquisa, no sentido de entender em que medida os livros do PNLD têm estimulado tais debates.

Há necessidade de livros diferentes para alunos do campo e da cidade? Com a palavra os jovens do campo.

Na última década, no Brasil, a necessidade de livros específicos foi apresentada de forma recorrente nos documentos produzidos pelos movimentos sociais que constituem a articulação por uma Educação do Campo, e também naqueles produzidos pelos governos, como por exemplo no Art. 4º.VIII do decreto 7.352/2010, que aponta a demanda por uma “produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo” (Brasil, decreto 7.352/2010)

Considerando que há questões complexas a serem discutidas na problemática da produção de livros didáticos para grupos específicos, como é o caso do PNLD Campo, a pesquisa procurou evidenciar a voz dos jovens alunos sobre o tema. Pode-se dizer, a partir deste estudo exploratório, que para 76% dos jovens do Ensino Médio da escola colaboradora não há razão para a produção de livros específicos para o campo e para a cidade. Os motivos ficam evidente em falas como as das alunas (os) A e H:

Eu acho que todos devem ter o mesmo livro, porque todos estão à procura de conhecimento e não importa se estudo em uma escola urbana ou do campo e, sim, importa o aprendizado sem diferenças. (Aluno A).

A gente deve aprender as mesmas coisas que todo mundo, afinal a gente não é diferente dos da cidade. (Aluno H)

A existência de livros iguais ou diferentes é questão problematizada em respostas como a da aluna F, quando considera que “os livros deveriam trabalhar de acordo com cada realidade, porém, há alguns temas abordados que poderiam estar presentes na cidade como no campo. A agroecologia poderia ser um dos temas, para conscientização dos jovens, entre tantos outros”. É relevante observar que há, do ponto de vista da jovem do campo, uma concordância em relação a ter livros iguais, contudo, para ela algumas problemáticas – como questão ambiental e problemas sociais do país – devem ser igualmente conhecidos por alunos, seja do campo ou da cidade.

Entre os alunos que defendem a ideia de livros diferentes, destaca-se a resposta do aluno B, que diz: “os livros deveriam trabalhar de acordo com cada realidade, porém há alguns temas que são abordados que poderiam estar presentes na cidade como no campo”. Esta resposta aponta para importância de livros didáticos que privilegiem, em seus conteúdos, as duas realidades, do campo e cidade, diferentemente do que ocorre hoje nos livros didáticos do PNLD, nos quais o meio urbano é privilegiado, na maioria das vezes.

O aluno C, em direção semelhante, diz “que muitos assuntos que são usados hoje em sala de aula fogem de nossos interesses, como moramos no campo deveria ter mais coisas do campo”, defendendo que os livros deveriam ser um pouco diferentes dos atuais. Isso revela a importância dos saberes particulares da cultura local na qual a escola está inserida, e entende-se que tais conhecimentos podem constituir-se como importantes elos de conexão com os conhecimentos científicos. Desta forma, valorizar a cultura local pode ser uma estratégia importante do processo de escolarização. Esta ideia é reforçada nas palavras do aluno G ao afirmar que “em alguns casos o livro deve abordar assuntos daquela região”.

Nesta direção, Garcia e Schimdt (2011, 80) com base nas contribuições de Freire, consideram que “os conteúdos dos processos pedagógicos, no ensino e na aprendizagem, devem ser constituídos a partir da identificação, nos contextos locais e também em âmbitos mais amplos, das diversidades e desigualdades que compõem a realidade social”. Para elas, a contextualização das ações didáticas na cultura da comunidade - na qual os conteúdos a serem aprendidos adquirem significado - constitui-se em um desafio didático.

Essa perspectiva foi fortalecida em trabalhos como o Recriando Histórias, desenvolvido pelo NPPD/UFPR e pelo LAPEDUH/UFPR, (Garcia e Schmidt, 2011) a que não rejeita o papel dos livros didáticos oferecidos pelo PNLD, mas destaca a importância de propostas alternativas que objetivem

dar ao professores a possibilidade de produção de materiais que privilegiem a experiência social e a cultura local das comunidades, sem que isso signifique a manutenção das desigualdades de acesso aos bens culturais e aos conhecimentos universais nas disciplinas escolares.

Considerações Finais

A pesquisa evidenciou a importância que os livros didáticos têm no contexto escolar de escolas brasileiras e fora dela, incluindo-se as escolas do campo. A relação que os alunos estabelecem com os livros ao longo da vida escolar propicia conhecimento sobre este objeto da cultura escolar e, neste sentido, os jovens têm demonstrado interesse e condições de discutir e avaliar os livros que utilizam, questão já demonstrada em outras pesquisas. (Chaves, 2014, por exemplo)

Foi possível apresentar alguns elementos sobre como os jovens do ensino médio de uma escola do campo, localizada em um assentamento de reforma agrária, do MST, utilizam os livros distribuídos pelo PNLD e o que pensam sobre eles. O debate sobre a necessidade de livros específicos para escola do campo e da cidade configurou um dos debates centrais neste trabalho. Nos instrumentos, as respostas dos alunos, conduziram, na sua maioria, para a importância de que livros didáticos sejam iguais; porém, há evidências nas respostas dos jovens quanto à necessidade que os livros apresentem questões que sejam úteis para sua vida, assim como abordem debates sobre os problemas sociais. A valorização da experiência social e da cultura local é outro elemento relevante demonstrado na pesquisa com os jovens alunos.

A partir de Garcia e Schmidt (2011, 80) e com base nas contribuições de Freire, pode-se afirmar que “os conteúdos dos processos pedagógicos, no ensino e na aprendizagem, devem ser constituídos a partir da identificação, nos contextos locais e também em âmbitos mais amplos, das diversidades e desigualdades que compõem a realidade social”. Essa perspectiva desafia a produção de livros em caráter nacional como único caminho, apontando problemáticas que demandam novas formas de produzir materiais didáticos.

Estas foram algumas questões provocadas pela pesquisa empírica realizada. Pretende-se que os resultados desta investigação somados a produção de novos instrumentos para continuidade da pesquisa, aliados a elementos de cunho bibliográfico, possam subsidiar em etapa posterior um processo de avaliação de conteúdo e forma dos livros do PNLD pelos próprios alunos e, em particular, para encontrar elementos que justifiquem ou não a produção de livros específicos para as escolas do campo.

Referências

- Brasil (2010). Ministério da Educação e Cultura. *Decreto no 6.352 de 04 de novembro de 2010*. Dispõem sobre a política de educação do campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. DOU, Brasília.
- Bourdieu, Pierre (1983). A juventude é apenas uma palavra. Em Bourdieu, Pierre. *Questões de sociologia* (pp. 112-121) Rio de Janeiro, Brasil: Marco Zero.
- Caldart, Roseli Salete (org) (2010). *Reflexões desde práticas de licenciatura em educação do campo*. São Paulo, Brasil: Expressão Popular.
- Chaves, Edilson Aparecido (2013). *A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: Estudo etnográfico em uma escola do campo*. Universidade Federal do Paraná, Brasil.
- Choppin, Allan (2004). História dos livros e das edições didáticas: Sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30 (3), 549- 566.
- Garcia, Tânia M. F. Braga, Schmidt, Maria Auxiliadora (2011). *Recriando histórias a partir do olhar das crianças*. Ijuí, Brasil: Unijuí.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa, Portugal: Artes Gráficas.
- Novaes, Regina R. (1998). Juventudes cariocas: Mediação, conflitos e encontros culturais. Em Vianna, H. *Galeras cariocas* (pp. 60-119). Rio de Janeiro, Brasil: UFRJ.
- Rockwell, Elsie; Ezpeleta, Justa (2007). A escola: Relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem fronteiras*, 7 (2) 131-147.
- Souza, Maria Antônia (2010). *Educação e Movimentos Sociais: A produção do conhecimento no período de 1987 a 2007*. Curitiba, Brasil: Editora UFPR.
- Vieira, Edilaine Aparecida (2013). *Livros didáticos para escolas do Campo: Aproximações a partir do PNLD Campo*. Universidade Federal do Paraná, Brasil.

PROCESSOS DE ESCOLHA DE LIVROS DIDÁTICOS EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTO: DIÁLOGOS E TENSÕES

PROCESOS DE SELECCIÓN DE LIBROS DIDÁCTICOS EN ESCUELAS DE ASENTAMIENTO RURAL: DIALOGOS Y TENSIONES

PROCESSES OF CHOOSING TEXTBOOKS IN SETTLEMENT SCHOOLS: DIALOGUES AND TENSIONS

Roseli Borowicc (NPPD/UFPR)

Tânia Maria F. Braga Garcia (NPPD/UFPR)

Resumo

Relata resultados de pesquisa que teve como objetivo analisar processos de escolha de Livros Didáticos específicos para escolas do Campo por educadores de escolas localizadas em Assentamentos da Reforma Agrária, no sul do Brasil. Reconhece a Educação do Campo e Educação Rural como dois paradigmas distintos de educação para o campo brasileiro analisando a escolarização e seus elementos a partir do diálogo com as proposições da Educação do Campo e do conceito de escola como uma “construção social”. Considerando as relações entre cultura escolar e os manuais escolares, situa a questão dos livros didáticos no Brasil, apresentando e confrontando elementos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do PNLD Campo. Analisa e relaciona as condições em que ocorre a escolha dos Livros Didáticos, os critérios utilizados pelos educadores e as propostas de educação coexistentes na escola, entre as quais o projeto de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e da Educação do Campo. O trabalho empírico foi realizado em escolas de assentamentos, por meio de questionários dirigidos à educadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As análises foram articuladas em torno de duas categorias: a) tensões entre autonomia e imposição nos processos de decisão sobre os livros didáticos e; b) diálogos e tensões entre propostas de educação coexistentes nas escolas de Assentamento.

Palavras chave: Escolas do Campo. Escolas de Assentamento. Livros Didáticos. PNLD e PNLD Campo. Processos de escolha por educadores.

Extended Abstract

This paper reports results of a research that had the objective to analyze processes of choosing Textbooks from the National Textbook Program – PNLD, which distributes free textbooks to all the public schools of Brazil. More specifically, the research focused on the PNLD Countryside, which produces books with specific content and methods for countryside schools. The process of choosing the books analyzed is carried out by educators from schools located in Agrarian Reform Settlements in Southern Brazil.

As a presupposition, the research assumes the concepts of the Education Project of the Movement of Landless Rural Workers – MST presented in documents produced by this movement to guide the Education in its schools. The research also assumes the concepts of the Countryside Education movement, "phenomenon of the Brazilian current reality"; this is a

proposal of education created over the 1990s which has the rural people as protagonists, based on the experiences of education constructed by the social movements of the countryside (Caldart, 2012, 257).

Thus, the research recognizes Countryside Education as a different paradigm in relation to Rural Education. The latter was created in the 1930s with the objective of meeting the demands of industrialization in the countryside through a practice that "annuls the knowledge accumulated by the experience of working with the land" and turns the rural people into consumers of "agricultural products generated by the importing agricultural model". (Ribeiro, 2012, 297).

The text presents general questions about the struggle for land and education in contemporary Brazil and the struggle of schools in the camps and settlements (MST, 2005). The research thematically focuses on schooling and its elements in a particular case, supporting the analysis in referential concepts of the Culture, School and Teaching Research Line of the Graduate Program in Education of the Federal University of Paraná – UFPR. Thus, the research proposes a dialogue between the proposals of the Countryside Education and the concept of school as a "social construction" (Rockwell, Ezpeleta, 2007).

Theoretically, the research is based on elements of theories about the relationships between school culture and school textbooks (Forquin, 1993; Choppin, 2004), about the textbooks as a commodity (Apple, 1995) and the National Textbook Program, based on its documents (PNLD and PNLD Countryside. The theoretical contributions are supported on other researches from the Research Center on Didactic Publications – NPPD of the Federal University of Paraná on the countryside school, besides those that refer specifically to the territory of the countryside and to the schools in agrarian reform settlements, such as Fernandes (2014); Caldart (2012), Kolling et al (1999).

In order to discuss Education and the Countryside School, a paradigm produced by the countryside social movements, the research selected the works of Caldart (2012, 2015) and Souza (2012), but also authors such as Bourdieu (2015) and Enguita (1989) in order to clarify the concept of a conservative school. The theoretical contributions on school culture and textbooks regarding the school, the school form and the role of manuals and textbooks in schooling are based on authors such as Vincent et al (2001), Bitencourt (2008), Garcia (2013, 2014), Chaves (2014) and recent research on PNLD Countryside, such as those of Vieira (2013) and Carvalho e Martins (2014).

In order to place the question of textbooks in Brazil, the two federal programs for the evaluation, acquisition and distribution of books for public schools – National Textbook

Program – PNLD and PNLD Countryside – were presented succinctly. This presentation was referenced in the official documents of the Program, especially the Notices of choice, the Guides of the Textbook and the guidance materials for the schools to carry out the process of choosing the books.

With these references, the research was oriented to the analysis of the processes of choosing textbooks by educators of the initial grades of elementary school in rural schools. The methodology used is of a qualitative nature and privileges the context of the discovery (Lessard-Hébert et al, 1990). The empirical work was carried out in rural schools, through the use of questionnaires and interviews directed to nine educators from the first grades of Elementary School (1st to 5th grades) of schools located in Agrarian Reform Settlements, in a municipality in the Southern Region of Brazil.

The analysis of documents and the observation through participation were also used in the research, the latter as a complementary strategy. The analysis were articulated around two categories derived from Freire's (1981) conceptualizations, which allowed to theoretically organize the results of the research: a) tensions between autonomy and imposition in the decision processes about the textbooks; and b) dialogues and tensions between coexisting education proposals in settlement schools.

The results point to significant differences between the two textbook distribution programs, PNLD and PNLD Countryside regarding the categories presented. As for the choice process in the first program, for urban schools, the analysis showed greater autonomy, with evaluation and selection of books made in each school based on their specific needs. In the second program, for schools located in rural areas, the choices are being made by the municipal education system, a process in which there must be consensus among all schools to define a single title to be used by all of them. In this case, the choice was made by the majority, but without the proposition of dialogues between educators from different schools to evaluate the books, which caused frustrations in the choice made by the educators and reduced participation in the process, especially of the educators from the multi-graded schools, which are more isolated from the point of view of communication.

As for the criteria used in choosing the books, the analysis revealed the dialogues that occur between proposals for education in schools, but also the tensions that are generated by a diversity of programs and orientations that teachers must take into account in teaching. Among the proposals that are considered in the choice of the books, the teachers cited the curricular proposal of the municipal educational system and the guidelines received in the educational program by the Pact of Literacy in the Right Age – PNAIC (a project of the

federal government to overcome difficulties in the process of literacy). The MST Education project and the Countryside Education project were not spontaneously cited by the teachers as criteria for choosing the books. The presence of elements from these proposals were inferred in the analysis from the reference made by the teachers regarding the concern with contents related to the reality of the students, a fundamental principle of those two proposals.

The educators approve the existence of specific books for rural schools, but recognize that in the books received so far there are limits that need to be overcome, such as the fact that they are very summarized to meet the objectives that PNLD Countryside proposes. The research points out, as a possibility of overcoming these limits, the production of books by the subjects from the countryside, another fundamental principle proposed by MST Education and Countryside Education, in processes already proposed in a different way by Vieira (2013) and Molina (2014).

Keywords: Countryside Schools. Textbooks. PNLD and PNLD Countryside. Choosing Processes. Criteria of choice.

Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um Município ao sul do Brasil. As escolas estão localizadas em Assentamentos da Reforma Agrária resultantes das lutas por terra, especialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1980-1990). Essa característica diferencia as escolas colaboradoras em relação a outras também localizadas em áreas rurais. Deve-se destacar que o campo teórico da educação em áreas rurais está marcado, no caso brasileiro, por dois paradigmas. O primeiro é identificado como educação rural, existente desde os anos 1930; o segundo é derivado das discussões das últimas décadas em torno do conceito de Educação do Campo, entendida como uma proposta protagonizada “[...] pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de Educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”. (Caldart, 2012, 257).

Dentre os elementos que compõem a vida das escolas, a pesquisa optou por focalizar os livros didáticos. No Brasil, as escolas públicas recebem livros didáticos gratuitamente por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que os avalia e compra após a escolha feita pelas escolas. São produzidos novos livros a cada três anos; após passar pela aprovação de especialistas, são apresentados por meio de um Guia do Livro Didático para o processo de escolha nas escolas das redes públicas de ensino.

A partir de 2011, criou-se um programa que compra livros especialmente feitos para as escolas do campo. O PNLD Campo gerou situações diferenciadas na produção, na avaliação e na escolha de livros que exigem debates e pesquisas. Assim, o tema central da pesquisa são os diálogos e tensões que estão presentes nos processos de escolha, pelos educadores, dos Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Em particular, o foco da pesquisa é o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD - Campo, buscando compreender as relações entre os processos de escolha e as propostas educativas que organizam o trabalho nas escolas de assentamento. Deve-se destacar que tais escolas, por estarem ligadas ao MST na sua origem, pautam seus projetos pedagógicos nas orientações dadas por esse movimento social, mas também atendem orientações do Movimento Nacional por uma Educação do Campo e das diretrizes curriculares municipais. Assim, na escola se entrecruza um conjunto de normas e orientações, para além dos livros didáticos que também estão submetidos a orientações nacionais.

A existência dessa diversidade de propostas que orientam a organização do ensino nas escolas de assentamento e as formas pelas quais elas se articulam no trabalho das educadoras evidencia a relevância da pesquisa. Mas ela também se justifica pela necessidade de compreender os processos de construção do conhecimento no espaço das escolas do campo, em área de assentamento da reforma agrária, a partir da pressuposição de que o Livro Didático é “uma das principais fontes de informação impressa existente na escola”, assumindo muitas vezes papel central na formação dos sujeitos (Batista, 1999). Os livros influenciam várias dimensões da experiência escolar, em especial as condições de ensino (Martinez et al, 2009); são considerados como elemento da cultura escolar (Forquin, 1993; Choppin, 2004) mas também como mercadoria (Apple, 1995) tornando-se assim, um objeto de estudo extremamente complexo.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar os processos de escolha de Livros Didáticos específicos para escolas do Campo, por educadores de escolas localizadas em Assentamentos da Reforma Agrária, no Sul do Brasil, para compreender as condições em que os processos de escolha ocorrem e as relações dos critérios utilizados pelos educadores com o Projeto de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e as fundamentações teóricas da Educação do Campo. Têm-se como objetivos específicos: a) descrever, sob a perspectiva dos educadores, as condições em que se dá o processo de escolha dos livros em escolas do campo de Assentamento; b) identificar os elementos levados em conta por estes educadores ao escolher os livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental; c) relacionar os critérios de escolha com as possibilidades de utilização dos livros nas aulas, do ponto de vista

dos educadores; d) analisar relações entre os processos de escolha, os critérios explicitados pelos educadores e as propostas orientadoras da educação em escolas do MST. Os dados foram interpretados na direção de compreender os processos de escolha dos livros entendendo a escola como construção social (Rockwell, Ezpeleta, 2007) e que as experiências escolares devem ser examinadas na relação dialética entre estrutura e ação (Schmidt, Garcia, 2008).

O trabalho empírico: procedimentos, sujeitos colaboradores e instrumentos de pesquisa

A pesquisa é de natureza qualitativa, privilegia o contexto da descoberta (Lessard-Hébert et al, 1990). Foram usadas três técnicas de investigação: questionários e entrevistas, observação participante como técnica complementar e análise documental. O campo empírico foi constituído por escolas do campo, duas seriadas e duas multisseriadas, localizadas em assentamentos da reforma agrária. As colaboradoras da pesquisa foram nove educadoras que ensinam nos anos iniciais do ensino fundamental destas escolas. A observação participante ocorreu principalmente durante o processo de escolha de livros do PNLD Campo 2016. As entrevistas com as educadoras foram realizadas para compreender sua participação na escolha e perceber diferenças entre o PNLD e o PNLD Campo; conhecer seus pontos de vista sobre possibilidades de relação entre as diversas propostas de educação existentes na escola; identificar sua opinião sobre a existência de livros diferenciados para as escolas do campo.

Para as análises dos dados produzidos foram definidas duas categorias: a) as tensões entre autonomia e imposição do sistema nos processos de escolha dos livros didáticos e; b) a presença de diálogos e de tensões entre propostas de educação coexistentes nas escolas de Assentamento. A definição das categorias foi sustentada em Freire quanto ao papel do “trabalhador social no processo de mudança”, o que exige na ação sobre a realidade “um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto contraditório daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la.” (Freire, 1981, 48). Nessa direção, entende-se que todo processo educativo para a transformação supõe um trabalho de organização reflexiva do pensamento que depende, entre outros elementos, de uma pedagogia da comunicação sustentada no diálogo, na relação horizontal. Para ele, “Não cria aquele que impõe, nem aqueles que recebem; ambos se atrofiam e a educação já não é educação.” (1981, 69).

Os processos de escolha dos livros: alguns resultados

Um dos elementos que sustentou a pesquisa foi a compreensão de que existem dois paradigmas que podem orientar a ação nas escolas localizadas em áreas rurais: a Educação

Rural e a Educação do Campo. Cada um está estruturado em torno de concepções que se articulam para garantir o seu projeto de campo. E, em consequência, as decisões sobre os projetos educativos para o campo, a compreensão das finalidades da escolarização para os sujeitos que ali vivem apresentam-se de forma diferenciada, mas em clara oposição. Pode-se então afirmar que eles influenciam a organização dos processos escolares, de forma geral, e também os processos de escolha e uso dos livros didáticos e outros materiais de ensino. Assim, a pesquisa propôs-se a analisar os processos pelos quais se dá a escolha em escolas localizadas em áreas de assentamento, entendendo que nelas estão presentes algumas condições específicas que as aproximam do paradigma da Educação do Campo. São escolas que recebem orientações derivadas do Setor de Educação do MST, mas também das propostas curriculares municipais (locais) e de propostas do governo federal – como o PNAIC e o PNLD e PNLD Campo. Alguns dos resultados encontrados são apresentados de forma sintética a seguir.

Quanto às condições em que ocorrem processos de escolha dos livros didáticos.

Os dados produzidos por meio dos questionários, entrevistas e pela observação permitiram apontar as tensões geradas pela busca de autonomia das escolas que se confronta com as imposições do sistema educacional. Constatou-se que o tempo dado aos educadores nos processos de escolha é insuficiente para fazer a análise dos livros e a discussão na escola, consideradas atividades necessárias pelas professoras. As educadoras têm dificuldades de tempo e de acesso à internet (ou porque não está disponível em todos os espaços ou porque as professoras dizem ter pouca habilidade com essa forma de acesso à informação). Isso ocorre tanto para acessar os Guias do Livro Didático (disponíveis na página do Ministério da Educação), como para examinar as obras que foram aprovadas.

Constatou-se que há diferenças entre os dois programas, PNLD e PNLD Campo: no primeiro há maior autonomia dos educadores e escolas; no segundo, a escolha é feita pela rede de escolas municipais, reduzindo a participação dos educadores e a possibilidade de uma escolha por escola. Mas mudanças nos novos editais do PNLD Campo apontam para uma limitação na autonomia da escola e do professor na escolha dos melhores recursos, centralizando-se os processos de decisão fora da escola, com diferentes justificativas.

Quanto aos elementos considerados pelas Educadoras na escolha dos livros.

As justificativas apontadas pelas colaboradoras para escolher os livros mostram que no grupo, há concordâncias e embates. No entanto, as educadoras apontaram como principais

critérios de escolha dos livros: a) a adequação dos conteúdos à proposta curricular da rede municipal, apontado como primeiro e principal critério; b) a preocupação em selecionar um livro que permita o diálogo com outros programas e materiais que elas, obrigatoriamente, devem incorporar às suas aulas - por exemplo, os direitos de aprendizagem e o planejamento por sequências didáticas propostas pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC; c) a adequação à realidade dos educandos;

Quanto à existência de livros específicos para as escolas do campo.

As educadoras aprovam o recebimento nas escolas de livros específicos para os alunos das escolas do campo, desde que sejam superados alguns limites apresentados pelos livros atuais, como o fato de serem muito resumidos, com falta de conteúdo, principalmente em português e matemática. As contribuições de uma das educadoras ajudam a compreender sua opinião sobre como deveria ser o livro didático para os estudantes das escolas do campo:

Penso que como cada região do país é diferente e também o campo e a cidade, [...] cada região poderia ter livros didáticos que contemplassem as especificidades de cada uma, bem como o campo e a cidade, visto que nossos alunos conseguem identificar muito pouco de sua realidade trazidos nos livros didáticos. É por isso que eu trabalho mais sobre pesquisas em outros materiais que seguir fielmente o que está no livro e acredito que o professor deve trazer para a sala de aula outros meios que deixem a aula mais dinâmica, estimulante e atraente.” (Educadora, 2014).

Esta problemática não encontra consenso entre as educadoras participantes. Trata-se de uma questão relativamente nova e que necessita ser aprofundada por meio de pesquisas. Ela dialoga com a preocupação manifestada pelas educadoras de que os livros incluam e atendam a realidade dos alunos. Mas, por outro lado, as educadoras observaram uma redução de conteúdos nos livros recebidos, o que gerou preocupação com a produção de diferenças qualitativas entre as escolas do campo e da área urbana, geradas pelos livros específicos.

Quanto à relação entre as diferentes propostas presentes nas escolas

Considerando-se que nessas escolas se entrecruzam orientações derivadas de diferentes agentes educativos – o MST, a Educação do Campo, o PNAIC, as diretrizes municipais - as educadoras apontaram a existência de conflitos. Afirmaram ser importante trabalhar a partir do projeto de educação do MTT e da Educação do Campo, mas ressaltaram que nem todos os educadores da escola aceitam tais propostas. Segundo as educadoras, a não aceitação da proposta do MST se daria pelo não conhecimento, pela falta de cursos e

atividades formativas organizadas pelo Movimento nas escolas, que foram poucas nos últimos anos. Nas palavras de uma das educadoras, a proposta não é aceita pelo fato de “o movimento pensar de uma forma diferente, da forma que eles pensam de vida, de sujeito do campo, de desenvolvimento do campo” (Educadora A, Entrevista, 05/01/2016).

Algumas educadoras são ligadas ao MST, outras não. Isso produz diferenças na relação com a origem dessas escolas e com o trabalho pedagógico pretendido. Todas as escolas trabalham a história da luta pela terra no município, mas geralmente apenas em datas comemorativas, no sentido de um resgate da identidade, mas não como princípio de construção de novas práticas. Portanto constatou-se que não há uma organização das escolas a partir do projeto de Educação do MST.

A denominação Educação do Campo, usada na legislação brasileira produzida na última década e influenciada em parte pelo MST, é mais aceita entre as educadoras, embora apareça no projeto pedagógico de poucas escolas como proposta orientadora do trabalho pedagógico. Por outro lado, observou-se uma aproximação das educadoras com a proposta da rede municipal de ensino, que foi elaborada em trabalho coletivo há alguns anos, e que se mantém como orientação para todas as escolas, urbanas ou do campo.

Percebeu-se assim, a existência de diálogos, mas também de tensões e embates gerados pelas contradições do sistema, entre as formas de pensamento dos educadores das escolas do campo em área de assentamento da reforma agrária. Há dificuldades em construir uma proposta voltada à perspectiva do projeto de Educação do MST e da proposta de Educação do Campo, apontados teoricamente como formas de se contrapor a Educação Rural que tem negado, ao longo do tempo, a identidade dos povos do campo.

Considerações finais

Com relação à escolha dos livros didáticos, defende-se, concordando com as participantes da pesquisa, que as educadoras deveriam ter possibilidade de escolher o livro por escola, pelas especificidades do projeto pedagógico de cada uma. Reafirma-se, concordando com autores como Vieira (2013) e Molina (2014), que a alternativa para os limites encontrados nas primeiras obras do PNLD Campo seria fortalecer os processos de produção de materiais locais com a participação dos sujeitos, atendendo a um dos princípios básicos da Educação no MST e Educação do Campo.

A presença, nas escolas, de diferentes propostas de educação demanda para as educadoras uma diversidade de elementos na elaboração dos critérios para a escolha dos livros didáticos, como a presença dos conteúdos do livro adequados à proposta curricular da

rede municipal de ensino, as sugestões e orientações derivadas dos cursos de formação no PNAIC, a realidade dos alunos, entre outros. Assim, os elementos relacionados ao projeto de Educação do MST e Educação do Campo, importantes para a construção de uma nova forma de consciência para os sujeitos do território pesquisado, não foram explicitamente lembrados pelas educadoras como critério de escolha dos livros. A referência mais aproximada foi quanto à necessidade de que os livros contemplem a realidade dos alunos, o que por si só não permite afirmar que se trata de uma orientação daquelas propostas.

A falta de participação das educadoras nos processos de escolha, as imposições pelo sistema, estão presentes no cotidiano da escola como tensões. Mas também foi possível identificar diálogos importantes que estão em ação, trabalhando na “construção social” destes espaços, onde há imposições da estrutura, mas também há a ação dos sujeitos que se apropriam dos programas, normas, projetos e os transformam e (re)constroem.

Nos limites da pesquisa, entende-se que contribuições foram dadas, mas há lacunas que precisam ser investigadas em pesquisas futuras, entre elas a continuidade de análises de documentos e dos livros didáticos do PNLD Campo, para perceber o que efetivamente vem ao encontro e o que se distancia das proposições do projeto de educação do MST e de luta pela Educação do Campo. Pelos diversos limites apresentados no programa até agora, em dois processos de escolha de Livros Didáticos realizados, há que se considerar e defender que seja realmente um processo democrático e que atenda as necessidades de formação dos povos do campo.

Outro ponto essencial para realmente compreender a vida cotidiana da escola e o conhecimento que está sendo construído por ela e a partir dela é ampliar o conhecimento sobre como os educadores se apropriam do Livro Didático em seu uso nas aulas, e quais conhecimentos estão sendo construídos com o apoio dos materiais didáticos disponibilizados pelos programas de governo, nos quais há grandes investimentos de dinheiro público.

Referências

- Apple, Michael (1995). *Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Batista, A. A. G.(2002). Um objeto variável e instável. Texto, Impressos e Livros Didáticos. In: ABREU, M. (Org.). *Leituras, História e História da Leitura*. Campinas, Brasil: Mercado de Letras; ALB/São Paulo: FAPESP.
- Bittencourt, C. (2008). *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.

- Bourdieu, Pierre (2015). *Escritos de Educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 16. Ed. – Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Caldart, Roseli Salete (Org.) (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo, Brasil: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Caldart, Roseli Salete (Org.) (2015). *Caminhos para a transformação da escola: Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo*. Ensaios sobre complexos de estudo. São Paulo, Brasil: Expressão Popular.
- Carvalho, Gilcinei Teodoro; Martins, Maria de Fátima Almeida (Orgs.) (2014). *Livro Didático e Educação do Campo*. Belo Horizonte, Brasil: Faculdade de Educação da UFMG.
- Chaves, Edilson Aparecido (2013). *A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: Estudo etnográfico em uma escola do campo*. Universidade Federal do Paraná, Brasil.
- Choppin, Allan (2004). História dos livros e das edições didáticas: Sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30 (3), 549- 566.
- Enguita, Mariano Fernández (1989). *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Fernandes, B. M.; Welch, C. A.; Gonçalves, E. C. (2014). *Os usos da terra no Brasil: Debates sobre políticas fundiárias*. São Paulo, Brasil: Cultura Acadêmica/Unesc.,
- Forquin, Jean-Claude (1993). *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Freire, Paulo (1981). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Garcia, Tânia M.F. Braga (2013). Os Livros Didáticos na sala de aula. Em Garcia, T.M.F. Braga; Schmidt, M.A.; Valls, R. (org). *Didática, História e manuais escolares: Contextos ibero-americanos* (pp. 69-82). Ijuí, Brasil: Unijuí..
- Garcia, Tânia M. F. Braga (2014). Criteria used by teachers in Brazilian elementary schools in the process of textbook selection. *Orbis Scholae*, 8 (2), 9-22.
- Kolling, Edgar Jorge; Nery, Israel José; Molina, Monica Castagna (1999). *Por uma Educação do Campo*. Brasília, Brasil: Ed. Universidade de Brasília.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa, Portugal: Artes Gráficas
- Molina, Mônica Castagna (2014). Políticas Públicas em Educação do Campo. Em Carvalho, Gilcinei Teodoro; Martins, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). *Livro didático e*

- educação do campo* (pp.25-31). Belo Horizonte, Brasil: Faculdade de Educação da UFMG.
- MST (2005). Dossiê MST Escola, Documentos e Estudos 1990 – 2001. Iterra e Secretaria do Estado de Educação do Paraná.
- Ribeiro, Marlene (2012). Educação Rural. In: Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Izabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Rockwell, Elsie; Ezpeleta, Justa (2007). A escola: Relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, 7 (2), 131-147.
- Schmidt, Maria Auxiliadora; Garcia, Tânia Maria F. Braga (2008). *História e Educação: Diálogos em construção*. Ijuí, Brasil: Unijuí
- Souza, Maria Antônia de (2012). *Educação do Campo: Propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Vieira, Edilaine Aparecida (2013). *Livros didáticos para escolas do campo: Aproximações a partir do PNLD campo*. Universidade federal do Paraná, Brasil.
- Vincent, G.; Lahire, B.; Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. 33, 7-48.

**APRENDENDO A SER PROFESSOR ATRAVÉS DOS LIVROS: NOTAS SOBRE A
NATUREZA E A PRODUÇÃO DOS MANUAIS PEDAGÓGICOS (BRASIL – 1870-1970)**

**APRENDER A SER UN MAESTRO A TRAVÉS DE LOS LIBROS: NOTAS SOBRE LA
NATURALEZA Y LA PRODUCCIÓN DE MANUALES PEDAGÓGICOS (BRASIL - 1870-
1970)**

**LEARNING TO BE A TEACHER BY THE BOOK: NOTES ABOUT THE NATURE AND
PRDUCTION OF PEDAGOGIC MANUALS (BRAZIL - 1870-1970)**

Vivian Batista da Silva. Universidade de São Paulo-Brasil

Resumo

A presente comunicação pretende colaborar com os estudos sobre os manuais pedagógicos, tratando das origens, das finalidades e da natureza desses textos no Brasil. Trata-se de uma modalidade específica de manuais escolares que, no caso, são aqueles destinados a Escolas Normais, usados para ensinar as questões didáticas e pedagógicas do ofício docente. No caso brasileiro, a primeira edição encontrada datou de 1870 e outras foram sendo produzidas durante um século, aproximadamente, quando os livros passaram por modificações significativas em seu conteúdo e materialidade. Nesse período, eles apresentaram uma síntese do que se considerou ser o “melhor” da bibliografia usada pelos educadores, para iniciar os alunos da Escola Normal no magistério, reunindo, de forma fácil e acessível, as referências tidas como nucleares para ensinar. Quando atentamos para os “manuais pedagógicos”, nosso intuito é saber como se tem ensinado aos professores os caminhos, as finalidades e os modos de ensinar seus alunos. De fato, essa pergunta vem mobilizando uma série de trabalhos relativos à construção da escola, da Pedagogia, da Didática e da formação de professores (Roullet, 2001; Silva, 2005; Silva, 2001; Hegeto, 2014). A comunicação aqui proposta reúne resultados de pesquisas já desenvolvidas sobre “manuais pedagógicos”, com apoio financeiro da FAPESP (Silva, 2005; Vicentini e Silva, 2007; Silva e Gallego, 2011), publicados no Brasil desde 1870 até o início dos anos 1970 (Silva, 2005), quando as Escolas Normais foram transformadas nas chamadas Habilitações Específicas para o Magistério (Tanuri, 2000).

Palavras Chave: Manuais pedagógicos, Formação de profesoiores, Saberes pedagógicos.

Extended Abstract

This communication intend to collaborate with the studies about pedagogic manuals, studying the origins, the purposes and the nature of theses texts in Brazil. It is about the specific modality of school textbooks that were used at the Normal Schools, used to teach didactic and pedagogic subjects. In Brazilian case, the first found edition is from 1870 and the others have been produced for about a century, when the books passed through significant changes of content and materiality. At this time, they showed a synthesis that was considered the best references used by teachers because their purpose was to initiate the Normal School's students, gathering, in an easy and accessible way, the nuclear

references to teach. When we pay attention to the pedagogic manuals, our objective is to know how teachers have been teaching the paths, the purposes and the ways to teach their students. Indeed, the question has mobilized a lot of works about school construction, Education, Didactics and teachers formation (Roullet, 2001; Silva, 2005; Silva, 2001; Hegeto, 2014). This communication reunites search results that have already been developed about pedagogic manuals, with the financial support of FAPESP (Silva, 2005; Vicentini e Silva, 2007; Silva e Gallego, 2011), published in Brazil since 1870 until the early 1970 (Silva, 2005), when the Normal Schools were transformed in the Specific Qualifications for the Magisterium (Tanuri, 2000).

When we said that the pedagogic manuals had teaching as their teaching objective, the point was to send to these books relation with the teachers formation done into the projects for the democratization of school. The 55 Brazilian titles published between 1870 and 1970 (Silva, 2005) produced and made circulate knowledge about teaching, making them as themes to be explained at the classes in the Normal School. Indeed, the questions of education mobilized studies of psychologists, sociologists, biologists or philosophers. But the areas that responded directly to the questions made by the magisterium was Education, Didactics, Methodology and Teaching Practice, which development was deep related to the construction of teaching as a job (Nóvoa, 1987).

The first editions this kind of book articulate themselves with the effort of teachers of systematic formation, that in Brazil began to structure at the entrance contests and also by the Normal Schools, created at this time. Among Brazilians, had been published the titles: *Compêndio de Pedagogia*, written by Antônio Marciano da Silva Pontes, edited the third time in 1881; *Pedagogia e metodologia (teoria e prática)*, written by Camilo Passaquala, edited in 1887; *Lições de Pedagogia*, written by Valentim Magalhães, with the first part, about Psychology, edited in 1900; *Compêndio de pedagogia*, approved and adapted by the Normal School's congregation, written by Dario Velozo and edited in 1907, and *Lições de Pedagogia*, collected by an "education friend", also published in 1907.

A second mark at the manuals history was the New School movement, in the early 1900's. This was a crucial moment to the Education legitimation and teaching as a job. The pedagogic subjects won space at the study plans and articulated themselves with the Science of Education (Nóvoa, 1978 and Tanuri, 2001), which explained not only the pedagogic manuals proliferation written at this time but also an enhancement of the themes already expressed in the titles, that means a scientific tone, new until then. In Brazil, were published in 1920 the *Lições de pedagogia*, written by Manuel Bonfim; *Escola brasileira*, by João Toledo, in 1925; the *Introdução ao estudo da Escola Nova*, by Manoel Bergström

Lourenço Filho, originally edited in 1930; *Didática nas escolas primárias*, by João Toledo, with two editions from 1930; *A Escola Nova* commented and explained, by Alberto Conte, edited in 1932; *Tratado de pedagogia*, by father Pedro Anísio, in 1933; *Técnica da pedagogia moderna*, by Everardo Backheuser, edited in 1934; *Pedagogia*, by Djacir Menezes, edited in 1935; *Compêndio de pedagogia e pedagogia experimental*, by father Pedro Anísio, edited in 1937; *Fundamentos do método*, by Onofre de Arruda Penteadó Júnior, edited in 1938 and *Pedagogia*, written by Carlos Leôncio and edited in 1940.

The third mark expressed the current process called by the area scholars as the “technical education”, according to which the teacher had been made as state employees. That explain, the reduction of Normal School’s study plans after 1940 and in the increasing trend at least until 1970, characterized as a teaching prescription, accompanied to a Didactic’s growing specialization. The magisterium, at this perspective, was limited to the execution plans to lessons previously made, located at the pedagogic manuals, published until then.

In Brazil, were edited in this third moment of teachers formation, the following titles: *Manual de pedagogia moderna*, written by Everardo Backheuser, published in 1942; *Prática de ensino*, written by Teobaldo Miranda Santos, published in 1948; *Metodologia do ensino primário*, written by the same author, published in 1948; *Noções de prática de ensino*, written by Teobaldo Miranda Santos, published in 1951; *Fundamentos de educação*, written by Afro do Amaral Fontoura, published in 1952; a *Prática do ensino primário*, written by Brisolva de Brito Queirós and her colleagues, published in 1954; the first volume of *Pedagogia – teoria e prática*, written by Antônio D’Ávila, published in 1954; *Metodologia do ensino primário*, written by Afro do Amaral Fontoura, published in 1955; *Lições de pedagogia*, written by Aquiles Archêro Júnior, published in 1955; *Noções de didática geral*, written by Teobaldo Miranda Santos, published in 1955; *Introdução à pedagogia moderna*, written by Teobaldo Miranda Santos, published in 1955; *Didática mínima*, written by Rafael Grisi, published in 1956; *Pedagogia*, written by Bento de Andrade Filho, published in 1957; *Sumário de didática geral*, written by Luíz Alves de Matos, published in 1957; the three volumes of *Práticas escolares*, written by Antônio D’Ávila, published between the decades of 1950 and 1960; *O planejamento no ensino primário*, by Afro do Amaral Fontoura, published in 1960; *Introdução à didática geral*, written by Imídeo Giuseppe Nérici, also published in 1960; *Manual do professor primário*, written by Teobaldo Miranda Santos, published in 1962; *Noções de pedagogia científica*, from the same author, published in 1963; *Didática geral*, written by Romanda Gonçalves Pentagna, published in 1964; *Metodologia e*

prática moderna de ensino, written by Angelina de Lima, published in 1964; *Introdução à prática de ensino*, coordinated by Eunice Mendes Fagundes, published in 1964; *Noções de metodologia do ensino primário*, written by Teobaldo Miranda Santos, published in 1964; *Didática geral*, written by Afro do Amaral Fontoura, published in 1965; *Didática geral*, written by Onofre de Arruda Penteado Júnior, published in 1965; *Diretrizes de didática e educação*, written by Ismael de França Campos, published in 1967; *Estudo dirigido*, written by Romanda Gonçalves Pentagna, published in 1967; *Prática de ensino*, written by Afro do Amaral Fontoura, published in 1967; *Compêndio de pedagogia*, by Romanda Gonçalves Pentagna and other colleagues, published in 1968; *Pedagogia e didática modernas*, written by Benedito de Andrade, published in 1969; *Ensinando à criança*, written by Alaíde Madeira Marcozzi and other colleagues, published in 1969; *Antologia do bom professor*, written by Malba Tahan, published in 1969; *Ensinar não é transmitir*, written by Juraci Marques, published in 1969; *Nova dimensão no ensino*, written by Jonas Cersósimo, published in 1970; *Introdução à educação e didática teórica e prática*, written by Ivone Oliveira and her colleagues, published in 1970 and *Ensino renovado e ensino fundamental*, written by Imídeo Giuseppe Nérici, with the second edition from 1972.

Then, we could discuss with more specificity what implies the nature of the manual, because, at the place of what were analyzed just as a “minor work” of compilation, it was possible to analyze a selection and election work of what was the “best” in education area. The manuals split out from another prints which constituted the teaching press and look to them with an outside perspective. So, the manuals indicate their “minor condition”, excluding themselves from the area “consecrated references”, because they could mark their specifications and translated some knowledge for initial teachers. Among a century of publishing, the manuals oscillated between what Depaepe (2000 and 2002) called the *high and low pedagogy*, because their configurations were historically located. This happened by book’s nature, which was transformed in function of Normal Education organization. Besides, the theoretical nature of books practice can be thought among the relations between the manuals and others production in the Educational area. To build the pedagogic manuals history, what we have tried to do here was mark the common aspects to every Normal School book and, in other hand, there was the effort to identify the book’s different settings over the years and the ways they made the read the knowledge about the teaching work and the school.

Keywords: Pedagogical manuals, Teacher training, Pedagogical knowledge.

Introdução

A presente comunicação pretende colaborar com os estudos sobre os manuais pedagógicos, tratando das origens, das finalidades e da natureza desses textos no Brasil. Trata-se de uma modalidade específica de manuais escolares que, no caso, são aqueles destinados a Escolas Normais, usados para ensinar as questões didáticas e pedagógicas do ofício docente. Como eles tem ensinado aos professores os caminhos, as finalidades e os modos de ensinar seus alunos? No caso brasileiro, a primeira edição encontrada datou de 1870 e outras foram sendo produzidas durante um século, aproximadamente, quando os livros passaram por modificações significativas em seu conteúdo e materialidade. Nesse período, eles apresentaram uma síntese do que se considerou ser o “melhor” da bibliografia usada pelos educadores. Isso porque seu intuito foi iniciar os alunos da Escola Normal no magistério, reunindo, de forma fácil e acessível, as referências tidas como nucleares para ensinar.

É nesse sentido que os manuais pedagógicos são entendidos como “tecnologias de ensino”. São materiais estreitamente vinculados aos esforços de expansão e modernização da escola (Hamilton, 1989), que, desde o século XIX vem se constituindo em diversas partes do mundo, como parte dos projetos dos Estados-nação. A força dessa instituição pode ser medida pela sua progressiva e inegável expansão mundial (Meyer, Ramires, Soysal, 1992), implantando em diferentes países uma lógica racionalizada de ensino que, como bem explica David Hamilton (1989), pode ser comparada a uma “máquina de ensinar e de aprender”. Não apenas os manuais pedagógicos como também os livros didáticos das mais variadas disciplinas do currículo escolar, ocupam um lugar especial nessa lógica. Na maior parte das vezes, eles determinam o que os professores vão ensinar em sala. Ao se dirigirem às diferentes séries da escolarização básica, dando conta de diversas disciplinas dos currículos, como é o caso da geografia, da matemática, da língua portuguesa ou da história, por exemplo, eles reúnem os conteúdos previamente indicados nos programas oficiais de ensino. Desenvolvem esses conteúdos, explicando-os para serem lidos e aprendidos da mesma forma por todos os estudantes no decorrer das aulas (Correia e Silva, 2002).

Conforme já assinalamos anteriormente, quando atentamos para os “manuais pedagógicos”, nosso intuito é saber como se tem ensinado aos professores os caminhos, as finalidades e os modos de ensinar

seus alunos. De fato, essa pergunta vem mobilizando uma série de trabalhos relativos à construção da escola, da Pedagogia, da Didática e da formação de professores (Roullet, 2001; Silva, 2005; Silva, 2001; Hegeto, 2014). Os escritos que se seguem reúnem resultados de pesquisas já desenvolvidas sobre “manuais pedagógicos” (Silva, 2005¹⁴; Vicentini e Silva, 2007; Silva e Gallego, 2011) publicados no Brasil desde 1870 até o início dos anos 1970 (Silva, 2005), quando as Escolas Normais foram transformadas nas chamadas Habilitações Específicas para o Magistério (Tanuri, 2000).

O ensino como objeto de ensino

Ao reler ou ao ler esse manual, que muito se parecia com aqueles que conheci ao tempo em que era estudante secundário, fiz a seguinte pergunta para mim mesmo: será que a literatura pode ser para nós algo que não uma lembrança de infância? Quero dizer: o que é que continua, o que é que persiste, o que é que se fala da literatura depois do colégio? (Barthes, 1988, 53)

As palavras de Roland Barthes referiram-se a um manual de história da literatura francesa. Amplamente difundido nas mais diversas partes do mundo, esse tipo de impresso suscitou reflexões acerca dos modos pelos quais uma determinada realidade foi dada a ler. “O que foi possível lembrar da literatura estudada no colégio?” correspondeu, portanto, a uma interrogação nuclear no trecho acima transcrito e induziu a fazer, aqui, a seguinte pergunta acerca dos manuais de formação docente: “o que constituiu o ensino para os professores?”. Importantes lições puderam ser extraídas das incursões feitas por Barthes e uma delas referiu-se justamente ao fato de que os manuais sempre transformaram um determinado tema num objeto de ensino. Assim, se durante a vida na escola secundária foram aprendidos os principais conteúdos de disciplinas como a literatura, organizados em manuais, o mesmo ocorreu na Escola Normal, onde foram aprendidos os principais conteúdos relacionados ao ofício de ensinar, sistematizados nos livros escritos com essa finalidade.

Os manuais pedagógicos tiveram, assim, o ensino como seu objeto de ensino, produzindo uma espécie de *gramática do magistério* e articulando os elementos para se conceber e agir nesse ofício como nenhum outro tipo de livro fez, nem mesmo títulos mais famosos e reconhecidos como a *Didática magna*, de Comenius (1657) ou o *Emílio*, de Rousseau (1762). Isso não significou negar essas duas últimas obras como magistrais nem mesmo esquecer seus lugares na configuração da Didática e da Pedagogia. De fato, tais livros começaram por sistematizar um corpo de doutrinas pedagógicas e de tecnologias instrucionais que, na altura de suas edições originais, representaram uma inovação

¹⁴ Esta tese de doutorado contou com apoio financeiro da FAPESP entre 2002 e 2005.

(Hamilton, 1989). A *Didática Magna* vinculou-se às próprias origens da escolarização moderna, estruturando uma espécie de *máquina de ensinar e aprender* (*teaching and learning machine*), imagem que remeteu para a famosa máxima de se ensinar tudo a todos. Foi assim definida a *grande Didática* de Comenius, uma distinção estabelecida em vários países europeus desde o século XVII. Entretanto, essa obra não se destinou à formação sistemática de professores, assim como o *Emílio* de Rousseau não pôde ser considerado um manual pedagógico porque foi escrito a partir do trabalho de um preceptor com seu discípulo.

Os livros da Escola Normal foram escritos com outros propósitos e destinaram-se a um público diferenciado. A produção desses textos ocorreu durante a constituição de sistemas de ensino públicos, obrigatórios, gratuitos e organizados pelo Estado. Os investimentos não se dirigiram, nessa perspectiva, à formação de um único discípulo, mas ampliaram-se para o povo e, por isso, os manuais pedagógicos vincularam-se aos projetos de expansão da escola. Esses títulos foram usados desde o século XIX nas mais diversas partes do mundo: em Portugal, no Brasil e em outros países como a França (Roullet, 2001) e a Espanha (Fernández e Salvado, 1998), onde houve esforços para democratizar as oportunidades escolares. Tais impressos foram leitura obrigatória, sobretudo entre aquelas pessoas que não tiveram acesso a graus mais elevados de instrução e que, para ingressarem na carreira docente, limitaram seus estudos ao âmbito das Escolas Normais ou do preparo para admissão na carreira do magistério. De que maneira esses livros contribuíram para a difusão e construção do modelo de escola ainda hoje por nós conhecido? Os manuais foram produtos da escola feita para o povo, ao mesmo tempo em que explicaram a composição dos elementos da vida nessa instituição, ou seja, as atribuições do docente, as atividades do aluno, o funcionamento das aulas, a organização dos conteúdos, os métodos didáticos.

Ao se afirmar que os manuais pedagógicos tiveram o ensino como seu objeto de ensino, o intuito foi remeter para as relações desses livros com a formação dos professores feita no interior dos projetos de democratização das oportunidades escolares. Assim, os 55 títulos brasileiros publicados entre 1870 e 1970 (Silva, 2005) produziram e fizeram circular saberes sobre o ofício de ensinar, tomando-os como temas a serem explicados durante as aulas nas Escolas Normais. De fato, as questões ligadas à educação mobilizaram estudos produzidos por psicólogos, sociólogos, biólogos ou filósofos, apenas para citar alguns exemplos. Mas as áreas que responderam mais diretamente às interrogações postas pelo magistério foram a Pedagogia, a Didática, a Metodologia e a Prática de Ensino, cujo

desenvolvimento foi profundamente relacionado com a construção da docência como profissão (Nóvoa, 1987).

As relações entre os manuais pedagógicos e as orientações dos cursos de formação para o magistério deixaram entrever um elemento determinante dos conteúdos desses livros, ou seja, a estreita dependência com os programas das disciplinas de Pedagogia, Didática, Metodologia e / ou Prática de Ensino. Por isso, foi possível articular os livros da Escola Normal ao chamado *currículo editado* (Benito, 2002), tomando esses textos como a *vulgata* de determinadas disciplinas e dos modos pelos quais elas se constituíram no decorrer dos anos (Chervel, 1990). Uma das evidências mais marcantes desse aspecto pôde ser constatada com base no exame das edições e reedições de cada um dos títulos. A maioria dos títulos foi editada apenas uma vez: entre os brasileiros, houve aproximadamente 30 casos desse tipo, considerando-se os 55 manuais examinados. Em geral, os intervalos entre uma edição e outra não ultrapassaram o período de uma década. Mas o período de publicação mais longo foi o de *Introdução ao estudo da Escola Nova* (Lourenço Filho), editado quatorze vezes desde 1930 até 2002. Foram mais raros esses casos de manuais pedagógicos editados mais do que quatro ou cinco vezes, num grande período de publicação. E nas várias versões em que puderam aparecer, os livros apresentaram pouca ou nenhuma alteração, vinculando-se quase que exclusivamente às exigências dos regulamentos dos programas dos cursos de formação de professores.

Falar em manuais pedagógicos foi tratar de livros cuja concepção variou entre uma função mais prática e outra mais teórica, articulando diferentes formas de ver, conceber e dar a ler a profissão docente. De um modo geral, a oposição entre manuais mais teóricos e aqueles mais práticos permitiu agrupar os *títulos de finais do século XIX*, os primeiros a serem publicados, numa categoria marcada por um pequeno grau de especialização porque esses livros apenas descreveram os tópicos previstos para os concursos e, ao mesmo tempo, dirigiram-se a um público amplo, ou seja, todos aqueles que quiseram ingressar na carreira docente via concursos. Já os *manuals das primeiras décadas do século XX* tiveram um conteúdo com maior especialização na área educacional, dirigindo-se a um grupo mais selecionado, o dos alunos das Escolas Normais. Foi um momento de consolidação desses cursos e da própria Pedagogia como área de conhecimento (Nóvoa, 1987). Em *meados do século XX* o conteúdo teve um caráter mais técnico, tratou mais diretamente das tarefas a serem realizadas pelos professores em sala de aula e atenderam a um público crescente, posto que houve uma significativa expansão dos cursos de formação docente, notavelmente no caso brasileiro (Tanuri, 2001), exigindo dos escritores dos manuais a opção por um conteúdo cada vez mais simplificado e próximo de um receituário. Para além da

quantidade de pessoas a serem formadas, foi preciso considerar que o tipo de preparo para o magistério orientado pelo Estado acabou por restringir essas atividades à execução de planos de ensino no interior das salas de aula, mas sem deixar de constituir diferentes exigências que deveriam ser cumpridas pelos manuais. Da necessidade de preparar um roteiro que permitiu conhecer os tópicos exigidos para o ingresso na carreira, passando pelo estudo científico das questões pedagógicas e pela exposição de um guia metodológico, os manuais pedagógicos assumiram ao longo de sua história diferentes configurações. Assim, alguns títulos estiveram mais próximos da *baixa Pedagogia* e outros enquadraram-se melhor na categoria da *alta Pedagogia* (Depaepe, 2002).

O que definiu tais características foram, primeiramente, o *conjunto de referências mobilizadas nos livros*, pois o maior ou menor apelo a autores, obras, áreas de saber e iniciativas foi um fator decisivo na configuração do discurso dos manuais. Na história desses livros, foi notável um movimento cíclico dessa tendência. Assim, num primeiro momento esse tipo de referências foi feito de modo incipiente, pois se tratou ainda do período inicial de estruturação das Escolas Normais e da própria Pedagogia, aproximando as publicações à *baixa Pedagogia*. Num segundo momento, houve um forte apelo científico vinculado ao movimento da Escola Nova, “elevando” o conteúdo dos manuais à *alta Pedagogia*. Tratou-se de um período crucial na história desses livros, que começaram a ganhar uma certa legitimidade no campo pedagógico (legitimidade que decorreu, paradoxalmente, da mobilização do discurso de outras áreas). Num terceiro momento, houve um retorno de características da *baixa Pedagogia*, ou seja, uma vez criado um consenso em torno do modelo de escola por nós conhecido e tomado como o único possível (Tyack, 1974, Nóvoa, 1995), o uso de referências foi bem menor e os livros aproximaram-se de um receituário das atividades a serem desenvolvidas nas salas de aula.

Em segundo lugar, foi preciso levar em conta a *formação e atuação dos autores dos manuais*. Num momento inicial, considerando-se os títulos do final do século XIX, os escritores apresentaram pouca ou até nenhuma especialização na área educacional. De fato, o campo educacional, a constituição dos sistemas de ensino e a formação de profissionais em educação corresponderam a processos incipientes naquela altura e contribuíram para aproximar os manuais para professores da *baixa Pedagogia*. Em seguida, considerando-se os livros das primeiras décadas do século XX, quando eles se “elevaram” à *alta Pedagogia*, os seus escritores já contaram com uma formação mais especializada. Entretanto, nem sempre essa formação foi na área educacional. Alguns casos foram exclusivamente dessa área, outros mesclaram a formação na Medicina ou no Direito com a atuação como educadores e escritores da

imprensa pedagógica. Isso induziu a pensar na questão a referente às razões pelas quais essa mobilidade de um autor entre diversos campos de conhecimento pôde ou não contribuir para a legitimidade de sua produção no campo educacional. Finalmente, foram destacados os manuais de meados do século XX, cujos conteúdos desceram novamente à *baixa Pedagogia*. Nesse momento, os relacionaram-se mais a um “saber fazer”, a uma dimensão técnica do ofício docente. Os escritores contaram, então, com uma formação inicial já na área da Pedagogia que contou com um prestígio menor do que outras áreas científicas.

Há que se assinalar o *lugar intermediário* dos manuais e do discurso educacional, expresso nas relações estabelecidas no interior do campo da educação, bem como entre os educadores e outras instâncias da sociedade. Nessa perspectiva, os manuais pedagógicos foram objeto privilegiado de estudo, pois ocuparam uma *posição intermediária num campo intermediário*. Ou seja, eles foram produções dos educadores que apresentaram os “grandes teóricos e pedagogos” aos professores. Os seus textos explicaram as questões de ensino supondo a existência de um consenso, pois os escritos apresentaram-se sempre de forma concisa, dando pouco espaço para a descrição de discussões entre os educadores. Um tratado de Filosofia, por exemplo, não ocupou esse mesmo tipo de posição porque, no campo educacional situou-se mais na intersecção com o campo filosófico, tal como os livros de Psicologia Educacional situaram-se mais na intersecção com o campo da Psicologia; os de Sociologia da Educação, com o campo da Sociologia e assim por diante. As revistas educacionais, por sua vez, puderam ocupar múltiplas posições e, dependendo de sua natureza, os periódicos estiveram mais abertos ao debate e à polêmica (Rogan e Luckowski, 1990), evidenciando múltiplas relações com associações estudantis, com o Estado e com as diferentes áreas de saber. O mesmo não ocorreu com os manuais pedagógicos. Isso não quer dizer que a posição desses livros tenha sido estática, pelo contrário, o seu conteúdo dependeu de uma *rede de comunicação* complexa e decorreu de opções e leituras historicamente situadas.

A noção de *intertextualidade* é útil, pois remeteu para o fato de que um texto foi sempre construído em relação com outros. No caso dos manuais pedagógicos, ao cumprirem o seu papel de *mediadores de uma gramática recontextualizada* (Bernstein, 1986), acabaram por apresentar relações muito específicas: afirmaram-se enquanto sínteses apenas, obras nada originais, apenas resumos, retomadas de outras ideias. Daí chamá-los aqui, com base nas considerações de Bourdieu (1996) acerca da produção de leituras em determinados espaços, textos de *lectores*. Poderíamos ser induzidos a usar a metáfora “ladrões de palavras” (Schneider, 1990), chamá-los de “obras menores” ou do grupo da *baixa*

Pedagogia (Depaepe, 2000 e 2002), já que responderam a uma necessidade muito pontual, a do desenvolvimento de cursos profissionalizantes para futuros professores e, por conta disso, na maior parte das vezes restringiram o seu conteúdo a uma espécie de receituário de como exercer o magistério. Poucas vezes eles foram referidos em revistas educacionais, quase nunca foram objeto de resenhas feitas por educadores. Eles tenderam a serem esquecidos por quem os usou na Escola Normal, daí a dificuldade, inclusive, de proceder ao levantamento dessa fonte. Além disso, esses livros não se preocuparam em dar luz a polêmicas do campo educacional, pelo contrário, até quando situaram esse tipo de questão, usaram um tom mais expositivo e objetivo, de quem não “tomou partido”.

Poderíamos, então, discutir com mais apuro o que implicou a natureza do manual, pois, no lugar do que se costumou analisar apenas como um “trabalho menor” de compilação, foi possível assinalar um trabalho de seleção e eleição do que houve de “melhor” na área educacional. Os manuais se separaram, de certa forma, dos outros impressos que constituíram a imprensa de ensino e “olharam” para eles numa perspectiva, por assim dizer, exterior. Assim os manuais indicaram sua “condição menor”, excluindo-se, em certa medida, da “bibliografia consagrada” da área, porque assim puderam marcar suas especificidades e traduziram alguns conhecimentos para os professores na fase inicial de formação. No decorrer de praticamente um século de publicação, os manuais oscilaram entre o que Depaepe (2000 e 2002) chamou de *alta e baixa Pedagogia*, porque as suas configurações foram historicamente situadas. Isso se deveu à própria natureza desses livros, que se transformaram em função da organização do Ensino Normal. Além disso, a natureza teórica ou prática dos livros só pôde ser pensada nas relações entre os manuais e outras produções da área da educação. Para construir a história dos manuais pedagógicos nessa perspectiva, o que se procurou fazer até aqui foi assinalar os aspectos comuns a todos os livros da Escola Normal e, por outro lado, houve o esforço para identificar as diferentes configurações desses livros no decorrer dos anos e as formas pelas quais eles deram a ler os saberes relativos à profissão docente e à escola.

Referências:

- Barthes, Roland (1988). *O rumor da língua*, São Paulo, Editora Brasiliense.
- Benito, Agustín Escolano (2002). The historical codification of the manualistics in Spain. *Paedagogica historica* – International Journal of the History of Education, Bélgica, Universitaire Stichting van België, (XXXVIII) 1, 51-72.

- Bernstein, Basil (1986). On pedagogic discourse. Em John Richardson (Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp.205-240). New York/London: Westport Conn./ Greenwood Press.
- Bourdieu, Pierre (1996). *As regras da arte*, São Paulo, Cia. das Letras.
- Chervel, André (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre (2), 117-229.
- Correia, António Carlos; Silva, Vivian Batista (2002). *Manuais pedagógicos: Portugal e Brasil 1930 a 1971 – produção e circulação internacional de saberes pedagógicos*. Lisboa: Educa.
- Depaepe, Marc (2000). *Order in progress - everyday education practice in primary schools – Belgium, 1880-1970*. Bélgica: Leuven University Press.
- Depaepe, Marc (2002). The practical and professional relevance of educational research and pedagogical knowledge from the perspective of History: reflections on the Belgian case in its international background. *European Educational Research Journal*, (1) 2, 57-83.
- Fernández, Narciso de Gabriel Salvado, José Luis Iglesias (1998). Los libros y guías para el maestro. Em Agustín Escolano Benito (Ed.). *Historia ilustrada del libro escolar en España de la posguerra a la reforma educativa* (439-468). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Hamilton, David (1989). *Towards a theory of schooling*. Londres, Nova Iorque, Filadélfia: The Falmer Press.
- Hegeto, Leia de Cassia Fernandes (2014). *A didática como disciplina escolar: estudo a partir dos manuais de Didática Geral*. Universidade Federal do Paraná, Brasil.
- Meyer, John Ramirez, Francisco Soysal, Yasemin (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of education*. (65) 2, 1992, 128-149.
- Nóvoa, António (1995) Uma educação que se diz nova. Em António Candeias, António Nóvoa, Manuel Figueira (Eds.) *Sobre a educação nova* (pp.25-41), Lisboa, Educa.
- Nóvoa, António (1987). *Les temps des professeurs*. Lisboa: INC.
- Rogan, John M. Luckowski, Jean A (1990). Curriculum texts: the portrayal of the field. Part 1. *Journal Curriculum Studies*, (22) 1, 17-39.
- Roulet, Michèle (2001). *Les manueles de pédagogie (1880-1920): apprendre à enseigner dans les livres?*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Schneider, Michel (1990). Ladrões de palavras – ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento. Campinas: Editora da UNICAMP.

- Silva, Vivian Batista da (2001). *História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos*. Universidade de São Paulo, Brasil.
- Silva, Vivian Batista da (2005). *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. Universidade de São Paulo, Brasil.
- Silva, Vivian Batista da; Gallego, Rita de Cassia (2011). Construções da ideia de criança normal nas escolas primárias brasileiras: uma análise a partir dos manuais pedagógicos entre finais do século XIX e início do XX. *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia: UFU, (10) 10-20.
- Tanuri, Leonor. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. no. 14, mai-jun-jul-ago/2000, p.61-88.
- Tyack, David B. (1974). *The one best system – a history of American urban education*. Cambridge, Massachusetts, Londres: Harvard University Press.
- Vicentini, Paula Perin; Silva, Vivian Batista da (2007). Os professores frente às diferenças: um estudo sobre as construções da vida escolar nos manuais pedagógicos portugueses e brasileiros (1870-1970). Em *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia: EDUFU.

LIBROS DE TEXTO ESCOLAR, MEDIOS EDUCATIVOS DIGITALES Y SABERES ESCOLARES

**MANUAIS DIDÁTICOS, MÍDIA EDUCATIVAS E DIGITAIS
E CONHECIMENTO ESCOLAR**

**SCHOOL TEXTBOOKS, DIGITAL MEDIA AND SCHOOL
EDUCATIONAL KNOWLEDGE**



THE LATIN AMERICAN LEGEND OF *LA LLORONA* (*THE WEeping WOMAN*) IN PICTURE BOOK

LA LEYENDA LATINOAMERICANA DE *LA LLORONA* EN LIBRO ILUSTRADO

A LENDA LATINO-AMERICANA DE *A CHORONA* NO LIVRO ILUSTRADO

Nahúm Misael Tórrez. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Facultad Regional Multidisciplinaria (FAREM-Estelí)-Nicaragua.

Abstract

This paper presents a multimodal analysis of the cover and one spread of the book *La Llorona. The Weeping Woman* by Hayes, Trego Hill and Pennypacker (2004), with focus on representational meaning. Moreover, it provides a short reflection that can be used to start discussions inside the classroom at a secondary school level. This work intends to elaborate on the discussion on the pedagogical potential of the legend presented in article entitled ‘The Latin American legend of *La Llorona (The Weeping Woman)* in picture book, and in kindergarten/school’, written by myself in collaboration with Professor Eva Maagerø, in the book *Peoples Without a Land? To Give a Voice and a Status to Indigenous People and National Minorities*, edited by N. Askeland and B. Aamotsbakken (2016)¹⁵.

Key words: La Llorona, Legend, Picture book, Multimodality.

Resumen extenso

Este artículo presenta el análisis multimodal de la portada y una página del libro *La Llorona. The Weeping Woman*, bajo autoría de Hayes, Trego Hill y Pennypacker (2004), con énfasis en representación. Así mismo, provee una reflexión corta que puede ser utilizada para empezar discusiones dentro del aula de clases, a nivel escolar secundario. Este trabajo pretende extender la discusión del potencial pedagógico de la leyenda presentada en el artículo intitulado ‘La leyenda latinoamericana de La Llorona en libro ilustrado, y en preescolar/escuela’, escrita por mí mismo en colaboración con la Profesora Eva Maagerø en el libro *¿Pueblos Sin País? El Dar Voz y Estatus a Pueblos Indígenas y Minoridades Nacionales*, editado por N. Askeland y B. Aamotsbakken (2016).

Introducción

La historia de La Llorona has sido transmitida de generación tras generación en áreas de Centro y Suramérica, así como en algunas partes hispanohablantes de los Estados Unidos (Tórrez & Maagerø,

15 Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2016). *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter*. Kristiansand: Portal Akademisk

2016). Aunque varios autores sitúan su origen en la tradición oral mexicana (ej. Hayes, Trego Hill & Pennypacker, 2004; Rodríguez & Verduzco, 2009) y cada versión varía de alguna u otra forma, la leyenda generalmente consiste en la vida de una hermosa mujer que tuvo hijos, quienes casi siempre mueren y al final el cuerpo de la mujer es encontrado alrededor de un río (see Hayes, Trego Hill & Pennypacker, 2004; Palma, 1984; Silva, 2009).

En este resumen en español me propongo narrar la versión mexicana de la leyenda, tal como se narra por Joe Hayes (Hayes, Trego Hill & Pennypacker, 2004) en *La Llorona. The Weeping Woman*, y ofrecer una corta reflexión para discusión en el aula de clases a nivel escolar secundario. Esta exposición pretende complementar la discusión empezada en mi artículo intitulado ‘La Leyenda Latinoamericana de La Llorona en libro ilustrado y en preescolar/escuela’, escrito con Eva Maagerø, y publicado en el libro *¿Pueblos Sin País? El Dar Voz y Estatus a Pueblos Indígenas y Minoridades Nacionales*, editado por N. Askeland y B. Aamotsbakken (2016).

Narración de La Llorona, tal como se cuenta en el libro ilustrado

De acuerdo a *La Llorona*, tal como la narra Joe Hayes, María era una bella y orgullosa mujer quien tenía como meta principal casarse con el hombre más guapo del mundo. Ella terminó comprometiéndose con un guapo ranchero, y tuvieron un par de hijos al cabo de algunos años. El ranchero empezó a prestarle menos atención a María, y más a sus hijos, incluso se ausentaba por meses sin verla. Un día, él regresó en un carruaje con una bella mujer y solo se interesó por sus hijos e ignoró a María. Ella se puso tan celosa que decidió ahogar a sus hijos. Después que se dio cuenta de sus actos, se ahogó también. La noche en que la enterraron, se empezó a escuchar el llanto de “¿Dónde están mis hijos?” por la noche. Hoy en día los padres advierten a sus hijos no salir solos en la noche, quizás *La Llorona* se los puede llevar pensando que son sus propios hijos.

Breve reflexión para empezar discusiones en el salón de clase, a partir del libro ilustrado

El libro de *La Llorona. The Weeping Woman* ha sido analizado como una herramienta importante desde tres diferentes perspectivas: en la enseñanza de eventos históricos, valores sociales y el uso de las leyendas como relatos tradicionales, en Tórrez y Maagerø (2016). En este resumen intento complementar esa discusión y proponer algunas cortas reflexiones para uso del libro en el aula de clases: el final infeliz de María, como producto de sus malas decisiones en el transcurso de la historia.

El final infeliz de María

Cuando un niño lee o escucha una historia, es común que espere un final feliz donde los protagonistas superen las dificultades y vivan felices para siempre con sus seres queridos. No obstante, esta no es una regla absoluta y en tiempos modernos muchos rompen ese patrón (Maagerø, 2012, 194). Tales historias con un final infeliz tienen mucho poder en transmitir su mensaje, ya que el lector puede entender con facilidad que el final de la historia es producto de la serie de eventos ocurridos, en los que en muchos casos se toman malas decisiones. María era una muchacha muy bella, que quería casarse con el hombre más guapo del mundo. Como podemos ver, era muy ambiciosa y orgullosa. Su hambre de estatus y reconocimiento la llevaron a contraer matrimonio con el ranchero adinerado, pero también a sufrir consecuencias catastróficas para ella misma y sus hijos. Este es un asunto interesante que puede ser discutido dentro del aula de clases a nivel secundario.

Comentarios finales

Esta exposición ha presentado brevemente la leyenda de la Llorona en versión mexicana, como se narra en el libro *La Llorona. The Weeping Woman*. Además, ha ofrecido una reflexión que pueden ser utilizadas como puntos de discusión en el aula de clases. Mi objetivo es inspirar a estudiantes de Ciencias de la Educación y a docentes en servicio a que usen las leyendas con propósitos educativos. Para muchos, este tipo de relato no es más que un ‘cuento de terror’. Estoy convencido de que está mal percepción se puede cambiar por medio de publicaciones en las que se presente el valor pedagógico real de las leyendas, como en el caso de La Llorona.

Palabras Claves: La Llorona, Leyenda, Libro ilustrado, Multimodalidad.

Introduction

The story of La Llorona (*The Weeping Woman*)¹⁶ has been passed down in the areas of Central and South America, as well as in some Spanish-speaking regions in the United States for hundreds of years. Some authors place its origins in the Mexican oral tradition (e.g. Hayes, Trego Hill & Pennypacker, 2004; Rodríguez & Verduzco, 2009). Even though the story tends to vary depending on which region it is told, they tend to all have the same themes. The legend generally consists of a beautiful woman that had children, the children end up dying somehow, and the woman’s ghost is found around bodies of water (see Hayes, Trego Hill & Pennypacker, 2004; Palma, 1984; Silva, 2009).

¹⁶ From now on, only the Spanish name, La Llorona, will be used in this article.

In the article ‘Den Latinamerikanske Legenden om *La Llorona* (*Den gråtende kvinnen*) i Bildebok og i Barnehage/skole’¹⁷ (Tórrez & Maagerø, 2016) I made a multimodal analysis of the book with focus on the main two characters of the story, together with Eva Maagerø. Moreover, we briefly discussed the potential of this legend and legends in a more general sense, in the Nicaraguan kindergarten and school. In this article, I present a small part of the multimodal analysis, namely the analysis of the book cover and one spread of the book *La Llorona. The Weeping Woman*. Moreover, I elaborate on the discussion and propose one more reflection for discussion in the classroom.

La Llorona in Brief, as Told by the Picture Book

According to *La Llorona* by Joe Hayes (Hayes, Trego Hill & Pennypacker, 2004), María was a very beautiful and proud woman that vowed to only marry the most handsome man in the world. She ended up getting engaged to a handsome ranchero, and they had a couple of children over the years. The ranchero started paying less attention to María, but more to his kids, and he would even go away to prairies and wildlife for months at a time without seeing her. One day he came back home on a carriage with a woman and he only paid attention to his kids, but ignored María. María got so jealous of her children getting all the attention from her husband that she ended up drowning them. After she realized what she had done, she drowned herself as well. The first night she is buried, her cry of “where are my children?” can be heard. Nowadays, parents warn their children not to go out alone at night, as *La Llorona* may take them with her thinking they are her own children.

Some Theoretical and Methodological Considerations

For purposes of this work, I will refer to three key theoretical elements: the legend as a narrative sub-genre, picture books as educational tools, and multimodal analysis of picture books with focus on representational meaning.

The Legend as a Narrative Sub-genre

The legend is a type of storytelling that belongs to the epic genre, which also includes the fable, folktales, the myth and the novel. Nowadays, this genre is widely known as ‘narrative’ (Fournier, 2002). Legends often focus on a specific location or a specific historical figure. According to Mjør, Birkeland and Risa (2000), legends were originally used to describe non-canonized texts within the

17 English title: The Latin American legend of *La Llorona* (*The Weeping Woman*) in picture book, and in kindergarten/school.

Catholic Church; however, nowadays they can include stories with a clear moral, example stories and even songs. Legends may feature miracles and fantastic contents and usually have a clear context in time and space. Legends are of great importance in many ways. Valenzuela-Valdivieso (2011, 9) remarks that the legend is a resource that strengthens the identity of all societies, as it has a historical value due to its content (or events told) and because of its background. Moreover, he argues that this type of narrative also has an ethnographic value, as legends feature customs and the life-styles of specific populations.

Picture Books as Educational Tools

A picture book is briefly defined by Birkeland and Mjør (2012, 70) as a children's book with one or more images in each spread. Painter, Martin and Unsworth (2013, 4) highlight that the picture book, as a form, typically encompasses a number of textual and literary genres, including the fairytale, historical fiction, the recount, the 'true narrative', and various combinations of these and other story types, a complex macro-genre whose bimodality (visual and linguistic semiotic modes) ranges from the wordless or near-wordless picture book to 'illustrated stories'. They claim also that picture books are not only artifacts intended to entertain and delight readers, young and old; they are important resources to develop, among others, literacy skills and children's attitudes towards literature and social values. For Mantei and Kervin (2014), children's picture books are an important and accessible form of visual art for children because they offer, among other things, opportunities for making connections to personal experiences and to the values and beliefs of families and communities. Stephens (1992, 3) note that children's picture books can be so powerful, as one picture book has the potential to change a child's thinking about life, meaning, and ultimate reality. Moreover, he points out that literature, including picture books, helps young people to recognize culture's basic life explanations. As we see, picture books may play a fundamental role in children's life and education.

Multimodal Analysis of Children's Picture Books

In analyzing children's picture books there are different perspectives to follow, depending on what we want to focus our attention on. To illustrate, we can make a rhetorical analysis of the story, if our interest is on the emotional appeal that its content may have on the reader. However, if we are interested in analyzing the interaction between images and verbal text, then we can apply a multimodal text analysis and follow a social semiotic approach, like the approach followed in the analysis below.

A children's picture book is a multimodal text, namely a text that creates meaning through different semiotic resources, e.g. visual images, verbal language, color, etc. (Painter, Martin & Unsworth, 2013). The analysis of multimodal texts as a method departs from Halliday's viewpoint on language. He views text not only as a written artifact, but as a rich, many-faceted phenomenon that 'means' in many different ways (Halliday, 1994). Thus, he focuses on the study of meaning in its general sense in his theory of language and communication called *Social Semiotics*. Being a linguist, Halliday is "primarily concerned with language, and he only occasionally reaches out to other semiotic systems" (Andersen, Boeriis, Maagerø & Tønnessen, 2015, 2). According to him, all texts represent something, interact with the reader or spectator and create meaning in a logical way. Those ways to make meaning is what he calls the ideational, interpersonal and textual *metafunctions* respectively (Maagerø, 2005).

Being inspired by Halliday's understanding of language and communication, some scholars have adapted his theory to the study of other semiotic systems. For instance, Kress and van Leeuwen are considered the pioneers of the study of multimodal texts, and they have developed a grammar of visual design (Kress & van Leeuwen, 1996/2006). In brief, they have proposed tools for analysis of representation, interaction and composition in multimodal texts, in a parallel way to Halliday's three metafunctions. To limit this article, I will only exemplify the analysis of the cover and one spread of the legend of La Llorona in children's picture book, with focus on representation. Therefore, I will only analyze the elements of this type of meaning, as suggested by Kress and van Leeuwen in the book *Reading Images – The Grammar of Visual Design* (2006), and Jewitt and Oyama in the article 'Visual Meaning: A Social Semiotic Approach' (2001).

Representation as part of a multimodal analysis refers, according to Kress (2010, 49), to "my interest in my engagement with the world and my wish to give material realization to my meanings about the world". When we analyze representational meaning we focus on people, places or things depicted, which can be abstract or concrete (Jewitt & Oyama, 2001, 141). Kress and van Leeuwen state a difference between narrative and conceptual representation. In narrative representation the participants are related to each other in form of actions and events. In the visual field, actions are represented by the presence of vectors (Kress & van Leeuwen, 2006, 46). Vectors express a dynamic 'doing' or 'happening' kind of relation (Jewitt & Oyama, 2001, 141). On the other hand, conceptual representations in images represent participants in terms of their more generalized, stable or timeless essences. Jewitt and Oyama (2001, 141) state that they "do not represent them in doing something, but

as being something, or meaning something, or belonging to some category, or having certain characteristics or components”.

In summary, the analysis of representational meaning of the cover and one spread of the book of *La Llorona* will focus on narrative and conceptual representations and in the realization of vectors. In addition, I will also analyze how verbal language and color contribute to create meaning in the picture book.

Analysis of Representational Meaning of *La Llorona* in Picture Book

The book *La Llorona. The Weeping Lady* consists of 14 non-paged spreads. However, I will only show the cover of the book and the fourth spread, as these are the elements I will analyze in this article.

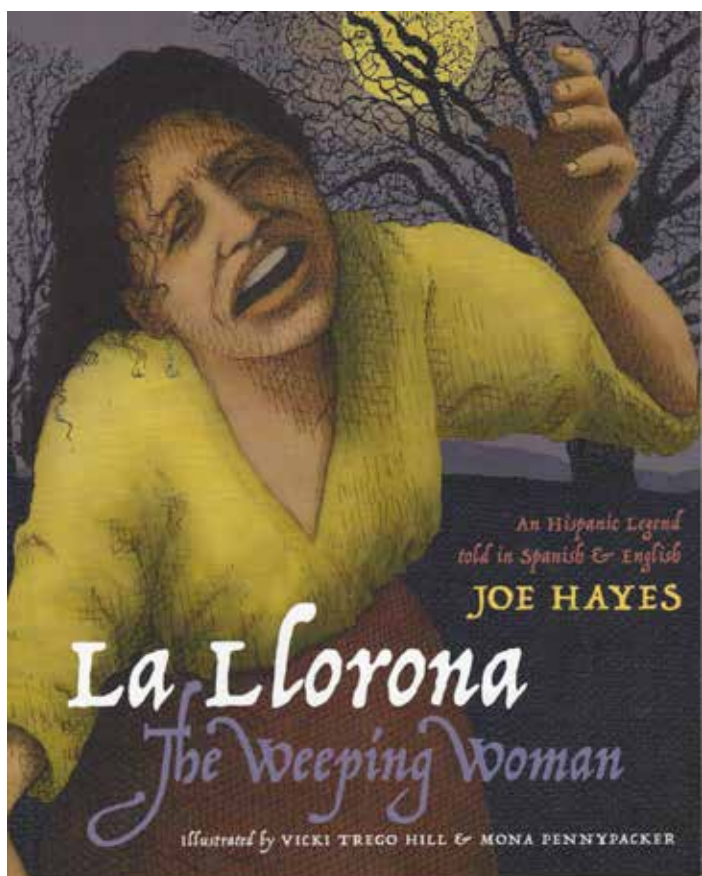


*Figure 1: Cover of the picture book *La Llorona. The Weeping Woman**

The cover is always important when analyzing picture books. Illustrations and titles give a clear hint of what the book is about, and create expectations to the reader. The cover of the picture book of *La Llorona* is dominated by an illustration of a woman, and the reader expects that the book will deal with this woman. An illustration will never be as naturalistic as a colorful photograph (Kress & van Leeuwen, 2006); however, this illustration clearly depicts a desperate and hopeless woman in a dark background where the moon tells us that it is night time. The woman is depicted in a way that the reader can see parts of her body and facial

expressions. She has her mouth open and her eyes are almost closed, which can be interpreted as if she is crying. Her arm is raised, and the representation is narrative as there is a vector formed from her body through her arm. Her facial expressions and forward-curved body can help us to interpret her arm as a gesture of disappointment. The woman is dressed in simple clothes, blouse and skirt.

The brown shirt highlights the dark and gloomy mood in the landscape, while the color of the blouse is very salient in the composition and creates a contrast in the environment. The color yellow plays a framing role in the story, as it is used again in the end of the narration. Kress and van Leeuwen (2001, 58) remark that “colour clearly functions as a formal semiotic device to provide cohesion and coherence; and this function is active across large spans [...]”. The color yellow draws the spectator’s attention towards the woman and her expressions of disappointment. An earring is drawn on the one side of the woman’s face, and together with her hair, which seems to be tied up behind, this gives an indication that this is a representation of a woman who wants to look beautiful. The depiction of the landscape emphasizes her disappointment. The trees are drawn as black contrasts against the gray-blue sky, and the gnarled branches testify imbalance and disharmony. The mountains are gray-blue. No details are displayed in the landscape outside in the depiction of the trees, and this contributes to make the woman salient in the composition. It is her we as readers should concentrate on, and it is her that the book will be about.

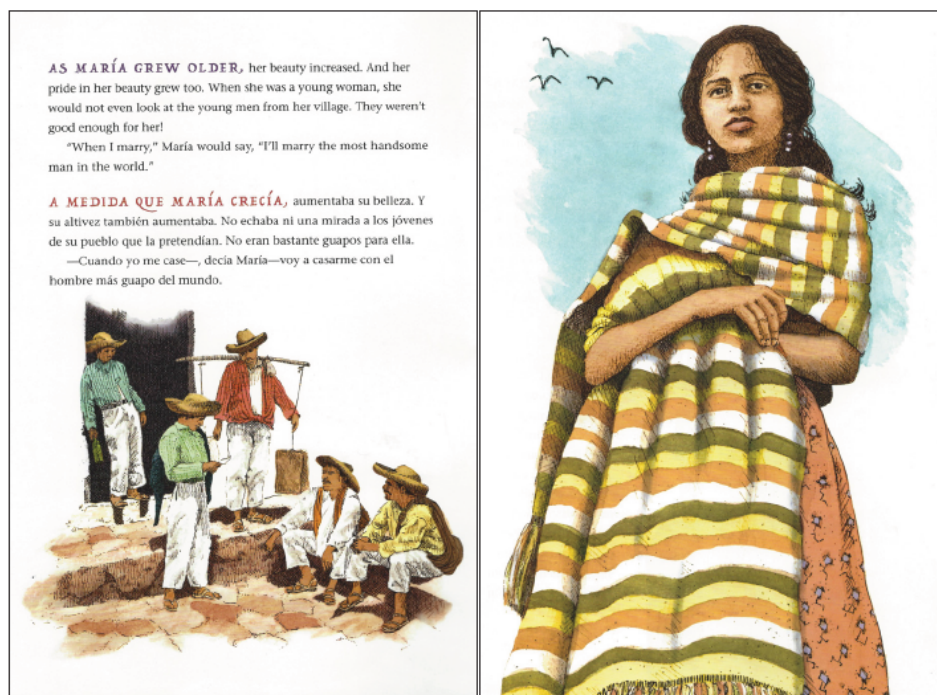


Figure 2: The fourth spread

The book starts with two spreads which can be considered as an introduction to the story itself, and it informs the reader about what type of story he will encounter. It says among other things how important «ancient tales that were passed down through the years by word of mouth» have been

among the Latin American population. In the third spread the story itself starts. The spread introduces the woman and the village where she comes from. It informs us that she is named María, and that she is beautiful: «Some say she was the most beautiful girl in the world!» We also hear that she thought she was better than others as she was so beautiful. Her village is described as ‘humble’, but she has

ambitions. The verbal text does not say that she actually was better than others, but that she thought she was. This fact creates a conflict.

On the right side there is an illustration of María, while the verbal language is placed above on the left side, and an illustration of the village men is placed below of the page. The size of the illustration of María highlights again that is her whom the story will be about. She is represented almost in full size, and we see her right front. She is dressed in traditional clothes, with a large and typical blanket around her, which is especially common in Mexico. Her clothes can help us decipher that she is representative for indigenous people or for the Spanish population. The colors of her clothes have warm tones as brown, yellow, green and peach; and the colors relate her to the village in the previous spread, and to the ground, stones and the stairs on the left side of this spread. Her earrings are visible, and again, they are salient through color contrasts, white against her dark hair. This creates a sign that highlights both her beauty and ambition. In addition, María's body and her face expressions show her pride and self-confidence. Whether María representation is narrative or conceptual can be discussed. Her gaze is directed towards the reader, it creates a vector, and it seems like she wants to show her beauty and pride through her gaze and body expressions. Taking this description into account, we can see that María's representation is dynamic, and it is therefore reasonable to interpret this as a narrative representation (see Björkvall, 2009, s. 62).

Summing up, both the cover of the book and the fourth spread show us important characteristic of María. It is clear, then, that the story will deal with her life, and the reader must address his attention towards her persona and the set of events of her life in the picture book that make her become the 'woman of the caves'.

A Short Reflection for Classroom Discussion Based on the Picture Book

The picture book of *La Llorona* has been analyzed as an important tool from three different perspectives: the teaching of historical conditions, social values and legends as traditional stories in Tórrez and Maagerø (2016). In this part of this paper, I want to elaborate on that work, and focus on one more possibility for classroom discussion based on the legend in the picture book. Here I will refer to María's unhappy ending, as a consequence of her bad decisions in the story.

María's unhappy ending

When children read or hear a story, they commonly expect a happy ending where the protagonists overcome the dangers and end up happily with their loved ones. However, this is not an absolute rule and in modern times some break this pattern (Maagerø, 2012, 194). Such stories which do not end well

have much power in conveying their main message, as the reader can easily understand that the end of the story is a product of the set of events throughout the story. María made bad decisions, and her acts led her to unhappiness and heartache. She was a very beautiful girl who wanted to marry the most handsome man in the world. As we can see, she was very ambitious and proud. Her hunger for status and recognition led her to marry a wealthy ranchero, but also to suffer catastrophic consequences for herself and her children. This is an interesting issue for classroom discussion at a secondary school level.

Concluding Comments

This article has presented the analysis of the cover and one spread of the picture book *La Llorona. The Weeping Woman*, published by Hayes, Trego Hill and Pennypacker in 2004, with focus on representational meaning. Moreover, it has shortly provided one reflection that can be exploited in the classroom at a secondary school level. My purpose is to inspire teacher students and in service teachers to use legends as educational texts. For many, legends are only frightening stories and my claim is that this perception can be changed through publications like this one. Likewise, I intend to promote the application of the multimodal analysis method among scholars from South and Central America. I strongly believe that the study of picture books through a multimodal perspective is a fascinating and fruitful task we can take advantage of in Latin American contexts as well.

References

- Andersen, T. H., Boeriis, M., Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2015). *Social semiotics. Key figures, new directions*. London: Routledge
- Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2016). *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter*. Kristiansand: Portal Akademisk
- Birkeland, T., & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. Litauen: Cappelen Damm
- Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten: Multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren och Fallgren
- Fournier, C. (2002). *Análisis literario*. Madrid: Cengage Learning
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. (2nd Ed.). London: Edward Arnold
- Hayes, J., V. Trego Hill & M. Pennypacker (2004). *La Llorona. The Weeping Woman*. El Paso, Texas: Cinco Puntos Press

- Jewitt, C., & Oyama, R. (2001). Visual meaning: A social semiotic approach. In van Leeuwen, T. & Jewitt, C. *Handbook of visual analysis* (pp. 134-156). London: Sage publications
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary Communication*. Oxford: Oxford University Press
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. New York: Routledge
- Mantei, J. & Kervin, L. (2014). Interpreting the images in a picture book: Students make connections to themselves, their lives and experiences. *English Teaching: Practice and Critique*, 13 (2), 76-92
- Mjør, I., Birkeland, T. & Risa, G. (2000). Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar. Oslo: LNU/Cappelen
- Maagerø, E. (2012). Heltefortellinger og andre fortellinger med lykkelig slutt. I Bjorvand, A., & Tønnessen, E. (red): *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unde*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Painter, C., Martin, J., & Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives. Image analysis of children's picture books*. Sheffield: Equinox Publishing Ltd
- Palma, M. (1984). *Por los senderos míticos de Nicaragua*. Managua: Nueva Nicaragua/Monimbó
- Rodríguez, S. M. & Verduzco, G. I. (2009). La Llorona: Análisis literario-simbólico. En López P., T. & Moreno S. (eds.): *Ensayos sobre ciencia ficción y literatura fantástica: actas del Primer Congreso Internacional de literatura fantástica y ciencia ficción* (1, 2008, Madrid). Madrid: Asociación Cultural Xatafi: Universidad Carlos III de Madrid, 2009, p. 306-318
- Silva, F. (2009). *Mitos y leyendas colombianos*. Bogotá: Panamericana Editorial
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. New York: Longman
- Tórrez, N. & Maagerø, E. (2016). Den latinamerikanske legenden om La Llorona (Den gråtende kvinnen) i bildebok og i barnehage/skole. I Norunn A. & Bente A. (2016). *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter*. Kristiansand: Portal Akademisk

Valenzuela-Valdivieso, E. (2011). La leyenda: un recurso para el estudio y la enseñanza de la Geografía. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria – año 10, n° 10, diciembre 2011*

Nota: Ver la lista de trabajos citados en la Bibliografía del artículo en inglés.

Acknowledgement

I want to express my infinite gratitude to the Professors Eva Maagerø (Norway), Jesús Rodríguez Rodríguez (Spain), Tânia Braga García (Brazil) and Miguel Gómez (Colombia) for making the necessary arrangements, so I could attend the 2016 Regional IARTEM-Conference, held in Pereira, Colombia, during September 2016. Thanks Eva Maagerø also for reading and commenting on the content of this manuscript.

A ORDEM DOS LIVROS DIDÁTICOS: CRITÉRIOS PARA A ADOÇÃO DE TEXTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

EL ORDEN DE LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLAR: CRITERIOS PARA LA ADOPCIÓN DE TEXTOS DE LENGUA PORTUGUESA EN LA EDUCACIÓN MEDIA BRASILEÑA

THE ORDER OF THE DIDACTIC BOOKS: CRITERIONS TO THE ADOPTION OF DIDACTIC BOOKS OF PORTUGUESE LANGUAGE IN BRAZILIAN HIGH SCHOOL

Vivian Batista da Silva. Universidade de São Paulo-Brasil
Eduardo Perioli Júnior. Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo-Brasil

Resumo

Este artigo apresenta um estudo sobre a construção de critérios atualmente utilizados para a adoção de livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. Toma-se como objeto e fonte de estudo o Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) publicado em 2012, investigando de que maneira esse texto expõe os critérios para aprovar títulos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio no Brasil, como os documentos oficiais impõem uma “ordem” aos livros, no sentido sugerido por Roger Chartier (1990). Ao estabelecer as condições para a aprovação, o PNLD acaba por ordenar também a escrita e a edição dos títulos que recomenda, podendo ser considerado tanto como um material de descrição e escolha de livros didáticos e um material de orientação para a escrita de livros didáticos. Não se poderia deixar de articular questões que envolvem a adoção de obras didáticas com as questões relativas aos currículos de Língua Portuguesa do Ensino Médio brasileiro, às trajetórias profissionais dos avaliadores do Programa, como sua atuação na Educação Básica, sua formação acadêmica e sua atuação em órgãos governamentais, às necessidades postas pelo mercado editorial, pois esses aspectos são imprescindíveis para compreender o livro didático como produto e, ao mesmo tempo, produtor de iniciativas editoriais e escolares e ao lugar ocupado tanto pelo documento quanto pelos livros didáticos dentro da cultura escolar.

Palavras Chave: livro didático, cultura escolar, ensino médio.

Extended Abstract

This article originates from the communication presented at IARTEM 2016 entitled The Order of Didactic Books: criteria for the adoption of Portuguese language didactic texts in High School. This article, as well as the communication, originated from a Master's degree research, carried out with the support of the Foundation for Research Support of the State of São Paulo (FAPESP). The purpose of this research is to study the Guide to the National Textbook Program (PNLD) published in 2012 to determine the constitution of the criteria for the approval of Portuguese language textbooks in Brazil. This Guide is a nuclear source because it allows to know the aspects evaluated in the book and, at the same time, is object of study, since its production and circulation order the adoption and also the

writing of these titles. By indicating the titles that deserve to be used in public High Schools in whole country and explain the criteria for approval of the material, this Guide results from a broader evaluation process, linked to the discussions about what is wanted for Portuguese language teaching. Defining which books should be adopted or not means to legitimize certain conceptions and teaching methods articulated to the theoretical debate, as well as to the curricular regulations of the area.

Most of the subjects of the undergraduate courses in Literature in Brazil call attention to the structure and treatment of the contents related to the teaching of Portuguese Language and Literature in the present. Many classes also indicate how to design the teaching materials used in Basic Education classrooms. The reading of official educational documents, such as the National Curriculum Parameters (1997), the Secondary School Guidance Document (2009), and the great variety of materials for students, leads us to ask: What are the Portuguese language books approved for use in secondary schools in Brazil? What are the evaluation criteria built for the approval of these books?

It is highlighted the interest in knowing the Portuguese language titles currently approved and recommended by the Ministry of Education for use in secondary schools and, above all, investigating the criteria built to evaluate this production. The Guide is part of a circuit in which public authorities, intellectuals in the area of Portuguese Language, authors of textbooks, publishers, teachers and high schools participate. It is in the dialogue and debate among these different spaces that an "ideal" conception about Portuguese language teaching is constructed and, more specifically, about textbooks that present what students shall study, how and how long they should work the contents of the discipline (Chervel, 1990). While an initiative of the Ministry of Education and the PNLD, which has the collaboration of researchers and university professors in the analysis of several titles in circulation, the Guide is intended for teachers and high schools, listing approved textbooks and presenting the criteria that made these titles the "excellence" material for student use.

That is why the Guide is linked here to a sort of "order" (Chartier, 1998) given to books and teachers who teach Portuguese Language. The present dissertation, inspired by Roger Chartier (1990, 1998), understands that each and every "book was always meant to establish an order" (Chartier, 1998, p.7) and that this order is defined in the production, communication and reception of the texts. The Guide, it is worth mentioning, is more than a list of approved books, corresponds to one of the tools of professional teacher training (Perrenoud, 1993). By orienting and justifying the adoption of certain books, this material favors a series of daily tasks in the classroom, the choice of contents, values and methods used to teach Portuguese Language, understanding, therefore, what Tardif (2002) calls

Knowledge of teachers. The examination of the Guide thus proposed allows us to understand how these teachers elaborate and live their work. As Roger Chartier (1990) would say, an effort like this finds in relevant texts sources or even objects of research, because the forms elaborate and want to impose ways of apprehending and intervening in certain spaces.

In short, the Guide to the National Textbook Program of 2012, such as the "arts of dying well, treatises of civility, practice books [...] are examples, among others, of these genres that intend to incorporate necessary or convenient gestures into individuals" (Chartier, 1990, p.135). In this case, it is a matter of thinking about how teachers are instructed to adopt certain textbooks, so as to translate into their daily practices certain conceptions of Portuguese language teaching.

Keywords: Textbook, School culture, High school.

O Guia – As “ordens” para a escolha, a adoção e a publicação do livro didático de Língua Portuguesa

Tal como exposto anteriormente, aqui toma-se como objeto o *Guia* do PNLD de 2012. O próximo Guia para o Ensino Médio foi publicado no ano de 2015. Os títulos são avaliados por representantes de diferentes universidades públicas brasileiras, muitos da área de Educação e outros da área de Letras. Cada coleção recebe uma *resenha* avaliando os pontos principais do ensino de língua que correspondem aos *critérios de avaliação do Guia*. Ao todo, são apresentadas onze resenhas. E os critérios são citados antes dos comentários sobre os títulos analisados.

Ao ordenar quais livros didáticos podem ser usados nas escolas, o *Guia*, logo nas suas primeiras páginas, salienta o objetivo de “colaborar para que nossas escolas promovam uma escolha qualificada dos LDP” (Guia do PNLD, 2012, 6). Ou seja, segundo o próprio documento, podemos observar que se trata de um *material de descrição e escolha de Livros Didáticos*. Mas essa escolha “é motivada por um processo de discussão o mais amplo e criterioso possível” (Guia do PNLD, 2012, 6), o que daria conta de justificar porque mesmo antes das resenhas e detalhamento de cada coleção, deparamo-nos com o conteúdo proposto nas páginas 7 a 23 do *Guia*, onde há uma apresentação de teorias e metodologias acerca do ensino de Língua Portuguesa.

Retomando a descrição do conteúdo do *Guia*, que primeiramente expõe seus objetivos e nos conduz a pensar sobre suas várias funções, convém assinalar que, em seguida, os organizadores do material

introduzem a discussão acerca das finalidades e objetivos do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, sempre pautado no discurso dos documentos oficiais (as *Organizações Curriculares Nacionais*, de 2006 e o *Documento Orientador do Ensino Médio*, de 2009). Segundo o *Guia*, a proficiência oral e escrita do aluno proporcionará a ele uma melhor construção de sua cidadania, já que para exercê-la é necessário o domínio da língua e um conhecimento da cultura, proporcionado através do contato com a literatura, sendo que o próprio documento nos revela que este objetivo também pode ser considerado válido para o Ensino Fundamental.

Então, temos que definir quais são as especificidades do Ensino Médio, colocadas no documento de duas maneiras diferentes: primeiramente, o Ensino Médio pode ser considerado o fim do ciclo do Ensino Básico. Portanto, funcionaria como uma preparação para o mercado de trabalho. Numa segunda concepção, este nível de ensino seria um mecanismo de ingresso ao Ensino Superior.

Em ambos os casos, ao desenvolver a proficiência escrita e oral, o aluno do Ensino Médio estaria, de acordo com o *Guia*, pronto para o mercado de trabalho, a vida social republicana, o acesso à cultura letrada e o acesso aos estudos superiores. Ainda em ambos os casos, pode-se considerar que o Ensino Médio traz uma sequência do Ensino Fundamental devido à seriação e uma ruptura devido às especificidades curriculares que diferenciam os dois níveis de ensino.

Com essa relação entre os dois níveis, o ensino de Língua Portuguesa encontra-se cumprindo demandas sociais, como o papel social que a língua exerce para o exercício da cidadania do aluno, o aprofundamento dos conhecimentos linguísticos e literários, sempre com foco nos produtos culturais nacionais, ou seja, a Literatura Brasileira e, por fim, a construção da capacidade de reflexão do aluno sobre a própria língua, ou seja, uma possível reflexão metalinguística.

O documento ainda nos revela qual deve ser o perfil desse aluno que entrará em contato com essas habilidades e competências construídas pela disciplina de Língua Portuguesa. Trata-se de um aluno presente no mercado consumidor, que em muitos casos também é integrante do mercado de trabalho e divide seu tempo entre estudos e trabalho, mas que ao mesmo tempo representa o futuro do país, tanto na esfera política, como na esfera social, entre outras.

Segundo o *Guia*, esse aluno se encontra em uma condição juvenil e está distante da escola, portanto é função do professor aproximá-lo da mesma, buscando valores populares e regionais do aluno, dando um significado social à linguagem e trazendo sua condição juvenil para dentro do espaço escolar, mas o documento deixa claro que todo este processo é um desafio, vista a distância entre o aluno e a escola.

Depois disso, o documento expõe o panorama do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, e o principal foco de discussão é a quebra de paradigmas de ensino dito tradicional com as inovações trazidas pelos documentos oficiais, sempre pautando a necessária mudança na abordagem de conteúdos no Ensino Médio, pautando estas discussões em duas perguntas centrais: i) o que se espera do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e ii) qual a finalidade do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Se considerarmos pesquisas de vários teóricos de Linguagem e Educação no Brasil, podemos ver uma tendência à quebra de um ensino tradicional baseado em conceitos linguísticos e literários com uma necessidade de acabar com um ensino opressor e repressivo, alienado e alienante, baseado em noções falsas de língua e gramática e na visão distorcida de que ensinar uma língua seja ensinar a escrever certo, através de uma prática obsessiva sobre o conteúdo gramatical (Luft, 2000). O *Guia*, por sua vez, apresenta essa mesma tendência: a busca pela inovação no ensino de Língua Portuguesa, mesmo não apresentando citações diretas a estes autores, podemos perceber a influência destas teorias na concepção do *Guia*.

O documento defende a formação de um leitor de literatura, um contato com os gêneros textuais de maior circulação pública e um diálogo com as culturas juvenis. Já no nível da norma-padrão, o *Guia* espera a difusão de fatores sociais e políticos relativos à língua e uma compreensão dos fenômenos da variação linguística. Propõe ainda um ensino de Língua Portuguesa que permita ao aluno construir os sentidos do texto, estar capacitado à proficiência oral e escrita e ter acesso a diferentes níveis linguísticos. Todas estas respostas são trazidas a partir das *Organizações Curriculares Nacionais*, de 2006, e do *Documento Orientador do Ensino Médio*, publicado em 2009.

A próxima parte do *Guia* - depois de expor seus objetivos, os objetivos do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio – refere-se ao que se espera das coleções avaliadas. É anunciado que 18 coleções foram avaliadas e apenas 11 aprovadas, levando em consideração os seguintes eixos: leitura, produção de textos escritos, oralidade, conhecimentos linguísticos e literatura (não conhecimentos literários, mas sim a capacidade de leitura e análise literária do aluno). É anunciado que o PNLD tem como objetivo buscar materiais que estejam inovando o ensino de Língua Portuguesa, mas é colocado também que ainda há materiais ligados a um modelo tradicional de ensino que trazem traços deste ensino tradicional. Nenhuma das coleções aprovadas apresenta esse modelo de inovação no ensino de Língua Portuguesa.

No último tópico, antes da apresentação das resenhas, temos os *critérios de avaliação* e o que seria ideal para que o livro fosse aprovado. Os critérios aparecem no **Guia** divididos nos eixos citados acima (leitura, produção de textos escritos, oralidade, conhecimentos linguísticos e literatura). Vale observar o que seria necessário em cada um dos critérios para que o livro alcançasse os chamados “Patamares de Qualidade” (p. 16) colocados pelo *Guia*.

As prescrições que o *Guia* coloca para cada um dos aspectos citados:

- I) O primeiro aspecto é chamado de “Coletâneas”, mas observamos claramente aqui que se trata de Literatura. Nota-se uma insatisfação do documento com relação a esse eixo, colocando que todas as coleções apresentam um foco muito grande nas leituras do cânone, sem questionar os porquês destas escolhas, dando pouco espaço para leituras e produções fora dele. É colocado também o pouco espaço para gêneros profissionais e produções midiáticas para a juventude, desvalorizando assim as manifestações culturais das camadas mais populares.
- II) O segundo aspecto é a leitura, que, segundo o documento, deve ter como principal objetivo a formação do leitor a partir de práticas de letramento que tenham como foco a reflexão de vários aspectos que ajudem o aluno a reconhecer os modos de construção de cada gênero textual. A leitura sempre aparece articulada aos demais eixos, mas quando se trata da leitura literária, pode aparecer como um eixo independente, sendo que somente articulada a outros eixos cumprirá sua função com excelência.
- III) A produção de textos escritos é colocada como prática de linguagem socialmente situada e está presa, muitas vezes, às definições dos gêneros e que é sempre preciso articulá-la aos projetos e às discussões sobre temas sociais e políticos.
- IV) A linguagem oral é o eixo menos explorado e só uma coleção a apresenta como finalidade e não como meio dentre os outros eixos.
- V) Por fim, os conhecimentos linguísticos são os mais problematizados com relação ao ensino tradicional e o documento reconhece a forte permanência deste tradicionalismo dentre as coleções aprovadas, propondo uma articulação entre eles e a literatura, para que o contato com os textos literários leve o aluno a uma capacidade de reflexão para com a língua.

O processo de avaliação do Guia

É necessário analisar, além das condições de materialidade e composição do material em análise, quais são os procedimentos metodológicos e avaliativos envolvidos na concepção do *Guia*, assim como os nomes e os responsáveis pela elaboração do documento. A identificação de seus autores e colaboradores conduz a perceber como o documento se compõe e como suas influências teóricas aparecem.

Primeiramente, é possível observar que o documento apresenta e caracteriza o movimento metodológico dos livros didáticos analisados. Um primeiro movimento é chamado pelo *Guia de transmissivo* e engloba os títulos que valorizam as informações, noções e conceitos a serem direcionados pelo professor ou pelo próprio material didático. Nessa perspectiva o documento assinala: “a organização rigorosamente lógica da matéria” e “uma adequada transposição didática de informações” (*Guia do PNLD*, 2012, p. 15). É possível notar que este primeiro movimento se apresenta como uma tendência mais rigorosa de composição do material didático, colocando uma ordem mais rígida a ser seguida para que o aluno tenha sempre um norte e uma direção fixa a ser seguida, de acordo com seu material ou até mesmo o professor.

Um segundo movimento metodológico é chamado de *construtivo-reflexivo*, que dá maior destaque para a evidência do movimento natural de aprendizagem em oposição à lógica dos conteúdos do primeiro movimento, fazendo o aluno refletir sobre os conteúdos para depois inferir seus conhecimentos. Aqui, o *Guia* destaca títulos que priorizam certa autonomia do aluno com relação aos conteúdos a serem aprendidos, fazendo com que, a partir de elementos de coesão e coerência para o aluno, ele possa traçar um “percurso de ensino proposto” (*Guia do PNLD*, 2012, p. 15), de acordo com suas concepções e sua cultura.

Ambas as metodologias foram usadas e analisadas nas coleções aprovadas, sendo que, de acordo com o *Guia*, a segunda vertente metodológica é ideal e mais eficaz para as propostas de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, baseadas em teorias propostas por “Piaget e/ou Vigotsky” (*Guia do PNLD*, 2012, p. 16). O documento não explicita nem descreve quais teorias ou mesmo quais os caminhos destes dois teóricos são seguidos, eles são apenas colocados como referências gerais na área da educação e nas concepções de ensino, sendo assim, atrelados à tão buscada inovação.

Há também uma grande valorização da metodologia por projetos, sendo que ela aparecerá em todos os eixos de avaliação destacados pelo *Guia* como um grande potencializador do ensino de Língua Portuguesa. Não só o PNLD como também vários pesquisadores e professores da área vem destacando

o trabalho com projetos. Discussões mais amplas no campo educacional indicam o ensino de Língua Portuguesa e Literatura como uma grande potência para a estratégia de projetos e a construção de uma “temática transversal” (Araújo, 2003), pois é um conteúdo capaz – principalmente em questões de análise literária – de abranger vários temas e vários conceitos, também sendo um grande potencializador da interdisciplinaridade. “Tais temáticas, no entanto, devem estar atreladas à melhoria da sociedade e da humanidade e, por isso abarcam temas e conflitos vividos pelas pessoas em seu dia-a-dia” (Araújo, 2003), e se tratarmos como obrigação da escola a construção dessas identidades, podemos dizer que a partir das temáticas transversais aplicadas a projetos de trabalho, seria possivelmente melhor cumprir tais objetivos.

Leitura e Produção do Guia

É necessário entender como se dá a produção e a leitura do *Guia* do Programa Nacional do Livro Didático. Podemos sistematizar as relações desse processo como um circuito exemplificado pela figura a seguir:

Figura 1: Circuito de Produção e Leitura do Guia



Fonte: Elaborado pelo Autor

Primeiramente, podemos perceber a interrelação entre todas as instâncias envolvidas neste processo. O Estado, representado pelo Ministério da Educação, inicia o processo pelo qual se dará origem o *Guia* do PNLD, selecionando uma instituição – no caso uma universidade pública foi a responsável pelo

recrutamento de especialistas para a avaliação dos livros didáticos de Língua Portuguesa – será responsável pelo planejamento e execução do material. Através de outros documentos oficiais, o MEC, coloca diretrizes às escolas com relação aos conteúdos e métodos utilizados nas escolas brasileiras, transmitindo assim à escola os saberes curriculares, entendidos por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) como “discursos, objetivos, conteúdos e métodos” (p. 220), saberes esses apresentados em formas de documentos oficiais e prescrições para o ensino.

O discurso dos especialistas se fortalece para construir os critérios de aprovação das coleções no *Guia*, criando parâmetros e direções para que as coleções sejam avaliadas e, enfim, aprovadas. Tudo isso baseado nos “saberes das disciplinas” (Tardif, Lessard e Lahaye; 1991), construídos dentro das academias para cada uma das disciplinas escolares. As editoras e os autores das coleções vão utilizar estes critérios para a elaboração das coleções de acordo com o que poderá ou não ser aprovado. Este caminho também chega à escola, já que os livros serão utilizados dentro do contexto escolar e levam, dentro deles, as concepções e as crenças estabelecidas pelos especialistas, que por sua vez são respaldados pelo MEC, até a escola.

A figura apresentada acima ilustra partes importantes do circuito, atentando, principalmente, para o movimento que vai desde a escrita do *Guia* à sua divulgação nas escolas. Não se quer ocultar a complexidade das relações entre todos os envolvidos, inclusive a perspectiva de leitura na qual na dissertação se baseia atenta justamente para as apropriações que podem ser feitas do *Guia*. A escola, por exemplo, tem uma “liberdade refreada” (Chartier, 1990) no uso desse material; do mesmo modo, os especialistas não podem ser tomados como meros reprodutores das orientações postas pelo MEC. Esse circuito deve ser entendido, portanto, em meio a negociações e apropriações.

Referências Bibliográficas

Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, partes I e II. Acessado respectivamente nas datas de 28 e 29 de novembro de 2016, em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>, e http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf

Brasil. *Organizações Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*, partes I e II. Acessado respectivamente nas datas de 28 e 29 de novembro de 2016, em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>, e http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf

Brasil. *Programa Nacional do Livro Didático*. Acessado respectivamente nas datas de 28 e 29 de novembro de 2016, em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>.

Brasil. *Documento Orientador do Ensino Médio*. Acessado respectivamente na data de 1 de dezembro de 2016, em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf

Chartier, Roger. (1990) *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Chartier, Roger. (1998) *A Ordem dos Livros*. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Editora UNB.

Chervel, André. (1990) História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Revista, Teoria e Educação*, nº2, Pannonica.

Choppin, Alain. (2004) História dos Livros Didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: *Educação e. Pesquisa*, Dez, vol. 30, nº.3. p.549-566.

Choppin, Alain. (2000)_ Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. Historia de la educación – *Revista Interuniversitaria*, Universidade de Salamanca, n. 19, p.13-36.

Luft, Celso Pedro. (2000) *Língua e liberdade*. 8ª ed. São Paulo: Ática.

Perrenoud, Philippe. (1993) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

Tardif, Maurice. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes.

Tardif, Maurice; Lessard, Claude; Lahaye, Louise. (1991) Os professores face ao saber – esboço de uma problemática ao saber docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n.4, p. 215-233.

MEMORIA VISUAL: UN RECORRIDO DE LAS IMÁGENES DE LOS LIBROS DE TEXTO DE INICIO A LA ESCOLARIZACIÓN EN ARGENTINA

MEMÓRIA VISUAL: UM PASSEIO PELAS IMAGENS DE LIVROS COMECAN A ESCOLARIDADE NA ARGENTINA

VISUAL MEMORY: TRAVEL AROUND THE IMAGES OF THE TEXTBOOKS FOR SCHOOL INITIATION IN ARGENTINA

Gabriela Cruder. Universidad Nacional de Luján-Argentina

Resumen

Situar a la imagen en el contexto de las temáticas educativas nos permite considerar el peso y los posibles significados que transporta en relación con los discursos integrados a la escolarización; por otro lado, y en tanto palabra autorizada, cabe destacar el lugar de privilegio del libro de texto en el sistema educativo. La ponencia dará cuenta de la metodología de trabajo, las herramientas conceptuales utilizadas y los resultados alcanzados en una investigación centrada en las imágenes de los libros de texto de inicio a la escolarización desde 1884, cuando se organiza el sistema educativo nacional en Argentina, hasta el año 2014. Los objetivos de la investigación fueron: Indagar, relevar, describir y analizar las imágenes de los libros de texto destinados al primer año de la escuela primaria o elemental, realizando un recorrido que permita dar cuenta de los temas y motivos representados a lo largo del tiempo. Indagar, relevar, describir y analizar las imágenes que se ofrecen, atendiendo al marco contextual de su puesta en circulación. Establecer una periodización que, centrada en las imágenes, atienda a los cambios estilísticos y prevalencias en las representaciones. Se abordó el análisis de las imágenes de más de sesenta ejemplares, también se procedió al análisis de la documentación que permitiera contextualizar la inscripción de imágenes de los textos escolares del corpus (normativa y recomendaciones para la publicación de textos escolares, etc.), lo que permitió la triangulación de información. Sobre el análisis realizado y los hallazgos, daremos cuenta en la exposición.

Palabras clave: Libros de texto, Imágenes, Educación, Periodizaciones.

Extended Abstract

Placing the image in the context of educational issues allows us to consider the weight and possible meanings it carries in relation to the discourses integrated with schooling; On the other hand, and as an authoritative word, it is worth noting the place of privilege of the textbook in the educational system.

The paper will give an account of the work methodology, the conceptual tools used and the results achieved in a research centered on the images of the textbooks from the beginning to the schooling since 1884, when the national educational system is organized in Argentina, to the year 2014.

The objectives of the research were:

- Inquiring, releasing, describing and analyzing the images of textbooks destined to the first year of elementary school, making a tour that allows to account for the themes and motives.
- To inquire, to relieve, to describe and to analyze the images that are offered, taking care of the contextual framework of its putting into circulation.
- Establish a periodization that, focused on the images, attend to the stylistic changes and prevalences in the representations.

The analysis of the images of more than sixty textbooks was also carried out. Documentation was also carried out to contextualize the inscription of images of the corpus textbooks (normative and recommendations for publication of school texts, etc.). Which allowed the triangulation of the information. Our research expose the repetition or constant of the chosen themes and styles in the supposed heterogeneous body of work. This allowed us to realize how the repertoire was created –stage and actors- which as a hidden curriculum contributed to conforme astable series that became the memory we share.

Keywords: Textbooks, Images, Education, Periodizations.

El texto que sigue recorre las herramientas conceptuales utilizadas, la metodología de trabajo y los resultados alcanzados en un estudio centrado en las imágenes de los libros de texto de inicio a la escolarización desde 1884, cuando se organiza el sistema educativo nacional en Argentina, hasta el año 2014.

Los objetivos de la investigación fueron:

- Indagar, relevar, describir y analizar las imágenes de los libros de texto destinados al primer año de la escuela primaria o elemental, realizando un recorrido que permitiera dar cuenta de los temas y motivos representados a lo largo del tiempo.
- Indagar, relevar, describir y analizar las imágenes que ofrecen, atendiendo al marco contextual de su puesta en circulación.
- Establecer una periodización que, centrada en las imágenes, observara y atendiera los cambios estilísticos y prevalencias en las representaciones.

Se abordó el análisis de las imágenes de más de sesenta ejemplares y también se procedió al análisis de la documentación que permitiera contextualizar la inscripción de imágenes de los textos escolares del

corpus (normativa y recomendaciones para la publicación de textos escolares, etc.), lo que permitió la triangulación de información.

Entendemos a la imagen como se la define en los distintos diccionarios, en tanto figura o representación de una cosa y, por extensión, como representación de alguna cosa percibida por los sentidos, tratándose de toda representación relacionada con el objeto que aparece representado, ya sea por su analogía o bien por su semejanza perceptiva.

No se puede hablar de imágenes solas. Estudiar las imágenes inscriptas en los libros de texto, implica atender a todo un sistema de relaciones que se establecen con la palabra escrita: ¿hay análisis posible de los libros de texto sin realizar también el análisis de las imágenes?

Situar a la imagen en el contexto de las temáticas educativas nos permite considerar el peso y los posibles significados que transporta en relación con los discursos integrados a la formación ciudadana. Reconociendo en la educación formal un organizador de la *tradición* altamente efectivo, cabe percibir su peso en la transmisión y reelaboración continua de la cultura; por otro lado, y en tanto palabra autorizada, cabe destacar el espacio ocupado por el libro de texto, en tanto lugar de privilegio en el sistema escolar. Las imágenes, en tanto signos, nos ofrecen una interpretación del mundo, no son su reflejo ascéptico sino que llegan a las páginas escolares como producto de una elección y/o producción deliberada.

Parafraseando a Michael Apple (1989, 89, 90, 91), entendemos que analizar las imágenes de los libros de texto, implica estudiar cómo mediatizan las estructuras económicas y sociales la organización y distribución de la cultura, atendiendo al conjunto de significados que se promovieron a lo largo del tiempo, de allí su peso en la construcción de subjetividades.

En este marco, propusimos el análisis de las imágenes entendiéndolas como parte de un complejo de estrategias discursivas. “...La imagen, así como no afirma ni niega nada, tampoco dice a qué campo discursivo pertenece. No sólo éste es el caso, entonces, en que no se puede adjudicar sentido –problema de una semántica visual- sin considerar la situación enunciativa: una imagen, si no atiende a la problemática enunciativa, puede ser leída como perteneciente a un género o a un campo discursivo al que no pertenece” (Carlón, 1994, 51)

Tomamos cada una de las imágenes (unidades de análisis), de cada uno de los libros de texto que conformaron el corpus e indagamos:

- Tipos de imagen: icónica / icónico-indicial.

Atendiendo a los diferentes efectos que sobre la creencia del receptor operan respecto de su articulación con el nivel de lo representado, quedan establecidos dos grandes conjuntos de imágenes: el de las representaciones icónicas -dibujos, pinturas, ilustraciones-, y aquel que conforman las imágenes icónico-indiciales, es decir, las fotografías. El conjunto de imágenes icónicas es siempre leído como parte de una representación más imaginaria, es decir, que guarda con lo representado una relación más de semejanza que de coincidencia. La imagen “... icónico indicial (aquí principalmente la fotográfica), (...) es leída más plenamente como real (casi perceptiva), es decir, como representación que da cuenta en mayor grado, casi plenamente, de lo representado.” (Carlón, 1994, 39).

- Niveles de presentación: antológico, anecdótico, genético.

Tomando como modelo el trabajo de análisis realizado por Roland Barthes en torno de las imágenes de la Enciclopedia, en el estudio de la representación de los actantes -personas, cosas, etc.-, atendimos a los tres diferentes niveles de presentación: *antológico*, esto es, en tanto se presente a los actantes en sí mismos, vale decir sin insertarlos en escena o contexto; *anecdótico*, cuando se los presente insertos en escenas; o dando cuenta del proceso de elaboración en el que devienen lo que son, para el caso del nivel de presentación *genético*. “... El objeto está así abordado bajo todas sus categorías: en tanto es, en tanto es hecho y en tanto hace.” (Barthes, 1976, 123, 124).

- Función prevaleciente de la imagen (ejemplificadora; decorativa; productiva, indicativa).

En nuestro trabajo denominamos modo decorativo al que incluye las imágenes caracterizadas por su capacidad de producir placer, y nos referimos tanto a las imágenes que *ilustran* los cuentos, poesías, consignas de trabajo propuestas a los niños, etc.; como aquellas que se muestran sin directa vinculación con el tema que se expone.

En cuanto al modo que caracterizamos como predominantemente ejemplificador, participa de la función epistémica en tanto que la imagen aporta informaciones permitiendo conocer también otros aspectos difíciles o imposibles de ser percibidos sin instrumental adecuado, como para el caso de imágenes microscópicas, El modo productivo refiere a la imagen y sus vinculaciones con las actividades escolares. Decimos que una imagen adopta este modo cuando se encuentra íntimamente ligada a la resolución de situaciones problemáticas o realización de alguna acción solicitada a los niños. Por ejemplo: las actividades que plantean como consigna la unión de la palabra con el dibujo o fotografía correspondiente al objeto representado. Participa de la función epistémica en cuanto que la

información que aporta el texto imagen es indispensable para la realización de las actividades que se proponen a los niños.

El modo indicativo se encuentra representado por íconos que remiten a la realización de alguna acción. Por ejemplo, lápices al lado de varios renglones vacíos sugieren la escritura, etc. En cuanto a la función indicativa de la imagen, se presenta en correspondencia con la función apelativa del lenguaje ya que valiéndose de íconos, se insta a la realización de alguna acción por parte de los lectores.

- Función prevaleciente del lenguaje (apelativa, poética, informativa).

En cuanto a las funciones del lenguaje, seguimos parcialmente a Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez (1993, 22), quienes –para su trabajo ligado a las prácticas escolares de lectura y escritura- recurren a lo expuesto por Jakobson. La función de informar implica “... hacer conocer el mundo real, posible o imaginado al cual se refiere el texto, con un lenguaje conciso y transparente.” En cuanto a los textos con predominio de la función poética, prevalece la acentuación de la dimensión estética empleándose un lenguaje figurado, como ocurre con los géneros narrativos. En relación con la función apelativa, se caracteriza por la explícita intención de modificar comportamientos. Las consignas de trabajo que se proponen a los niños a lo largo de las páginas de los textos escolares son clara expresión de esta función.

- Tamaño de la imagen.

- Actantes (qué/quienes aparecen en imagen), tiempo y espacio representados.

“El concepto de actante parece el más apropiado porque comprende a personas, animales y cosas y, en general, se refiere a términos que por cualquier razón participan en el proceso narrativo sea que realizan el acto o que lo sufran.” (Vilches, 1991, 145).

- Cómo aparecen representados: vestimenta, cabello, tez, etc.

- Qué prácticas / acciones aparecen representadas. (Quiénes las realizan, qué prácticas realizan).

- Interrelaciones representadas entre personajes.

- Qué tiempo aparece representado. (¿cuándo?)

- Qué espacio (determinado: escuela, casa, barrio, etc; indeterminado /// interior-exterior).

A partir de la exploración y sistematización de las representaciones (temas-motivos), pueden inferirse invariantes y rasgos que predicen: clase social, etc. También observamos:

- * La acentuación relativa de su carácter epistémico (informativo, documental), simbólico y estético; y/o de articulaciones entre estos atributos.
- * La relación imagen/texto escrito en sus distintos modos de anclaje y relevo.
- * Las acentuaciones temáticas, retóricas y enunciativas de las zonas de imagen e ilustración del material.
- * Los rasgos de inclusión estilística prevalecientes.

También procedimos al análisis de la documentación que permitiera contextualizar la inscripción de imágenes de los libros de texto del corpus (normativa y recomendaciones para la publicación de textos escolares, etc.), lo que permitió la triangulación de información y la comparación, a la vez que intentamos colaborar con la elaboración de una periodización que considere a las imágenes (ilustraciones, etc.).

Acerca de los hallazgos y las conclusiones.

Leer la normativa entendiéndola como parte de la gramática de producción de textos escolares, en tanto expresión de lo esperado y, en este sentido, además marco regulador, implicó, también, la intención de recorrer y dar cuenta lo más exhaustivamente posible del entramado de estrategias discursivas del que forma parte la imagen del libro de texto. Parafraseando a Laclau y Mouffle (1987), recordamos que una estructura discursiva no es una entidad meramente *cognoscitiva* o *contemplativa*, sino que se trata de una práctica articuladora que constituye y organiza a las relaciones sociales.

En este marco, el de los permanentes reenvíos involucrados en la asignación de sentido, observamos que desde fines del Siglo XIX, con la sanción de la Ley 1420, y las sucesivas normativas que le siguieron por casi un siglo, los libros de texto y las imágenes que portan estuvieron fuertemente vinculados con la enseñanza de la palabra generadora –mamá, nene, papá, oso, etc-, en función del cumplimiento de las condiciones que ligaron a la enseñanza de la lectura y de la escritura con las representaciones. Esta diada se naturalizó.

La denominación *ilustraciones*, que atraviesa un siglo de la historia de la educación, plasmada en la letra de los distintos reglamentos, sintetiza una visión: se trata de normativizar la representación del

mundo, de elaborar su imagen y presentarlo a la medida de lo requerido. Al reconocimiento del valor de la imagen en la enseñanza de la palabra generadora, destacándose lo predominantemente epistémico, se agrega su regulación desde el punto de vista estético-simbólico, en tanto que comunica *valores*. Los elementos constitutivos de un siglo de enseñanza de las primeras letras escolares pueden sintetizarse con la fórmula: palabra generadora-imagen-buen gusto-realismo-valores.

No obstante los intensos vaivenes políticos que atraviesan la historia argentina del siglo XX, resulta sorprendente constatar la pregnancia de esta fórmula que se extiende hasta poco más de la recuperación de la democracia, avanzando la década del 80' del siglo XX.

Los 90', con las profundas implicaciones político-económico-sociales que significó la instauración del modelo neoliberal de mercado, marcaron un giro en cuanto a la normativa –se sanciona la Ley Federal de Educación (1993)-, produciéndose un fuerte cambio en el sistema educativo, a la vez que el avance de la industria editorial transnacional en la Argentina y otros países de la región. En ese marco, si bien la intención de observar el rol que juegan las imágenes en los procesos de enseñanza y el aprendizaje se establecen como preocupaciones en la letra de algunos documentos, devienen en recursos o se las asocia con el área de educación artística, es decir, se las aleja del centro de la enseñanza de la lectura y la escritura, y tampoco se avanza profundizándose en las nuevas alfabetizaciones. Paradójicamente, y de la mano del desembarco editorial de grupos transnacionales, las imágenes ocupan cada vez más el centro de la escena en los libros que comienzan a producirse para la Educación General Básica. No escapa al conocimiento de los trabajadores docentes, la continuidad de acciones y reclamos, voces que por aquel entonces se alzaron solicitando la derogación de la Ley, habida cuenta de los perjuicios que trajo aparejados, en sintonía con el movimiento político-ideológico que le diera impulso (privatización de lo público, desindustrialización acentuada, auge de empresas de tercerización de servicios, procesos de intensificación del trabajo docente con políticas de reconversión y disponibilidad, pérdida de empleo, etc.).

Asistimos a un movimiento que a fines de siglo XIX inicia concibiendo al libro como un lugar de lectura, ya muy avanzado el siglo XX, también incorpora el espacio de escritura.

Luego se desdobra: el libro es de lectura y el cuadernillo agrega un espacio para la escritura y, finalmente y sobre todo desde mediados de la década de 1990, se produce la integración de todo tipo de actividades en las páginas escolares, también de la mano de la integración de áreas, es decir, de distintos contenidos de ciencias, matemática, etc., que participan del libro de inicio a la escolarización.

En el marco político- ideológico que redujo al Estado a su mínima expresión, y en sintonía, con el vaciamiento de contenidos para la formación de docentes y la pauperización del proceso de intensificación del trabajo docente -dos y tres turnos de trabajo se hacen necesarios para subsistir-, el libro se instala en los 90' como el curriculum escolar que propone, guía y enmarca la tarea en el aula.

La sanción de la Ley de Educación Nacional (2007), actualmente en vigencia, habilitó una nueva reforma de planes y programas de estudio en cada jurisdicción y, como lo observamos en el caso de la provincia de Buenos Aires (Cruder, 2011), la jurisdicción más poblada, se volvió a comprender a la imagen en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, *(re)situándola en el marco del proceso histórico-cultural-comunicativo del que forma parte*, entendiéndola más allá de la apelación al recurso o a su origen en el campo del Arte.

En los libros del corpus, examinado en el período 1884-1982, encontramos continuidad con respecto a la prevalencia de la función informativa del lenguaje y en menor medida estuvo representada la función poética, en tanto que la función ejemplificadora de la imagen como así también y en menor medida, la decorativa fueron las que se presentaron a lo largo del tiempo preponderantemente. Así también, y participando de este continuum, el modo de presentación privilegiado fue el anecdótico, es decir, la escena.

Desde mediados de los 90', los libros del corpus han expuesto otras relaciones. Si la incorporación de ejercitación en el mismo libro de texto y/o en otro que acompaña al primero es una novedad en algunos ejemplares promediando la década del 60', esto comenzó, también, a marcar la presencia de la función productiva de la imagen tanto como la función apelativa del lenguaje instando a la realización de distintas actividades. En sintonía, también se instala la función indicativa de la imagen, y con ella las recomendaciones y referencias en cuanto a lo que se propone en la ejercitación, pero sin apelar a la palabra escrita. En este movimiento, la escena cede espacio a la sucesión de actantes, al fragmento, es decir, al modo de presentación antológico.

Una vez quebrada la diada palabra generadora- imagen anecdótica/escena- tamaño mediano y grande de las representaciones, el libro de texto se configura bajo una nueva fórmula: función apelativa del lenguaje/ productiva e indicativa de la imagen / modo de presentación antológico - tamaño pequeño para las representaciones / fragmentos; y las páginas escolares se consolidan como espacio para la ejercitación y la actividad. Se consolida la prevaleciente puesta en escena de la parte, la porción, el fragmento, que no contempla la recomposición del entero, de la mostración del todo.

En cuanto al modo de presentación genético, de prevalencia de representación de los procesos, cabe mencionar que se observa muy escasamente a lo largo del tiempo.

El uso de la página se expande, los límites que establecía el recuadro –estuviera o no presente-, se vuelven laxos ya en la década del 60', y el uso de toda la página se establece casi como norma hacia los 90', cuando la imagen está cada vez más presente, incluso como textura. Esto configura cierto neobarroquismo, hay abigarramiento de la forma, la textura y el color que se ofrece a la mirada, y en cuanto a la cantidad y disposición de actantes en el espacio de la página. En el movimiento que describimos, se produce un claro pasaje que va del libro de lectura al libro de ejercitación.

El tiempo representado en las imágenes es congruente con el de edición de cada uno de los libros de corpus, lo que permite observar la contemporaneidad y por tanto, las distintas características culturales que se expresan con continuidad en lo que respecta a la sociedad de la que devienen y hacia la que van dirigidas. El futuro aparece tímidamente representado y ligado con la especulación imaginativa y la fantasía.

Con respecto a los escenarios, la persistencia de la representación de lo rural, el campo, la naturaleza, y la continuidad en cuanto a la forma y la estabilidad de las presentaciones y al mundo naif contenido en ellas, permanece prácticamente invariante durante cien años. Más cercanamente se agrega la presencia de lo urbano, de la vida en el barrio y de algunos problemas y conflictos que depara una vida localizada en la ciudad. La persistente representación del mundo rural instala la noción de permanencia, inmovilidad, continuidad, y vehiculiza la idea de posibilidad y existencia de un modelo económico-productivo prácticamente único. La simplificada reiteración de esta representación, contrasta con la del mundo urbano, pero a diferencia de la noción instalada con la monotemática representación, el segundo espacio no muestra la presencia de otro modelo económico-productivo, como el que se basa en la actividad industrial –algunas imágenes del período peronista (1945-1955) son la excepción-, sino la de actividades comerciales de compra y venta, y el desempeño profesional y uso del tiempo libre. Es decir que el trabajo y la economía, como nociones temáticas, se expresan en motivos estables -el caballo, los cultivos, el paisano, el ganado-, que recurrentemente dan cuenta de la producción de bienes primarios y contribuyen con la instalación de una idea más amplia: la producción, la economía, el trabajo de la Argentina pasa por y ES el campo.

Observamos que a fines de siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, un mundo adulto, blanco y rural, prevalecientemente dando cuenta de la burguesía. Los animales se encontraban representados, y como en los otros casos, en general, de modo naturalista.

Avanzando en el tiempo hacia el presente, y ya promediando el siglo XX, cobran protagonismo los niños y las niñas, y tienen menor presencia los adultos, conforme las ediciones se acercan a los años setenta. Las imágenes de los animales toman características ligadas con la humanización de sus acciones, también en el sentido de ilustrar relatos que los tenían como principales personajes, y una vez que se establece este rasgo, se mantiene y naturaliza a lo largo del tiempo, llegando en estos últimos años a ser los personajes quienes protagonizan varias propuestas.

Si la vida cotidiana y la escuela son epicentro de las actividades que se representan en las páginas escolares durante largo tiempo, dentro de las cuales hay que considerar al juego, las conductas correctas y la higiene personal y el cuidado de la salud, cabe señalar que si bien estos núcleos temáticos se mantienen, los motivos que las representan cambian no sólo en lo que respecta a elementos puestos en juego, etc., sino en cuanto a quienes las realizan.

Más recientemente, niñas y niños cuidan a los animales, tarea que antes realizaban como actividad doméstica de ayuda en el hogar y participando de la atención de las mascotas. Un nuevo sujeto ingresa al libro de texto: el grupo, la pandilla.

A lo largo del tiempo, son los hombres a quienes se observa desarrollando la mayor variedad de actividades, en tanto que las mujeres, y aunque hay una ampliación de los trabajos y menciones acerca de otros roles en cuanto a la presencia social, aún en la actualidad se las observa principalmente como amas de casa y maestras, en la gran mayoría de las representaciones. Esta es una invariante. Sin embargo, y esta es una novedad, en algunos de los libros de texto editados más recientemente, se representan las nuevas familias, ya no necesariamente a la familia tipo aunque también se observe, y entonces los padres también toman un rol de colaboración en la casa, cuidan a sus hijos los fines de semana porque ya no viven todos juntos y muestran en imágenes otras formas, varias, de ser familia.

Indios y gitanos, principalmente estos últimos, permanecen en un plano de ajenidad, como también lo hacen algunas otras imágenes que dan cuenta de un *otro* distante ya sea en tiempo o en el espacio, por lo que pueden observarse contados actantes como chinos, japoneses, egipcios de tiempos faraónicos. Son los personajes –moscas, elefantes, robots, etc.–, quienes comienzan a ocupar ese espacio, desde su aparición esporádica en la década del cuarenta –también algunos provenientes de los dibujos animados del cine–, hasta su naturalización en la actualidad, porque son los protagonistas, se encuentran omnipresentes.

En este sentido resulta interesante observar cómo su presencia interviene y colabora en el desplazamiento hacia un universo ficcional que se configura progresivamente e in crescendo, un escenario donde se producen los anclajes de los contenidos de las distintas áreas.

Lo que sucede con los pueblos originarios es un doble movimiento de invisibilización: a las escasas menciones –representaciones-, se suma por otro lado la reescritura de lo desconocido, lejano, ajeno, del *otro*, del que ya no se presentan las claves diferenciales –socio-histórico-culturales-, para su estudio y análisis, sino que se las homogeniza al modo, a la mirada mundializada exacerbada bajo la neofiguración que tiene como característica que lo representado es cada vez menos descifrable como correspondiente a un lugar (discernible) o a una época (otra, diferente de la que estamos viviendo). Opera fuertemente un proceso de anulación de la diversidad de la memoria visual, presentando un mundo representado y estabilizado en tiempo presente. En esa cristalización descansa cierta pereza de la mirada que les adscribe trabajos, acciones, etc., alejados, ajenos, a los pueblos originarios que supuestamente representan.

En relación con esa idea de construcción de lo que es propio pero también de la ajenidad, el otro invisibilizado, también cabe mencionar a las personas con discapacidad: sólo dos ejemplos muestran una realidad de la que, según estimaciones realizadas a partir del último censo del año 2010, participa el diez por ciento de la población en Argentina.

Estas contradicciones que señalamos, producto del estudio de la serie de imágenes y la constatación de la configuración de repertorios estables, dan cuenta de la tensión entre el *reflejo* –de lo social, de lo cultural, etc., producto del atravesamiento epocal-, y el *modelo* –social, cultural, etc., que se propone-, lo que ineludiblemente impregna las representaciones a lo largo del recorrido realizado.

La configuración de repertorios estables, también se evidencia en las imágenes de los distintos medios que se representan en las páginas escolares. La presencia de las cartas atraviesa un largo período que llega hasta fines del siglo XX, el cine hace su ingreso a las páginas escolares en la década del 40', algo más adelante la televisión, el teléfono; en la década del 90' las computadoras, y en la actualidad los celulares. Sólo algunas menciones en algunos de los libros del corpus recorre la presencia de tecnologías de comunicación y, nuevamente, se pone en evidencia la tensión – reflejo/ modelo-, inherente a la representación del mundo que encuentra lugar en las páginas escolares.

El *mundo* que se presenta para ser recorrido por la mirada es homogéneo en cuanto a su configuración cultural y social, el *nosotros*, primero rural y luego, y más recientemente urbano, está predominantemente conformado por sujetos blancos, varones, de clase media y que no evidencian

frecuentes interrelaciones. Los personajes incorporados recientemente y de modo abundante, provocan cierto desplazamiento de la mirada de la invariante que señalamos, y pueden hacernos suponer que mucho ha cambiado.

En este marco, y por razones de espacio sólo dejamos indicado que estudiamos las marices estilísticas y elaboramos una periodización que atendiera a las imágenes, lo que implicó considerar las condiciones en las que se desarrolla el proceso de alfabetización, sin privilegio del tratamiento de un solo tipo de signos: los que intervienen en el lenguaje escrito. Las imágenes, su persistente presencia, la reiteración, provoca un efecto de totalidad que disminuye la posibilidad de advertir aquello ausente, lo que queda fuera, y que por desconocido resulta siendo invisible a nuestros ojos y a nuestro conocimiento y campo experiencial.

Sin sostener la univocidad en la asignación de sentido, pero sin desconocer que no es posible, tampoco, asignar cualquier sentido a lo que vemos, recorrer la aparente heterogeneidad que plantea el corpus, del que aquí sólo hemos esbozado los rasgos más fuertes, nos permitió advertir la configuración de repertorios –escenarios y actantes, técnicas y estilos, etc-, los que –paradójicamente- y a modo de curriculum oculto, han colaborado en acotar el entramado *mundo* que se ofrece a la mirada, memoria visual que compartimos.

Bibliografía

- Apple; Michael (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Barthes, Roland (1976). Las láminas de la Enciclopedia, en *El grado cero de la escritura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Carlón, Mario (1994). *Imagen de arte, imagen de información. Problemas actuales de la relación entre el arte y los medios*. Buenos Aires: Atuel.
- Cruder, Gabriela (2006). Las imágenes de los indígenas en los manuales escolares, en Carbone, Graciela. *El libro de texto en la escuela. Fase III, Informe de Investigación*. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.
- Cruder, Gabriela (2008). *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*, Buenos Aires: Editorial Stella- La Crujía.

Cruder, Gabriela (2011). Políticas públicas: notas sobre el estado de la cuestión en torno de una mirada en común, en Eva Da Porta (comp.). *Comunicación y Educación. Debates actuales desde un campo estratégico*. Córdoba: CEA/UNC.

Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.

Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1987). Más allá de la positividad de lo social: antagonismo y hegemonía, en Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. México: Siglo XXI.

Vilches, Lorenzo (1991). *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*. México: Paidós.

O LIVRO DIDÁTICO E A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO PELO PROFESSOR
EL LIBRO DIDÁCTICO DE FÍSICA Y LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO POR EL
PROFESOR
THE TEXTBOOK AND THE CURRICULUM ORGANIZATION BY THE TEACHER

Camila Ferreira Aguiar. Aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – (PPGE) da
Universidade Federal do Paraná (UFPR)-Brasil

Nilson Marcos Dias Garcia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná –Universidade Federal do
Paraná-Brasil

Resumo

Apresenta resultados de investigação que teve como objetivos, ao acompanhar as atividades em sala de aula de um professor de Física da rede pública de ensino do Estado do Paraná, identificar elementos norteadores dessas atividades e indicativos da influência do livro didático na organização e desenvolvimento do currículo por ele elaborado. A pesquisa foi realizada através de observação participante e seguiu um roteiro de observação e registro em diário de bordo, pautando-se nos elementos da pesquisa etnográfica utilizada por Garcia (1996). Tomando como referência o conceito de currículo como cultura (Sacristán, 2000) e como artefato social e histórico (Goodson, 2006), as funções do livro didático estabelecidas por Choppin (2004) e o seu papel de mediador entre currículo planejado e escrito (Díaz, 2011), procurou-se estabelecer o papel desempenhado pelos livros didáticos como um dos grandes orientadores curriculares. Os resultados mostraram a regularidade da presença e do uso do livro nas aulas do professor, principalmente no desenvolvimento de conteúdo e aplicação de exercícios e evidenciou o papel do livro didático como orientador do currículo praticado pelo professor. Indicou também um distanciamento do plano de trabalho docente inicialmente preparado pelo professor e o currículo efetivamente praticado.

Palavras chave: Livro didático de Física, Currículo e livro didático, Ensino de Física. Pesquisa de observação.

Extended Abstract

This research is based on the “Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD), a Brazilian Government program that invests every year about one billion reais on evaluation, acquisition e distribution of textbooks to the public school’s students. Considering the importance of the textbooks in scholar universe and such an investment, several aspects related to this object of scholar culture is the aim of numerous and varied researches, such as the present one, whose focus is on the use of Physics textbooks and the organization of curriculum planned by the teacher.

This concern, according to Sacristán (2000), is justified by the fact that teacher training is insufficient for their autonomy on planning their own activities and induces a detailed curricular prescriptions dependent on textbooks. Reiris (2005) endorses that teachers usually do not have a good basis to decide about appropriate use of teaching materials, including textbooks. The reason for that lies both on initial teacher training course, which traditionally does not provide reflective situations on the curricular materials or on the role of the teacher when facing real situations inside a classroom.

Confirming this perception, Choppin (2004, p.553) also points out that "textbooks have four essential functions, which can vary considerably according to the sociocultural environment, time, school subjects, level of education, methods and ways that they are used." The first is the Referential function (curricular or programmatic), which considers the textbook as a faithful translation of the program, the textbook as a support of the educational contents, the depository of knowledge. It contains techniques or skills that a social group believes it's necessary to transmit to the new generations. The second is the Instrumental function, which treats the textbook as responsible for implementing learning methods, proposing exercises or activities that benefits student learning. The third is the Ideological and Cultural function. It is the oldest, which states that the book is one of the essential vectors of language, culture and values of the dominant social classes. It is a privileged instrument of identity construction and assumes a political role.

Finally, the fourth is the Documentary function, which recognizes that the textbook can provide, without a directed reading, a set of textual documents that develop the student's critical thinking. This function is recent and not universal and it tends to happen in pedagogical environments that privilege the personal initiative of children and aim to benefit their autonomy, which requires a high level of teacher training. Furthermore, different from other curricular materials, due to its pedagogical characteristics and nature, textbooks have the potential to be used throughout the school year. Therefore, it is the main material available for teachers. Textbooks act as mediators between prescribed curriculum and practiced curriculum (Díaz, 2011).

Curriculum theories try to answer questions about the knowledge taught to students and the types of person desired for a certain society. In this way, the curriculum relates both to the question of knowledge and identity. The critical perspective, which is guided by sociological, political and epistemological questions, as Moreira e Silva (2013), considers the curriculum as a social and cultural artifact, not establishing a neutral and disinterested transmission of social knowledge. It involves power relations, transmits social and interested visions, produces particular individual and social identities, its

history is bound to specific society organization forms and education. For Sacristán (2000) curriculum is a selection of the culture, it is a social, political and administrative project that fills scholar's activity and becomes reality within the school's condition. The curricular prescription that occurs at the administrative political level is important to define the pedagogical choices, and regulates the field of action, however, it is ineffective guiding concrete daily practice and teacher's routine.

Through interviews with teachers, Reiris (2005) made connection between the affective bond and the textbook and the way teachers incorporate it into the classroom as well as the functions that textbooks assume for themselves and their students. On one hand, teachers tend to value the practicality of the manual, they use it to select contents and exercises. On the other hand, the students use the books to clarify the contents, complement something specific and as an assistant in the exams. Besides, Batista (2002) considers that textbook plays an important role in the broader framework of Brazilian culture, in literacy and in editorial production, covering various dimensions of culture and its relations with social, cultural and economic processes.

Considering these aspects, the present research was developed with intent to investigate the participation and the function that the textbook assumes for the teacher in its curricular planning and in the curriculum practiced. It was conceived under the precepts of ethnographic research and used participant observation in two secondary education Physics classes, supported by an observation script and logbook. Its development was based on the research carried out during the master's degree by Dr. Tânia Braga Garcia (1996), who developed an ethnographic study accompanying the activities of a teacher in the initial grades of Elementary School.

After an initial study to identify teachers who regularly used the textbook in their classes, contact was maintained with a physics teacher at a public school in the city of Curitiba. In the first contact with the teacher, it was explained about the research and the need for a teacher who uses the textbook in classroom. After accepting to participate in the research, the teacher provided his "Plano de Trabalho Docente" (PTD), document that records or planning the activities of the teacher planned to be developed during the school year.

During the observation period, the teacher used mostly the traditional methodology at his classes, using blackboard and chalk, oral explanation and resolutions of exercises, consistent with his PTD. During his classes, the teacher kept the textbook on the table and consulted it constantly. Although he did not copy it in full, he strictly followed the one proposed by the book. The contents taught to the students

were in the same sequence as in the textbook, as well as the solved examples and class exercises. In the retake test, the exercises were almost the same as the previous exams, with different numerical values on the problems. Furthermore, these exercises were very similar to exercises from the textbook, confirming that the teacher based his exams on the book. The teacher made frequent use of the textbook by explaining the subject, solving examples from the book, using the pictures, or asking students to solve exercises. It was observed regularity in the use of the textbook by this teacher, both in terms of content and in the use of figures and solved and proposed exercises. It was possible to identify two functions that the textbook assumed, according to Choppin (2004): the referential function on the teacher's part, in which the book is a curricular support in the classroom, and the instrumental function on the student's part, once the book presents activities for student's learning.

This research points out that, despite the efforts of public policies to provide teachers with groundwork that contribute to teaching activity, such as the “Parâmetros Curriculares Nacionais” or “Diretrizes Curriculares Estaduais” (guidelines contained in the teacher's manual of the textbooks approved in the PNLD), it was verified the strong presence of textbooks guiding the activities of the teacher accompanied. This fact corroborates Sacristán's (2000) research, in which he explains that curricular prescription is important for defining pedagogical options, but not very effective to guide the concrete practice of teachers. He states that the teacher's dependence on these materials to plan their classes reflects the lack of professional autonomy of teachers, which would be their true professional competence (to plan a curriculum). Considering the above aspects, it is important to follow the activities of teachers in the classroom in larger periods, to capture broader aspects of what occurs in this environment, as well as the relationship developed by students and teachers with the textbooks.

Keywords: Physics textbook, Curriculum and textbook, Teaching Physics. Observation search.

Introdução

A pesquisa teve como base o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa governamental que investe anualmente mais de um bilhão de reais em avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para alunos das escolas públicas brasileiras. Há que se registrar a importância desse segmento editorial pois, no cenário nacional, a produção e comercialização do livro didático em 2015

correspondeu à 49% do total de livros produzidos e comercializados naquele ano, valor 7% maior que o de 2014¹⁸.

Devido à importância assumida pelos livros didáticos no universo escolar e os altos investimentos realizados para viabilizar o PNLD, diversos aspectos relativos a esse objeto da cultura escolar tem sido alvo de inúmeras e variadas pesquisas. Na investigação em questão, busca-se identificar elementos que indiquem a influência que os livros didáticos exercem no planejamento das atividades dos professores e relacionar a utilização do livro didático de física com a organização curricular proposta pelo professor de Física do Ensino Médio.

Essa preocupação se justifica, conforme Sacristán (2000), pelo fato de que a formação dos professores não costuma ser adequada ao nível e qualidade para que estes possam abordar com autonomia o plano de sua própria prática e induz a uma prescrição minuciosa do currículo e à dependência dos professores quanto aos manuais didáticos. Giroux (2013), por sua vez, pondera que as atuais escolas de formação de professores são destituídas de consciência social e sensibilidade social e a educação dos docentes não tem sido do interesse político no espaço público ou de importância dentro da cultura, servindo apenas para reproduzir ideologias tecnocráticas e corporativistas que caracterizam a sociedade dominante.

Reiris (2005), através de relatos e entrevistas de professores, confirma que estes usualmente não dispõem de uma estrutura de conhecimentos conceituais e racionais para a tomada de decisões sobre os meios de comunicação, e não estão conscientes, ou preocupados, sobre o uso adequado dos livros didáticos. A razão se encontra tanto na formação inicial de professores, que, tradicionalmente, não fornece um espaço amplo para a reflexão sobre os materiais curriculares e sobre o papel do ensino em situações concretas.

Ainda de acordo com Sacristán (2000), a fragilidade na profissionalização do professor e as condições de trabalho tornam os meios elaboradores de currículo dispositivos intermediários e indispensáveis no sistema escolar, fazendo com que os livros texto e os guias didáticos assumam a função de serem os “responsáveis da aproximação das prescrições curriculares aos professores” (p.149).

Corroborando com essa percepção, Choppin (2004, p. 553) aponta também que “os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e formas de utilização.”:

18 Dados: http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Apresentacao-pesquisa-2015-Imprensa_OK.pdf

- Função referencial (curricular ou programática): o livro didático é a fiel tradução do programa, é um suporte dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
- Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que favorecem o aprendizado do aluno.
- Função ideológica e cultural: é a função mais antiga, o livro didático é um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade e assume um papel político.
- Função documental: o livro didático pode fornecer, sem uma leitura dirigida, um conjunto de documentos textuais que desenvolvem o espírito crítico do aluno. Essa função é recente e não é universal: tende a acontecer em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia e exige um nível de formação elevado dos professores.

Além disso, diferentemente de outros materiais curriculares, por suas características pedagógicas e natureza, o livro didático tem potencial para ser utilizado durante todo o ano letivo, sendo assim o principal material disponível para os professores, atuando como mediador entre o currículo prescrito e o currículo praticado (Díaz, 2011).

Tomando esses elementos como referência, a pesquisa se desenvolveu com o intento de investigar a participação e a função que o livro didático assume para o professor, focando na relação com o planejamento curricular e com o currículo praticado.

Currículo, livro didático e formação docente

Para Moreira e Silva (2013) as teorias do currículo procuram responder às perguntas acerca do conhecimento que é ensinado aos estudantes e do tipo de pessoa desejada para dada sociedade. Dessa maneira o currículo se relaciona tanto à questão de conhecimento quando à questão de identidade.

De acordo com esse autor, as teorias são classificadas como tradicionais, críticas e pós-críticas. Basicamente a tradicional se preocupa com a organização do processo curricular, apresentam-se como neutras, científicas e desinteressadas. As teorias críticas se desenvolveram a partir da década de 1970, apontam que existem relações de poder implicadas no currículo e buscam entender a quem pertence o conhecimento considerado válido difundido pelo currículo e quem ganha ou perde com as escolhas curriculares. Seu foco são as relações de poder, conhecimento e currículo.

A partir de 1990 surgiram as teorias pós-críticas que trazem preocupações sobre cultura, identidade, subjetividade, gênero, raça. Os objetivos das discussões passam a ser nas relações entre currículo, cultura e poder, explicitando a complexidade e a diversidade que marcam o discurso de currículo.

Recentemente o campo começou a sofrer a influência da filosofia da diferença e da teoria da complexidade, cujos enfoques teóricos se fundamentam na ideologia, na cultura e no poder.

Goodson (1995, p. 7), por sua vez, pondera que a história do currículo ajuda na compreensão do currículo de hoje “não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudança e flutuações”, de modo que o currículo de hoje não foi constituído no passado, mas é um processo de evolução e rupturas.

De acordo com Sacristán (2000), o currículo é um “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (p. 34).

Nesse sentido, a prescrição curricular que ocorre a nível político administrativo é impactante para definir as opções pedagógicas e regula o campo de ação, porém é pouco eficaz para orientar a prática concreta e cotidiana e a rotina dos professores.

Para o autor o professor tem uma certa autonomia para modelar o currículo na realidade, porém necessita de estímulo, pois durante o desenvolvimento do trabalho o professor precisa de elaborações mais concretas dos currículos prescritos.

Entretanto, as condições de realização do seu trabalho não são as mais adequadas para a iniciativa profissional, como o número de alunos em sala, a correção de trabalhos, a própria burocracia do trabalho do professor somada à tarefa de ensinar e planejar o ensino, não sendo dada a necessária importância à fase de programação prévia do que será realizado no período escolar.

Nesse contexto, Sacristán (2000) apresenta os livros-texto como agentes apresentadores do currículo pré-elaborado pelos professores. Para ele, o saber e a cultura presentes no currículo estão na escola através de múltiplos canais, pois os meios de comunicação na sociedade são abundantes, mas são os livros-texto que têm um papel privilegiado na estruturação da prática-escolar.

O autor explica que é conhecida a dependência do professor por materiais que estruturam o currículo, que desenvolvam conteúdos e apresentem estratégias de ensino ao professor. Frisa que o recurso que controla as mensagens culturais que chegam aos alunos e professores é o mesmo que controla o currículo.

É um fato curioso que constatamos às vezes: a dúvida de alguns professores sobre a obrigatoriedade de consumir livros-texto. Entre os professores e o currículo prescrito em seus traços mais gerais se situam os seus agentes apresentadores. Suas funções reais vão mais além de sua declarada missão de auxiliar os professores. Em nosso caso, além de ser uma prática econômica, tem sido historicamente a forma de controlar o currículo e a atividade escolar (Sacristán, 2000, p.151)

Em trabalho de investigação desenvolvido com professores, Reiris (2005) conclui que é através das entrevistas com os professores que se percebe a relação do vínculo afetivo com o livro texto e a maneira que os docentes o incorporam em sala de aula, as funções que o livro didático assume para eles próprios e para seus alunos. Os professores valorizam a praticidade do manual, utilizam para seleção de conteúdos e exercícios; para os alunos, o livro esclarece os conteúdos, os complementa e auxilia nos exames.

Para Batista (2002) o livro didático tem um importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, assim como no letramento e na produção editorial, compreendendo várias dimensões da cultura e suas relações com os processos sociais, culturais e econômicos, significa compreender também o livro escolar brasileiro.

A pesquisa em sala de aula

A pesquisa realizada foi de natureza etnográfica com o emprego de observação participante em duas turmas de Física do ensino médio, amparada com um roteiro de observação e diário de bordo. Seu desenvolvimento foi baseado na investigação realizada durante o mestrado pela profa. Tânia Braga Garcia (1996), que desenvolveu um estudo etnográfico acompanhando as atividades de uma professora das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Após um estudo inicial para identificar professores que utilizassem regularmente o livro didático em suas aulas, foi mantido contato com um professor de Física de uma escola pública da cidade de Curitiba. Nesse primeiro contato foi-lhe explicado do que se tratava a pesquisa e o porquê da necessidade de um professor que utilizasse o livro didático em suas aulas e feito o convite para que ele participasse da pesquisa, que foi aceito. Em seguida foi-lhe solicitado o Plano de Trabalho Docente (PTD) para a turma em que ocorreria a observação, para que fosse possível realizar uma comparação entre o previsto e o realizado pelo professor. O PTD é um documento onde é registrado o planejamento de atividades do professor junto a uma determinada turma, para um determinado período.

Da observação

Durante o período de observação a metodologia predominante nas aulas foi a tradicional, com o professor utilizando principalmente quadro e giz, explicação oral e resoluções de exercícios no quadro, mostrando coerência com o PTD para aquela turma.

O conteúdo trabalhado com os alunos seguia a mesma sequência do livro didático, e o professor aplicava os exercícios de exemplo e de aula propostos pelo livro para os alunos resolverem e estudarem para as provas.

Na prova de recuperação os exercícios apenas mudavam os valores daqueles da prova anterior e eram exercícios bastante semelhantes aos do livro didático, confirmando que o professor se baseava no livro para preparação das avaliações.

O conteúdo que o professor colocava no quadro era o do livro didático, visto que o professor mantinha o livro em cima da mesa e sempre o consultava, não o copiava palavra por palavra, mas desenvolvia o que o material apresentava. Em nenhum momento ele pediu para que os alunos copiassem o conteúdo do livro, mas sim, que copiassem o que ele colocava no quadro.

Pela observação verificou-se que o professor fez uso frequente do livro para explicar a matéria, resolver exemplos, explorar as imagens ou solicitar que os alunos resolvessem algum exercício.

Conclusão

Foi observada uma regularidade no uso do livro didático por parte do professor, tanto na sequência do conteúdo quanto no uso de figuras e exercícios, resolvidos e propostos. Dessa forma, verificou-se que o livro se mostrou um controlador do conteúdo das avaliações, motivo pelo qual o professor solicitava que os alunos estudassem por ele.

Foi possível confirmar duas das funções assumidas pelo livro didático conforme Choppin (2004): a referencial, haja vista que o livro funcionou para o professor como um suporte curricular em sala de aula, e a instrumental, para os alunos, pois o livro apresenta atividades para o aprendizado do aluno.

A pesquisa apontou, que, apesar do esforço das políticas públicas em fornecer aos professores fundamentos que contribuam para a atividade docente, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Estaduais, orientações contidas no manual do professor dos livros aprovados no PNLD, foi verificado que o único material utilizado pelo professor para orientar suas atividades foi o livro didático.

Esse fato corrobora com Sacristán (2000) quando explica que prescrição curricular é impactante para definir as opções pedagógicas, porém pouco eficaz para orientar a prática concreta dos professores.

Verificou-se que a metodologia utilizada pelo professor para o desenvolvimento de suas aulas foi coerente com o previsto em seu PTD. Entretanto, apresentou divergência entre o currículo planejado e o praticado, que foi norteador pelo livro. Para Sacristán (2000), a dependência dos professores quanto a materiais planejadores da prática, reflete a pouca autonomia profissional que tem o professor frente a um aspecto que seria sua verdadeira competência profissional (planejar um currículo).

Os aspectos verificados na pesquisa indicaram também a necessidade de continuidade da pesquisa, aplicando-se um tempo maior em sala de aula para captar aspectos mais amplos da cultura escolar e das relações sociais que ocorrem dentro da sala de aula, assim como a relação que se desenvolve com o livro didático.

Referências

- Batista, A. (2002). Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: Márcia Abreu (org.). *Leitura, história e história da leitura*. (p. 529-575). Campinas SP: Mercado De letras/ALB/FAPESP.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30 (3) 549-566
- Díaz, O. R. (2011). A atualidade do livro didático como recurso curricular. *Linhas críticas*, 17 (34) 609-624.
- Garcia, T. B. (1996). *Esculpindo geodos, tecendo redes: estudo etnográfico sobre tempo e avaliação na sala de aula*. (Master's thesis). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- Goodson, I. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes
- Lopes, A. C.; Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez
- Moreira, A. F. B; Silva, T. T. (2012). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Reiris, A. F. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Miño y Dávila editores.
- Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

MATERIAIS DIGITAIS DE LIVRE ACESSO: ANALISANDO O SEU PAPEL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA

MATERIALES DIGITALES DE LIBRE ACCESO: ANÁLISIS DE SU PAPEL EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS DE FÍSICA

FREE ACCESS DIGITAL MATERIALS: ANALYSING ITS ROLE ON PHYSICS TEXTBOOKS

Daniel Sucha Heidemann. Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR)-Brasil

Nilson Marcos Dias Garcia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná –Universidade Federal do Paraná-Brasil

Resumo

São analisados os materiais digitais de livre acesso referenciados nos livros didáticos de Física aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 objetivando-se investigar a sua incorporação aos livros, as relações pedagógicas que eles estabelecem com o livro texto, e se eles têm possibilitado o desenvolvimento de processos cognitivos ou de abordagens específicas não contempladas pelos livros. Tais materiais foram analisados sob duas categorias: a dos Objetos Educacionais Digitais (OED) Ativos, referente a materiais digitais que propõem e/ou possibilitam a execução de atividades pelo aluno, e a dos OED Passivos, referente a materiais cuja função seja somente a apresentação de informações aos alunos em formato digital. A análise dos OED Ativos norteou-se pela relação que apresentam com o livro em função de seus objetivos de aprendizagem, descritos em função da Taxonomia de Bloom Revisada e a dos OED Passivos pela relação que estabelecem com o livro em função dos conteúdos e abordagens, considerando-se as orientações pedagógicas relativas a estratégias de ensino presentes no Edital e no Guia do PNLD 2015. Tomando como objeto o livro que apresenta mais materiais digitais em sua estrutura, foram analisados os OED de cada uma das categorias nele presentes. Os resultados indicaram que estes OED exercem papéis importantes nos contextos de aprendizagem, apresentando abordagens diferenciadas daquelas presentes no livro e possibilitando o desenvolvimento de processos cognitivos específicos, por vezes distintos daqueles indicados no manual do professor.

Palavras chave: Objetos Educacionais Digitais, Livro didático de Física, Livro Digital, Taxonomia de Bloom, PNLD.

Extended Abstract

This work, as part of a more extensive research developed by the authors at the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Paraná (Heidemann, 2016), has as its main goal the analysis of the existing relations between the free access digital materials referenced on Physics textbooks and

the books in which they are found, attempting to understand the role of these objects in the broader structure of textbooks. Using the methodologies of Content Analysis, an initial investigation was performed regarding the ways in which these materials are present on Physics textbooks for first year high school's students, books that were approved for the National Program of Textbooks (PNLD, Brazilian abbreviation) 2015, which is a Brazilian government program responsible for evaluating, acquiring and distributing textbooks for public schools. The first contact with the research material, elaborated via Floating Reading of the 14 textbooks that compose the initial analysis corpus, pointed out the presence of specific Digital Learning Objects¹⁹ (OED, Brazilian abbreviation), such as videos, simulations, texts and applications related to the subject discussed in each topic. Considering that the suggestion of OEDs can be found in specific parts of the textbooks, it reflects the intentions and objectives of the learning process, and because of that it can be considered as elements of the broader structure of the books. Due to this fact, it was chosen in this research the analysis of OEDs in relation to the books that they are in. Starting from these materials Floating Reading it was possible to sort the OEDs into two categories: the Active OEDs (in which the student must perform an activity) and the Passive OEDs (in which it is not necessary for the student to perform an activity, the focus is towards the information presented via digital media). Regarding the Active OEDs, having in mind that the proposition of specific activities presupposes the existence of specific learning objectives, it was proposed the fulfilment of an analysis in function of the relations between learning objectives that were presented by the book and learning objectives of each OED, using as reference the Revised Bloom's Taxonomy. On the other hand, with respect to the Passive OEDs, it is proposed the realization of an analysis in function of the relations of approach and content between both materials, based on the pedagogical propositions written on the PNLD 2015 notice (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE], 2013). Considering the complexity of the proposed investigations as well as the large quantity and extension of the corpus material, it was accomplished, in this phase, the analysis regarding the first two OEDs of each category presented on the book that has the most digital objects appearances in its structure. From these initial analysis, it is possible to point out some aspects referring to the existing relations between digital objects and the textbook that they can be found. At first, regarding the contents addressed by the analyzed Active OEDs, it was observed that these objects present a strong relation of complementarity with the textbook they are in. With respect to the activities

¹⁹ The PNLD 2015 notice (FNDE, 2013) defines the Digital Learning Objects (OED, Brazilian abbreviation) as "videos, images, audio, texts, graphics, tables, tutorials, applications, maps, educational games, animations, infographics, web pages and other elements" (p.3), presented in digital format.

proposed by the book in function of these contents, it was noticed that these objects presented distinct ways of working when compared to the printed book, making it possible the achievement of learning objectives broader than those described on the teacher's manual. However, it was verified that the viability of the development of superior cognitive processes by Active OEDs is not a guarantee that such development will occur, once it is not likely that first year high school's students, which are starting the formal study of Physics, will be able to develop the most complex activities of the applications by themselves. Without other forms of orientation, despite the ones presented on the student's book, the students would likely restrict their action to the most basic cognitive processes. Because of that, it became clear the importance of the teacher's role on the learning process, instigating the student to solve determined problems and challenges, showing possibilities and difficulties that are related to the development of certain cognitive processes, and, in general, orienting the knowledge building process taking into consideration the particularities of each student. Due to this fact, with no specific pedagogical orientation provided by the Teacher's Manual on how to work with Active OEDs contained on the books, it can generate a hindrance to the superior cognitive processes development on the student's part, implying a possible underutilization of the potential of these learning objects. Similarly, the Passive OEDs analyzed also present a strong complementary relation with the printed textbook body text. Even in the cases that both, the OED and the body text, contain the same content, it is observed the use of different approaches and/or examples between them. Then, it is noticed that, in general, such digital materials seem to be present on books mostly in order to attend the PNLD 2015 notice, lined in teaching strategies like interdisciplinarity, social contextualization, historic contextualization, experimentation and CTSA approach (Science, Technology, Society, and Environment; Brazilian abbreviation) over cognitive purposes. Moreover, possibly due to physical space limitation imposed to books submitted to the PNLD, it is also observed in Passive OEDs the function of detailing the contents presented. For both analyzed cases, the performed discussion on the text body was more abbreviate and more objective than the one performed on the digital materials, which are not restricted to the physical space limitation. That reinforces the idea that a relation exists between textbooks and Passive OEDs that were mentioned in the text regarding approach and content. Thus, considering the analyzed objects in this research, it is possible to notice that both, Active OEDs and Passive OEDs presented in the studied textbooks exert important roles in the learning contexts that they are in. As it is realized in this investigation, the OEDs analyzed are considered to be part of the broader structure of the textbooks. It is observed that, in deed, these materials are serving the book's

teaching purpose, not appearing as strange materials to the learning process. It is noticeable that most OEDs indicated by the books do not use innovative possibilities that digital technologies provide, such as joined usage of visual and audio channels, and the development of more complex materials like hypermedia that allow, for example, the adaptation to the learning rhythm of each individual student, highlighting that, in general, Passive OEDs are showed equivalent in format to the printed books, showing only texts and static images.

Keywords: Digital Learning Objects, Physics Textbooks, Digital Book, Bloom's Taxonomy, PNLD.

Introdução

Historicamente, o desenvolvimento de tecnologias cada vez mais avançadas tem gerado, em cada época, grandes transformações em nossos modos de viver e de aprender. O quadro negro, o livro impresso, televisores e computadores, todas estas tecnologias foram aos poucos sendo incluídas no ensino constituindo-se, assim, como recursos auxiliares ao processo de aprendizagem. De fato, na atualidade, a produção de materiais didáticos digitais, integrando imagens, sons e movimento, vem se tornando cada vez mais significativa, viabilizando formas distintas de interação com os conteúdos, como pela navegação não linear pelo livro didático e pela simulação de fenômenos abstratos ou difíceis de serem observados.

Por outro lado, diversos autores apontam que um dos recursos educacionais mais utilizados nas escolas ainda é o livro didático impresso, influenciando questões como metodologias de ensino, formas de avaliação, elaboração de currículos, seleção de conteúdos e formação dos professores (Choppin, 2004; Garcia, Garcia, & Pivovar, 2007).

Considerando-se tal perspectiva e o fato de que o processo de informatização das escolas brasileiras, mesmo que lento e gradativo, já é uma realidade²⁰, fica clara a necessidade de que ambos os recursos somem forças no processo de ensino-aprendizagem, convivendo de forma harmoniosa em sala de aula. De fato, o que se tem observado é que os livros didáticos impressos estão incorporando, cada vez mais, elementos informáticos em suas estruturas, principalmente através da internet, possibilitando a inclusão cada vez maior de recursos educacionais baseados em mídias digitais nas salas de aula. Com efeito, observa-se que as próprias obras destinadas ao Programa Nacional do Livro Didático - PNLD,

²⁰ Programas como o PROUCA (Programa Um Computador por Aluno) e o PBLE (Programa Banda Larga nas Escolas) visam suprir as escolas públicas brasileiras com tais tecnologias, preocupando-se, entre outras questões, com a qualidade e a velocidade da conexão necessária ao acesso a programas mais sofisticados, disponíveis na rede.

programa brasileiro responsável pela avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos às escolas públicas da rede básica de ensino, já vêm, cada vez mais, agregando recursos digitais a suas estruturas, principalmente na forma de *links* da internet, direcionando os alunos a materiais de acesso gratuito disponíveis na rede relacionados aos tópicos discutidos em cada seção.

Considerando-se, conforme discutido, a necessidade de que a utilização conjunta de ambos os materiais no ensino seja norteadada por objetivos pedagógicos bem definidos, este trabalho se propõe a investigar o papel destinado aos materiais digitais de livre acesso presentes nos livros didáticos de Física aprovados no PNLD 2015 em função do contexto de aprendizagem proposto pela obra.

Avaliação de materiais didáticos digitais

A avaliação de materiais didáticos é, de modo geral, uma temática muito complexa e controversa. Sabendo-se que os materiais didáticos digitais são suportes de aprendizagem e a aprendizagem um processo complexo e variável, dependente de diversos fatores não previsíveis, fica clara a impossibilidade do desenvolvimento de um conjunto de critérios de qualidade aplicável a todas as situações, separando bons materiais de maus materiais (Reints, 2015). Existem, entretanto, parâmetros de avaliação mais gerais, presentes em diversos instrumentos de análise, que podem revelar características importantes relativas a aspectos cognitivos e pedagógicos destes materiais. Uma das teorias educacionais muito utilizadas neste tipo de avaliação é a Taxonomia de Bloom Revisada (TBR), apresentada no próximo tópico.

Em relação à avaliação dos livros didáticos de Física destinados ao PNLD, esta se pauta em uma série de critérios publicados em edital, baseados em concepções pedagógicas presentes na legislação educacional brasileira e amplamente discutidas pela literatura da área, ressaltando estratégias de ensino como a interdisciplinaridade, a contextualização social, a contextualização histórica, a experimentação e a abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente - CTSA.

Taxonomia de Bloom Revisada

A Taxonomia de Bloom Revisada (TBR), como o próprio nome indica, se refere à revisão e atualização de um sistema de classificação de objetivos de aprendizagem, a Taxonomia de Bloom, desenvolvido na década de 1950 por um grupo de pesquisadores liderados pelo psicólogo educacional Benjamin Bloom, professor da Universidade de Chicago. De modo geral, a TBR se refere a uma forma de descrever e classificar objetivos de aprendizagem dentro de níveis de complexidade crescentes e hierárquicos.

De acordo com a TBR, a descrição de qualquer objetivo de aprendizagem deve ser feita sempre em função de duas dimensões distintas, a dimensão do Conhecimento (relativa ao conteúdo, aos substantivos) e a dimensão dos Processos Cognitivos (relativa às ações, aos verbos). De modo geral, a forma mais comum de representação e utilização da Taxonomia de Bloom Revisada se dá por meio de uma tabela bidimensional, com o eixo vertical da coluna se referindo à dimensão do Conhecimento e o eixo horizontal à dimensão dos Processos Cognitivos. Desta forma, segundo a teoria, a classificação de qualquer objetivo de aprendizagem pode ser elaborada em função das células presentes na intersecção dos dois eixos, levando-se em conta seu aspecto bidimensional.

Ambas as dimensões apresentam ainda subcategorias mais específicas. No que se refere à dimensão do Conhecimento, suas categorias principais se subdividem em um total de 11 subcategorias, duas relativas ao Conhecimento Factual e três relativas a cada uma das outras dimensões. Já com relação à dimensão dos Processos Cognitivos, existe um total de 19 subcategorias, chamadas de Processos Cognitivos e apresentadas como verbos no gerúndio, definindo, de forma mais específica, o escopo de cada uma das categorias a que pertencem (Krahtwohl, 2002).

Metodologia de Pesquisa

Dada a extensão do conjunto de livros didáticos de Física aprovados no PNLD 2015, composto por 42 obras, optou-se pela realização de alguns recortes do universo de pesquisa, de modo a possibilitar a realização de análises mais profundas acerca destas relações. O primeiro recorte realizado refere-se especificamente ao público alvo ao qual se destinam tais materiais. Considerando-se que, em geral, a primeira aproximação mais profunda dos estudantes com este campo da Ciência, a Física, por meio de uma disciplina específica e através de materiais específicos ocorre no primeiro ano do Ensino Médio, optou-se por priorizar a análise dos livros aprovados no PNLD 2015 destinados a esta etapa de ensino. Tendo em vista ainda a complexidade e a extensão das análises propostas neste trabalho, optou-se pela utilização de procedimentos da Análise de Conteúdo como suporte metodológico, dentro da perspectiva de Franco (2005). Esta escolha se deu pela percepção de que tal metodologia é especialmente útil em pesquisas nas quais o volume do material a ser analisado é muito extenso, como é o caso desta investigação, indicando processos gerais que servem de auxílio para o tratamento e análise dos materiais de pesquisa.

A Leitura Flutuante das 14 obras do conjunto indicou uma ampla presença de indicações de endereço eletrônicos nos livros impressos sob a forma de Objetos Educacionais Digitais - OED específicos,

como vídeos, textos, aplicativos e simulações relacionados ao conteúdo apresentado em cada parte. Considerando-se que a indicação de materiais digitais específicos num contexto de aprendizagem, ou seja, inseridos num encadeamento de ideias que formam o livro didático, é intencional e possui algum objetivo, mesmo que implícito, optou-se por analisar tais objetos, considerando-os como parte integrante da estrutura mais geral do livro e, assim, devendo obedecer também aos critérios estabelecidos pelo edital do PNLD, em conjunto com as obras que os contém.

Após inúmeras leituras e releituras dos materiais digitais, dos livros de Física e de trabalhos relacionadas a esta área de investigação, buscando-se por teorias que pudessem fundamentar tal análise, observou-se a possibilidade da criação de duas Categorias de Análise relacionadas ao objetivo de pesquisa e cujas investigações poderiam resultar em informações importantes à discussão proposta. Tais Categorias de Análise se referem ao uso sugerido aos alunos destes OED, para cada material específico, sendo chamados nesta pesquisa de materiais Ativos ou Passivos. Assim, definiu-se como OED Ativos aqueles objetos que propõe ao aluno a execução de alguma atividade, seja por meio digital ou não. Tal proposição pode ser tanto de forma direta, como pela sugestão de atividades experimentais específicas, quanto indiretas, como pela apresentação de aplicativos e simulações que possibilitam aos estudantes a realização de atividades, mesmo sem orientações mais específicas neste sentido.

Em contrapartida, os OED Passivos se referem àqueles materiais digitais que não exigem a participação mais ativa do aluno, como vídeos explicativos, textos informativos, notícias e simulações que não permitem nenhuma alteração em seus parâmetros. Nestes casos, ocorre somente a apresentação de informações ao aluno por meio digital.

Análise dos OED

Conforme definido anteriormente, os OED Ativos correspondem àqueles objetos digitais que propõe a execução de alguma atividade específica. Entendendo-se que a proposição de uma atividade específica aos alunos pressupõe a existência de objetivos específicos de aprendizagem, optou-se neste trabalho pela realização de uma investigação acerca das relações entre os objetivos de aprendizagem das obras analisadas e dos OED Ativos citados nas obras, utilizando como referencial a Taxonomia de Bloom Revisada.

Considerando-se, entretanto, que, em geral, os objetivos dos OED Ativos citados nos livros não são descritos, ao menos de forma explícita, nos sítios que os contém, optou-se nesta pesquisa pela sua determinação em função das atividades que estes propõem e de sua localização na estrutura mais geral

das obras. Desta forma, um OED Ativo que propicie a consecução de objetivos relacionados a conteúdos ainda não discutidos no capítulo ou unidade em que foi apresentado, por exemplo, não foi avaliado em função destes objetivos específicos.

Com relação aos OED Passivos, materiais digitais que não propõem a realização de atividades aos alunos, a Leitura Flutuante indicou a existência, entre estes materiais e o livro impresso, de relações tanto de conteúdo como de abordagem. De fato, observa-se que, em geral, os OED Passivos citados no livro texto se referem basicamente a aprofundamentos e ampliações dos conteúdos discutidos, pautando-se geralmente em abordagens relacionadas às estratégias de ensino discutidas no edital do PNLD 2015. Deste modo, optou-se neste trabalho por analisar as relações entre estes materiais com base nestes parâmetros e em função das discussões realizadas no edital do programa.

Considerando-se ainda a complexidade e a extensão das formas de análise propostas por este trabalho e levando-se em conta que o livro Física: Ciência e Tecnologia, de autoria de Torres et al. (2013), é a obra que possui o maior número de objetos educacionais digitais em sua estrutura, com um total de 24 OED, optou-se, neste trabalho, pela realização da análise referente a dois OED de cada categoria presentes neste livro, selecionados em função da ordem em que aparecem na obra. Com o intuito de exemplificar as análises realizadas, serão apresentadas, a seguir, descrições mais detalhadas das análises referentes a um OED de cada uma das categorias criadas.

OED Ativo

Os dois primeiros OED Ativos encontrados no livro são apresentado ao final do capítulo “Força e Movimento”, que ocupa 91 páginas do livro texto e trata de assuntos relacionados à Cinemática e à Dinâmica. Com relação aos objetivos de aprendizagem deste capítulo, consta no manual do professor que, ao final do estudo,

o aluno deverá ser capaz de reconhecer e quantificar as grandezas físicas envolvidas em dado movimento, assim como identificar as forças agentes em um corpo ou em um sistema de corpos, estabelecer suas origens e relacionar quantitativamente uma força, ou sistema de forças, e o estado de movimento do corpo em que ela age. (Torres et al., 2013, p. 40).

Apesar da sinteticidade desta descrição, provavelmente devida à limitação da extensão máxima da obra, definida em edital, observa-se que tais afirmações são bastante amplas e procuram abarcar uma grande quantidade de objetivos em um curto espaço de texto. A figura 1 apresenta o mapeamento

referente à classificação de tais objetivos de aprendizagem em função da TBR, sendo os mesmos representados pela letra “X”.

O primeiro objeto digital Ativo analisado, indicado na página 145 do livro texto, corresponde a um aplicativo que efetua graficamente a soma de até cinco vetores pelo método da linha poligonal, apresentando-os como representativos de forças aplicadas a um ponto material localizado no centro da tela²¹. Este método é discutido de forma rápida no livro texto e é de grande utilidade para a análise de movimentos em mais de uma dimensão e/ou sob a ação de várias forças, o que corresponde a maior parte dos casos reais.

O manual do professor não aponta nenhum objetivo específico a respeito das operações vetoriais apresentadas, entretanto, considerando-se de forma mais ampla o objetivo “relacionar quantitativamente uma força, ou sistema de forças, e o estado de movimento do corpo em que ela age” (Torres et al., 2013, p. 40) e sabendo-se que forças são grandezas vetoriais e, desta forma, obedecem às regras apresentadas no objeto digital, fica clara a relação entre o aplicativo citado e os objetivos de aprendizagem almejados.

A análise deste aplicativo com base na TBR indicou que a utilização deste material no contexto analisado possibilita, de forma mais direta, o alcance de objetivos relativos a, pelo menos, cinco dimensões dos processos cognitivos, todas relacionados à dimensão Procedimental do conhecimento e representadas por círculos na Figura 1 em função da TBR: Lembrar, Entender, Aplicar, Analisar e Avaliar.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO	DIMENSÃO DOS PROCESSO COGNITIVOS					
	1.Lembrar	2.Entender	3.Aplicar	4.Analisar	5.Avaliar	6.Criar
A. Conhecimento Factual	X	X	X	X		
B. Conhecimento Conceitual	X	X	X	X		
C. Conhecimento Procedimental	O	O	O / X	O	O	
D. Conhecimento Metacognitivo						

Figura 1. Mapeamento dos objetivos de aprendizagem, pela TBR, referentes ao capítulo “Força e Movimento” do livro analisado (representados pela letra “X”) e dos objetivos de aprendizagem relacionados ao OED Ativo analisado (representados por um círculo).

²¹ http://cepa.if.usp.br/walterfendt/phbr/resultant_br.htm

OED Passivo

Ao final do primeiro capítulo do livro analisado, na página 26, é apresentado o primeiro OED Passivo, um texto que trata do estudo da Matéria e de suas propriedades²². De acordo com o manual do professor, os conceitos principais deste capítulo compreendem as ideias de “Ciência, Física, átomo (núcleo e eletrosfera), molécula, corpo, estados físicos da matéria, propriedades físicas dos materiais.” (Torres et al, p. 20).

Este OED apresenta a definição de Matéria, discutindo de forma mais ampla suas propriedades (gerais, funcionais, físicas e químicas) e apresentando exemplos práticos para cada uma delas bem como algumas aplicações e curiosidades. Além disso, por meio de um viés histórico, o texto discute o surgimento da Matéria no Universo, através da teoria do Big Bang, bem como a descoberta da antimatéria e a produção do primeiro antiátomo, em 1996. Ao final, o material aborda ainda as definições de Corpo, Objeto, Energia e Sistema, apresentando exemplos do cotidiano para cada um dos conceitos descritos.

Enquanto o livro, a partir de uma perspectiva histórica, apresenta uma breve definição do conceito de Matéria para então discutir a sua composição fundamental, o objeto educacional vai além e apresenta, também sob viés histórico, tanto a teoria do surgimento da matéria no universo como aspectos da descoberta da antimatéria. Considerando-se a relação entre os dois materiais no que se refere à discussão sobre as propriedades da Matéria, enquanto o livro texto se atém à discussão de suas propriedades físicas, o objeto educacional explica que estas se referem a apenas uma das formas de distinguir os vários tipos de Matéria, definindo e exemplificando outros grupos de propriedades, dentro de um contexto mais amplo.

Assim, tendo em vista as relações entre os conteúdos trabalhados no livro e no objeto educacional, bem como entre as formas de abordagem e estratégias de ensino utilizadas em ambos os materiais, e considerando-se a discussão realizada a respeito das orientações pedagógicas presentes no Edital do PNLD 2015, observam-se alguns aspectos interessantes a respeito da utilização conjunta de ambos os materiais.

Inicialmente, sabendo-se que o estudo das propriedades da Matéria é realizado tanto na disciplina de Física quanto na disciplina de Química e considerando-se que o sítio que contém o OED analisado é voltado ao ensino de Química, observa-se a existência de um contexto interdisciplinar na utilização do OED citado. Como exemplo disso, percebe-se que as propriedades físicas da matéria, apresentadas de

²² http://profpc.com.br/Mat%C3%A9ria_propriedades.htm

forma isolada no livro texto, são tratadas como parte de um contexto mais amplo no objeto educacional, as propriedades da matéria.

Outra relação interessante entre estes materiais se refere às contextualizações presentes em ambos, tanto sociais como históricas. Os dois materiais apresentam exemplos de situações cotidianas onde se pode observar cada uma das propriedades discutidas, sendo estes, em geral, distintos entre eles. Ambos apresentam também algum tipo de contextualização histórica, sendo a do livro referente ao estudo da Alquimia e a do OED referente ao surgimento da Matéria no Universo e à descoberta da antimatéria. Desta forma, percebe-se, no que diz respeito às estratégias de ensino utilizadas pelos materiais, uma relação de complementaridade fundamentada, em grande parte, em aspectos das orientações pedagógicas presentes no edital do PNLD 2015.

Considerações

Das análises elaboradas, pode-se apontar alguns aspectos referentes às relações existentes entre os OED analisados e o livro didático em questão. Inicialmente, no que se refere aos conteúdos abordados pelos OED Ativos analisados, observa-se que estes apresentam uma forte relação de complementaridade com o livro didático em que estão inseridos. De modo geral, tais objetos apresentam atividades relacionadas aos conteúdos discutidos nos livros, propondo, entretanto, formas de trabalho distintas daquelas presentes no livro impresso, possibilitando, por vezes, a consecução de objetivos de aprendizagem mais amplos que aqueles descritos no manual do professor. Deve-se perceber, porém, que a viabilidade do desenvolvimento de processos cognitivos superiores pelos OED Ativos não é garantia de sua ocorrência. É pouco provável que estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, iniciando seus estudos na disciplina de Física, consigam, por conta própria, desenvolver as atividades mais complexas dos aplicativos. Sem outras formas de orientação que as presentes no livro do aluno, os estudantes acabariam, provavelmente, restringindo suas ações aos processos cognitivos mais básicos.

Percebe-se assim que a falta de orientações pedagógicas mais específicas no manual do professor relativas ao trabalho com os OED Ativos citados nos livros pode ser um empecilho ao desenvolvimento de processos cognitivos superiores por parte dos alunos, resultando em uma possível subutilização das potencialidades destes objetos educacionais.

No que se refere aos OED Passivos analisados, observou-se também uma forte relação de complementaridade entre estes e o texto do livro didático. De fato, mesmo nos casos em que ambos tratam do mesmo conteúdo, observa-se a utilização de abordagens e/ou exemplos distintos entre eles.

Considerando-se a discussão realizada anteriormente a respeito das estratégias de ensino presentes nas orientações pedagógicas do edital do PNLD 2015, percebe-se que, em geral, tais OED aparentam estar a serviço destas orientações, pautando-se em estratégias de ensino amplamente discutidas pelo edital do Programa. Para além disso, possivelmente devido à limitação de espaço imposta aos livros inscritos no PNLD, observa-se nos OED Passivos também a função de aprofundamento dos conteúdos trabalhados. Para os dois casos analisados, a discussão realizada pelo livro foi mais sintética e objetiva do que a realizada nos materiais digitais, que não possuem limitação de espaço.

Assim, percebe-se que, com base nestas análises, tanto os OED Ativos quanto os Passivos indicados no livro didático analisado exercem papéis importantes nos contextos de aprendizagem em que estão incluídos. Verifica-se, ainda, que a maior parte dos OED indicados pelos livros não se utiliza de possibilidades inovadoras que as tecnologias digitais propiciam, como a utilização conjunta dos canais visual e auditivo e o desenvolvimento de materiais mais complexos, como hipermídias, que possam, por exemplo, se adaptar ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, pois, de modo geral, os OED Passivos se mostram equivalentes em formato aos livros impressos, apresentando somente textos e imagens estáticas

Referências

- Choppin, A. (2004, Setembro/Dezembro). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 549-566. doi: 10.1590/S1517-97022004000300012
- Filatro, A., & Santos, L. (2007, novembro). *Análise de sites de apoio ao livro didático sob uma perspectiva de design instrucional construtivista*. Artigo apresentado no Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História, São Paulo
- Franco, B. P. L. M. (2005). *Análise de Conteúdo* (2 ed.). Brasília: Liber Livro
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (2013). *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático: PNLD 2015*. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=8304:edital-pnld-2015-ensino-medio-03-07-2013>
- Garcia, T. M. F. B., Garcia, N.M.D., & Pivovar, L. E. (2007, Novembro). *O uso do livro didático de Física: estudo sobre a relação dos professores com as orientações metodológicas*. Artigo apresentado no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 6, Florianópolis. Disponível em http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/vienpec/CR2/p1099.pdf

Heidemann, D. S. (2016). *Entre o Impresso e o Digital: o papel de materiais digitais mediados pelos livros didáticos de Física* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: an overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. doi: 10.1207/s15430421tip4104_2

Reints, A. J. C. (2015). How to learn from digital textbooks: Evaluating the quality. In J. R. Rodríguez, E. Bruillard, & M. Horsley (Eds.), *Digital textbooks: What's new?* (pp. 424-465). doi: 10.15304/op377.759

Torres, C. M. A., Ferraro, N. G., Soares, P. A. de T., & Penteado P. C. M. (2013). *Física: Ciência e Tecnologia* (3 ed.). São Paulo: Moderna.

PRESENÇA E CARACTERIZAÇÃO DOS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA DO PNLD 2015

PRESENCIA Y CARACTERIZACIÓN DE LOS OBJETOS EDUCATIVOS DIGITALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE FÍSICA DEL PNLD 2015

PRESENCE AND CHARACTERIZATION OF DIGITAL EDUCATIONAL OBJECTS IN PNLD 2015 PHYSICS TEXTBOOKS

Ruan Carlos Guilherme Barbosa. Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - Brasil

Nilson Marcos Dias Garcia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná –Universidade Federal do Paraná-Brasil

Resumo

O estudo teve como finalidade verificar a relação entre o estabelecido pelo Edital de Convocação e o Manual do Professor e os Livros Digitais aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 para o Ensino Médio de Física. Para análise foi considerada a coleção Física Contexto & Aplicações, da Editora Scipione, com autoria de Antônio Máximo e Beatriz Alvarenga, pelo fato de ser a obra mais distribuída e com uma maior quantidade de Objetos Educacionais Digitais (OED). Considerando a obra analisada, foi possível verificar pouca variação dos tipos de OED, composta em sua maioria por vídeos estrangeiros dublados e algumas vezes legendados. Verificou-se também, na obra analisada, não haver diferenciação entre a versão impressa e a digital, pelo fato de ter sido adotada uma abordagem específica em cada um dos OED. Percebeu-se uma série de inconsistências entre o estabelecido pelo Edital e o que foi apresentado nas obras, como a dificuldade de se encontrar os OED e o controle do que está sendo disponibilizado aos alunos e professores, transparecendo pontos divergentes em relação ao Edital. Como proposta, sugeriu-se haver uma maior preocupação com a interação entre os usuários, professores e alunos e os livros digitais.

Palavras chave: Livro digital. Objetos Educacionais Digitais. Livro Didático. Livro Didático de Física.

Extended Abstract

The study had the purpose verify the relationship between what was established by the Call Notice and the Teacher's Manual and the Digital Books approved in the National Program of Textbook - PNLD of 2015 for Physics High School. The PNLD is a governmental program whose objective is to evaluate, acquire and distribute for the students and teachers of the Brazilian public schools, textbooks and collections of literary works, complementary works and dictionaries in alternating triennial processes. In the particular case of textbooks, the processes are triennial and, in each of them, the Ministry of Education (MEC), publishes a detailed notice about the specifications required for each of the

curricular subjects and a several of researchers and professors from universities and high schools evaluate the books submitted to the Program in accordance with pre-established criterion.

In 2013, the Ministry of Education (MEC) published a Call Notice for books of the following disciplines: Arts, Biology, Philosophy, Physics, Geography, History, Portuguese Language, Modern Foreign Language (English and Spanish), Mathematics, Chemistry and Sociology, being possible that the publishers submitted two types of collections:

- Type 1: Multimedia work composed of digital books and printed books.
- Type 2: Printed work consisting of printed books and PDF.

For Type 1 collections, digital books would present the content of printed books and the digital books made up of OED (Digital Educational Objects), classified as: videos, images, audios, texts, graphics, spread sheets, tutorials, applications, maps, educational games, animations, infographics, web pages and other elements.

For the analysis was considered the volume 1 of the Context & Applications of Physics collection, from the Scipione Publishing House, by Antônio Máximo and Beatriz Alvarenga, by the fact of:

- Be the Type 1 book with the greatest number of copies distributed according to FNDE statistical data.
- Be the volume of the collection with more quantity and diversity of OED according to the Guide of the Didactic Book of 2015.

The analyzed work represented 39.6% of the distribution of the Type 1 books and 18.7% when comparing with all the copies submitted to the discipline of Physics among the 14 approved works, regardless of the Type, if 1 or 2. In that volume there was a concentration of OED in Chapters 2 and 5 (with four OED in each one), which represents a little over 50% of the OED, ie, a concentration of OED in only two chapters of volume 1. However, the layout of the OED indicative icons along the pages of the printed version isn't very friendly, as in many cases they are inserted in the middle to the pages of exercises and often not so noticeable.

In order to establish comparative criterion among the OED analyzed, they were also evaluated according to the evaluation form proposed by the *Learning Object Review Instrument* - LORI (Nesbit, 2004), an instrument to evaluate the quality of an OED. According to this instrument, each item should be evaluated on a scale of 1 to 5, the closer to 1, the lower is an OED quality and the closer to 5, the better the quality.

When applying the LORI assessment instrument to the OED of this volume, an overall arithmetic mean of 2.7 was obtained for the 15 OED. By grouping the means by OED types, we have an average of 2.44

for animations (only one OED); 3.22 for Games (only one OED); 3.11 for the Simulators (six OED); 2.45 for Followed Test Videos (five OED) and 2.39 for Videos (two OED). Among the OED present in the volume of the book analyzed, the OED with the best means were the games and the simulators - that explore more the physical phenomena and their variations.

One of the elements that interfered in the decrease of the OED average is related to the accessibility, since the transcription of the videos and the source code with readable content for a greater accessibility of screen reading software were non existent and also to the reusability, since in some of them there is no option to download the OED for the purpose of using it in another context.

Note that only OED made up of videos were available for download, but only the video itself, without the other auxiliary resources like the tests. However, for these OED, there has been re-use of foreign videos - most of them are dubbed and only a few are subtitled.

In general, however, from the perspective adopted for an OED in this study and based on Willey's (2000) proposal, that an OED should be reused or recombined in any other learning object, we see that this characteristic isn't present in items analyzed.

About the access to these digital works, it was difficult to access the digital version, since there was little information about the OED in the printed version and divergence in the access forms as specified in the Call Notice and Guide of the Textbook. Another difficult point was the lack of maintenance to keep the digital book version up and running and easily accessible to all teachers and students, as the book stays in the school environment for three years.

It was verified in the work analyzed that there was no differentiation between the print and digital versions, because a specific approach has been adopted in each of the OED. The Call Notice reinforces that the teacher's manual should not only be a copy of the student's book with the exercises solved, but a material that provides theoretical and methodological guidance and assignment of the contents of the book among themselves and with other areas of knowledge and who can offer a discussion on the proposed assessment of learning, propose suggestions for readings and additional information to the student's book, aid bibliography and other elements that contribute to the formation and updating of the teacher.

In this sense, there was a series of inconsistencies between what was established in the Edict and what was presented in the works, such as the difficulty of finding the OED and the control of what is being made available to students and teachers, showing divergent points in relation to Notice.

Finally, there was a lack of encouragement for a greater participation of students and teachers in the use of the book, through a cooperative learning as envisaged by Lévy (1999). With a proposal in this sense, through which teachers and students could interact with the digital textbook and gain more dynamism and assume formats that are more attuned to the specifics of each locality or group, they could be considered prosumers (Kotler, 2010) and not only consumers, establishing a greater proximity to the material that is distributed.

Keywords: Digital Book. Digital Educational Objects. Textbook. Didactic Book of Physics.

Introdução

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa brasileiro que tem o objetivo de “prover as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários”²³ coordenando processos que visam avaliar, adquirir e distribuir esses materiais para escolas públicas de todo o Brasil. No caso particular dos livros didáticos, os processos são trienais e, em cada um deles, o Ministério da Educação (MEC), publica um edital detalhado sobre as especificações exigidas para cada uma das disciplinas curriculares e um corpo de pesquisadores e docentes de universidades e de escolas de Ensino Médio avaliam os livros submetidos ao Programa em acordo com critérios pré-estabelecidos. Finalizado o processo de avaliação, é publicado um Guia para os professores, que apresenta os critérios utilizados na avaliação, orientações de caráter metodológico geral e resenhas detalhadas de cada uma das coleções aprovadas.

No PNLD 2015, além dos livros didáticos com suporte em papel, foi aberta a possibilidade dos autores e editoras proporem livros também em formato digital, propiciando a oportunidade de serem disponibilizados nos mesmos uma série de Objetos Educacionais Digitais – OED. Diante dessa nova modalidade, alguns questionamentos a respeito dos OED que seriam disponibilizados nos livros.

Assim, buscando responder “qual a qualidade dos OED ofertados nas coleções de livros de Física aprovadas no PNLD de 2015”, buscou-se:

- Verificar como o Edital de Convocação (Brasil, 2013) propôs a disponibilização dos OED e como isso se configurou na prática.
- Analisar, por meio de instrumentos de avaliação, a qualidade técnica desses OED.

²³ Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>. Acesso em: 29/08/2016.

Visando constituir elementos para responder a esse problema de pesquisa, faz-se inicialmente uma introdução sobre o PNLD e suas principais transformações no campo do ensino da Física e como são caracterizados os OED.

Para analisar as inferências que os avaliadores do PNLD fizeram sobre os livros digitais, tomou-se como base o “Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 – Física”, que apresenta com mais detalhes os critérios de avaliação das obras e comentários a respeito das obras aprovadas e dos OED que elas disponibilizam.

Finalmente, seguindo um instrumento especialmente elaborado, são analisados os OED em sua natureza, distribuição nos livros e estrutura técnica. Ao final, são tecidas considerações a respeito do itens pesquisados, resultados encontrados e novas perspectivas a respeito do formato do livro digital.

PNLD 2015 de Física

No Edital de Convocação 01/2013²⁴ do processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2015 foi aberta a submissão de livros das seguintes disciplinas: Artes, Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna Inglês, Língua Estrangeira Moderna Espanhol, Matemática, Química e Sociologia, sendo possível às editoras submeterem dois tipos de coleções:

- **Tipo 1:** Obra Multimídia composta de livros digitais e livros impressos.
- **Tipo 2:** Obra Impressa composta de livros impressos e PDF.

Para as coleções do Tipo 1, os livros digitais apresentariam o conteúdo dos livros impressos e mais os livros digitais compostos pelos OED (Objetos Educacionais Digitais), classificados como: vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos.

Esse mesmo edital estabelece que além do livro, é preciso disponibilizar um Manual do Professor que, conforme o item 4.1.8,

4.1.8 O manual do professor não poderá ser apenas cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de atribuição dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação de aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. (Brasil, 2013, p. 2)

²⁴ Os editais do PNLD são publicados cerca de dois anos antes da distribuição dos livros nas escolas. Assim, o edital do PNLD 2015 veio a público em 2013. Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Acesso em: 29/08/2016.

Além disso, estabelece que o Manual do Professor das obras do Tipo 1 (que contém livros digitais) deverá “apresentar orientações ao professor quanto ao uso didático do livro digital” (subitem 4.2.15) e também que as obras multimídias cujos livros digitais não forem aprovados terão seus livros impressos automaticamente reclassificados para a composição do Tipo 2.” (Brasil, 2013, p. 3, item 4.2.10) permitindo inferir que os livros digitais e seus respectivos OED não são obrigatórios nesse edital.

A respeito do acesso aos livros digitais e OED o edital estabelece que eles devem ser acessíveis por qualquer sistema operacional, o que, do ponto de vista técnico não deve ser um problema, pois sendo os livros digitais disponibilizados em um endereço da web, isso os torna acessível através de um navegador, independentemente do sistema operacional.

Estabelece também que eles devem ser multiplataforma, ou seja,

- O conteúdo do livro digital ser o mesmo independente do dispositivo de acesso;
- O conteúdo do livro digital se adaptar à resolução do dispositivo de acesso.

Tecnicamente isso implica que o livro deve ser visto em sua totalidade independente do navegador usado das resoluções de tela, quer seja aberto em celulares, notebooks e monitores de computadores.

Objetos Educacionais Digitais

Ao tratar dos Objetos Educacionais Digitais (OED) é possível encontrar outros termos, tais como Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) ou simplesmente Objeto de Aprendizagem (OA) a eles atribuídos. Assim, considerando a diversidade de conceitos, nesta pesquisa será adotado o termo “Objeto Educacional Digital - OED”, definido como *qualquer material acessível por meio de um dispositivo eletrônico e que possua orientações pedagógicas sobre a sua utilização, de tal forma que possam ser reutilizados e combinados com outros objetos de aprendizagem.*

Dessa forma, os OED podem ser acessados on e offline, pois a ideia é que eles possam ser acessíveis por qualquer dispositivo eletrônico e que não tenham uma dependência do software utilizado para consumir seu conteúdo. Além disso, estabelecer que ele seja utilizado sob determinadas orientações pedagógicas, implica que ele tenha sido elaborado com esse pressuposto educacional e não como um material de apoio que pode ser adaptado no contexto escolar. No que se refere a ser reutilizável e combinado, entende-se que ele pode ser utilizado em outros ambientes sem afetar a sua utilização.

Obras Aprovadas e Tipos de OED

Para o PNLD 2015, na disciplina de Física foram aprovadas quatro coleções do Tipo 1, coleções essas que foram o objeto de nossa pesquisa, por serem as únicas que apresentavam OED em sua organização. Após o processo de escolha, elas foram distribuídas aos professores e alunos nas quantidades dispostas no Quadro 1.

Quadro 1: distribuição das obras do tipo 1

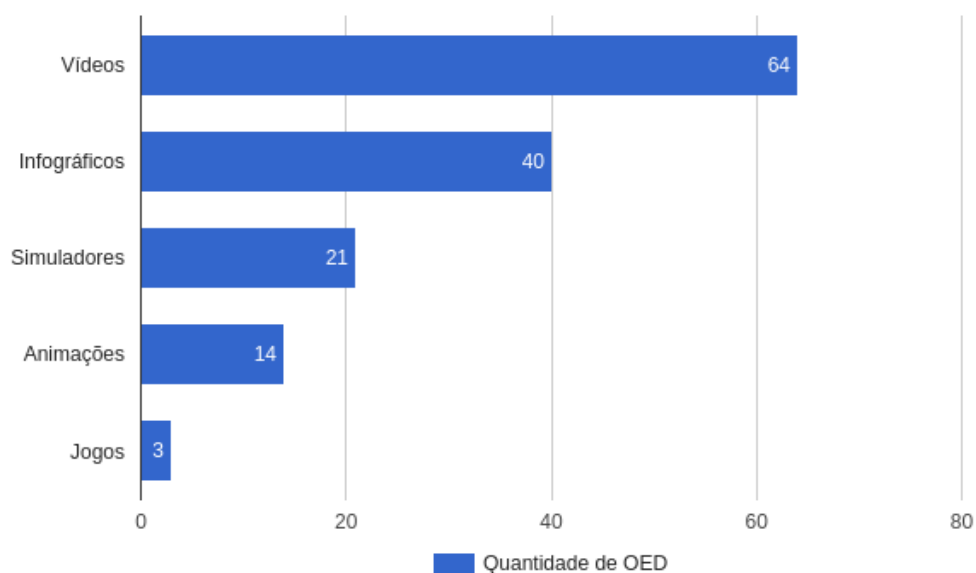
Livro	Autores	Referência	Obras Distribuídas
Quanta Física	Carlos Aparecido Kantor Lilio Alonso Paoliello Jr. Luís Carlos de Menezes Marcelo de Carvalho Bonetti Osvaldo Canato Jr. Viviane Moraes Alves	27617COL22	98.222
Compreendendo a Física	Alberto Gaspar	27516COL22	216.288
Física	José Roberto Castilho Piqueira Wilson Carron José Osvaldo de Souza Guimarães	27533COL22	571.766
Física Contexto & Aplicações	Antônio Máximo Beatriz Alvarenga	27535COL22	754.479

Fonte: adaptado dos dados estatísticos do pnld de 2015²⁵

Analisando os OED disponibilizados nessas coleções, verificou-se que eles se apresentaram, basicamente, como vídeos, infográficos, simuladores, animações e jogos, conforme apresentado no Gráfico 1.

²⁵ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 16/05/2016.

Gráfico 1: tipos de oed nos livros digitais do pnld 2015 – tipo 1



Fonte: adaptação de Brasil (2014)

Metodologia

Inicialmente foram identificadas as coleções do Tipo 1 aprovadas no PNLD 2015, sendo localizadas quatro obras compostas cada uma por três volumes, cada um com uma média de até 464 páginas²⁶. Devido ao número extenso de páginas a serem analisadas, o universo de investigação delimitou-se a obras que atendessem os seguintes critérios:

- Livro do Tipo 1 com maior quantidade de exemplares distribuídos segundo dados estatísticos do FNDE.
- Volume da obra com maior quantidade de exemplares distribuídos com maior diversidade de OED segundo o Guia do Livro Didático de 2015.

Seguindo esses critérios, o recorte indicou o primeiro volume da coleção “Física Contexto & Aplicações” dos autores Antônio Máximo e Beatriz Alvarenga, da Editora Scipione como elemento da pesquisa. Ele apresentou um maior número de OED, com a seguinte distribuição: 27 vídeos (sendo que 21 são seguidos de testes), 10 simuladores, duas animações, dois jogos e quatro infográficos.

Após essa delimitação, buscou-se o acesso aos OED indicados no livro, que foram analisados sob a perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2006).

²⁶ Segundo especificações do Edital (BRASIL, 2013).

Visando estabelecer critérios comparativos entre os OED analisados, eles também foram avaliados segundo a ficha de avaliação proposta pelo *Learning Object Review Instrument – LORI*²⁷ (NESBIT, 2004), instrumento que permite avaliar a qualidade de um OED tomando como referência a precisão do conteúdo, objetivos de aprendizagem, *feedback* e adaptação, motivação, apresentação visual, usabilidade, acessibilidade, reusabilidade e conformação aos padrões e especificações internacionais.

De acordo com esse instrumento, cada um dos itens deve ser avaliado numa escala de 1 a 5, sendo que mais próximo de 1, menor é a qualidade do OED e quanto mais próximo de 5, melhor a sua qualidade. Há também a opção N/A (Não Aplicável) caso o avaliador não se sinta qualificado ou o item analisado não se enquadre no OED.

Além disso, como referencial teórico foram utilizadas as ideias de Pierre Lévy (1999) a respeito da cibercultura e aprendizagem coletiva, articuladas com as concepções de *marketing* colaborativo e *marketing* 3.0, de Philip Kotler (2010), aplicadas à educação.

Resultados

A obra analisada, “Física Contexto & Aplicações”, da Editora Scipione e de autoria de Antônio Máximo e Beatriz Alvarenga representou 39,6% da distribuição dos livros do Tipo 1 e 18,7% ao comparar com todos exemplares entregues para a disciplina de Física dentre as 14 obras aprovadas, independentemente do Tipo, se 1 ou 2.

Verificando apenas os itens que foram identificados como OED pela editora, foram localizados 15 OED, distribuídos da seguinte forma e ordem:

²⁷ Disponível em: <http://www.transplantedgoose.net/gradstudies/educ892/LORI1.5.pdf>. Acesso 02/09/2016.

Quadro 2: tipos de oed ao longo das unidades do Volume 1

Nº	Nome do OED	Unidade	Capítulo	Tipo
1	Trabalhando com Ordem de Grandeza	1	1	Simulador
2	De Olho na Velocidade	2	2	Vídeo seguido de teste
3	MRUV	2	2	Simulador
4	Salvando o naufrago	2	2	Simulador
5	Movimento Circular	2	2	Simulador
6	O Jogo do Momento	3	4	Jogo
7	O Salto de Paraquedas	3	5	Vídeo seguido de teste
8	Dinâmica da Rotação	3	5	Vídeo
9	Pisando no Freio	3	5	Simulador
10	Contração Muscular	3	5	Vídeo
11	Queda Livre em Outros Planetas	3	6	Simulador
12	Planetas Fora do Sistema Solar	3	6	Vídeo seguido de teste
13	A Física do Halfpipe	4	7	Animação
14	Colisões entre Automóveis	4	8	Vídeo seguido de teste
15	Empuxo	4	9	Vídeo seguido de teste

Fonte: Luz, 2013.

Conforme o Quadro 2 é possível verificar uma concentração de OED nos capítulos 2 e 5 (com quatro OED em cada um deles), ou seja, mais de 50% dos OED distribuídos em apenas dois capítulos. Apesar disso, a disposição dos ícones indicativos dos OED ao longo das páginas da versão impressa não é mito amigável, pois em muitos casos eles são inseridos no meio às páginas de exercícios e muitas vezes não são visíveis.

Ao aplicar o instrumento de avaliação LORI aos OED deste volume, obteve-se uma média aritmética geral de 2,7 para os 15 OED. Ao agrupar as médias por tipos de OED, tem-se uma média de 2,44 para animações (apenas um OED); 3,22 para Jogos (apenas um OED); 3,11 para os Simuladores (seis OED); 2,45 para Vídeos Seguidos de Teste (cinco OED) e 2,39 para Vídeos (dois OED). Dentre os OED presentes no volume do livro analisado, os OED com as melhores médias foram os jogos e os simuladores - que exploram mais os fenômenos físicos e suas variações.

Um dos elementos que interferiu na diminuição da média dos OED está relacionado à acessibilidade, haja vista que a transcrição dos vídeos e o código-fonte com conteúdo legível para uma maior acessibilidade de softwares de leitura de tela eram inexistentes e também à reusabilidade, pois em alguns deles não há opção de fazer o download do OED com a finalidade de utilizá-lo em outro contexto.

Registre-se que apenas os OED compostos de vídeos estavam disponíveis por download, mas apenas o vídeo em si, sem os outros recursos auxiliares como os testes. Pela perspectiva adotada para um OED neste estudo e com base na proposta de Willey (2000), de que um OED deve ser reutilizado ou recombinação em qualquer outro objeto de aprendizagem, vemos que essa característica não é presente nos itens analisados.

Considerações Finais

Dentre os pontos analisados nesta pesquisa foi possível constatar concentração em poucos tipos de OED ao longo da coleção “Física Contexto & Aplicações” e uma baixa qualidade em relação à produção do material. Também verificou-se:

- significativa reutilização de vídeos estrangeiros, sendo a maioria dublados e apenas alguns são legendados, alguns deles com erros de representação de unidades e situações-problema fora do contexto da realidade brasileira.
- uma baixa qualificação dos OED ao se aplicar o instrumento de avaliação LORI.
- dificuldade para acessar a versão digital – há poucas informações sobre os OED na versão impressa e divergência nas formas de acesso conforme especificado no Edital de Convocação e no Guia do Livro Didático.
- incompatibilidade com alguns sistemas operacionais e resoluções de tela.
- baixa interatividade dos OED

Esses elementos levaram a inferir que o trabalho de validação exaustivo exigido pelo Edital talvez não tenha sido realizado de forma satisfatória, inclusive com relação ao design de interação, na perspectiva de Preece, Rogers e Sharp (2013). Assim, tomando como referência os OED presentes na coleção “Física Contexto & Aplicações” analisados, verificou-se que eles deixam a desejar com relação ao esperado por um Programa com essas proporções e ao valor investido.

Em relação ao acesso a essas obras digitais, foi dificultoso acessar a versão digital, pois havia pouca informação sobre os OED na versão impressa e divergência nas formas de acesso conforme especificado no Edital de Convocação e no Guia do Livro Didático. Um outro ponto dificultador foi a falta de manutenção para manter a versão do livro digital funcionando e facilmente acessível para todos os professores e alunos, visto que o livro fica no ambiente escolar durante três anos.

Finalizando, sentiu-se falta de um estímulo a uma maior participação dos alunos e professores no uso do livro, por meio de uma aprendizagem cooperativa conforme pensado por Lévy (1999). Com uma proposta nesse sentido, através da qual professores e alunos poderiam interagir com o livro didático digital e ele ganhar maior dinamismo e assumir formatos mais condizentes com as especificidades de cada localidade ou grupo, poderiam ser considerados prosumidores (Kotler, 2010) e não apenas consumidores, estabelecendo uma proximidade maior com o material que é distribuído.

Referências

- BARDIN, Laurence. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70.
- BRASIL, *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático* — PNLD 2015. (2013). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- _____, *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: ciências: ensino fundamental: anos finais*. (2013) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- _____, *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: física: ensino médio*. (2014). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- KOTLER, Philip. (2010). *Marketing 3.0: As forças que estão definindo o novo marketing centrado no ser humano*. Rio de Janeiro: Elsevier – 4ª impressão.
- LÉVY, Pierre. (1999). *Cibercultura*. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34.
- LUZ, Antônio Máximo Ribeiro da. (2013). *Física contexto & aplicações: ensino médio* / Antônio Máximo Ribeiro da Luz, Beatriz Alvarenga Álvares. – 1. Ed. – São Paulo: Scipione.
- NESBIT, J. *Learning Object Review Instrument - User Manual LORI 1.5*. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2016. Disponível em: <http://www.transplantedgoose.net/gradstudies/educ892/LORI1.5.pdf>

PREECE, J. ROGERS, Y. SHARP, H. (2013). *Design de Interação: além da interação humano-computador*. Porto Alegre: Bookman.

WILEY, D. A. (2000). *Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy*. Disponível em: reusability.org/read/chapters/wiley.doc.

AS FONTES LEGAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICO (PNLD)

LAS FUENTES LEGALES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: ANÁLISIS DE LOS LIBROS DIDÁCTICOS DEL PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS (PNLD)

THE LEGAL SOURCES IN HISTORY TEACHING: ANALYSIS OF TEXTBOOKS OF THE NATIONAL TEXTBOOK PROGRAMA (PNLD)

Anne Cacielle Ferreira da Silva. Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD)- Universidade Federal do Paraná (/UFPR)- Brasil

Tânia Maria F. Braga Garcia. Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD)- Universidade Federal do Paraná (/UFPR)- Brasil

Resumo

Analisa a presença das fontes legais nos livros didáticos de História destinados ao 8º ano do Ensino Fundamental aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Em particular, como recorte temático, a pesquisa foi dirigida à presença de fontes relacionadas à escravidão no Brasil. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi estruturada a partir das seguintes questões orientadoras: os documentos legais são usados pelos autores de livros didáticos? São usados como fontes? Podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem histórica? Para análise, foram selecionados dois livros que tem boa aceitação entre os professores e que indicam explicitamente a intenção de trabalhar com fontes. Os resultados apontam para a presença de diversos tipos de documentos históricos nos dois livros analisados, como gravuras, quadros, charges, mapas, tabelas, gráficos, fotografias, memórias. Os documentos legais foram encontrados em pequeno número: dezoito (18) no Livro A e dois (2) no Livro B. Em poucas situações os documentos foram tratados como fontes e explorados de forma a estimular o aluno à contextualização, à problematização e a interpretação histórica. Os resultados da pesquisa evidenciaram avanços em relação à inclusão de diferentes tipos de documento nos livros didáticos, mas evidenciaram também que permanecem presentes as dificuldades em tratar os documentos como fontes, ressaltando a necessidade de aperfeiçoar os livros em relação a esses aspectos.

Palavras chave: Ensino de História. PNLD. Manuais didáticos. Fontes legais.

Extended Abstract

The main theme of the research is the use of documents, especially legal documents, in the classroom, as suggested by literature in the field of Didactics of History. *Legal sources* are understood as legislative documents, decrees, royal letters, speeches and pronouncements, among others. The objective is to analyze didactic manuals for elementary school students to verify if and how the textbook authors incorporated the work with legal sources, considering the recommendations present in the academic literature and the National Textbook Program (PNLD) Notices.

The choice for the analysis of textbooks is due to the fact that in the school culture, textbooks have always occupied a high-standing place. The textbooks or manuals are traditional elements of school culture and have been present in the school for centuries. They can be understood as elements that, inserted in the school, affect different dimensions of school experience, especially the dimension of teaching and learning. The textbooks and their presence in the classes constitute a source and object of research developed by several researchers and groups, including the Center for Research in Didactic Publications (NPPD), linked to the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Paraná.

According to Bittencourt (1998), the textbook is the main vehicle of systematized knowledge and the most widely disseminated cultural product to which Brazilians have access in school culture. It has been an important element for the discussion of issues related to the practice of teaching historical knowledge in school, especially because it is seen as a fundamental vehicle for the popularization of historical knowledge.

In Brazil, as there are national programs (like the PNLD - National Textbook Program) for the evaluation and distribution of textbooks for all students in Elementary and High School for most curricular subjects, the debate on textbooks is inserted beyond the didactic dimension as a political and educational issue of greater relevance, as stated by Garcia (2010). This poses a challenge for researchers to approach school subjects, especially teachers and students, to understand the ways in which the book affects classes in the teaching and learning dimensions, and therefore to analyze whether all the public resource applied in the program is contributing to the improvement of teaching and learning. In this context, the research finds its justification.

The research investigated the presence of legal sources in History textbooks, based on some guiding questions: are legal documents used by the authors of the books? If so, do they appear only as an illustration or do they have the purpose of building historical knowledge? Are they understood as merely an illustration of the historical narratives presented? Are they related with questions in order to establish a dialogue with the past? Can the presence of these sources contribute positively to the process of historical teaching and learning?

The main objective of the research was, therefore, to verify if legal sources have been incorporated into the textbooks, especially in the themes related to the periods of pre-abolition, abolition and post-abolition of slavery in Brazil, for its characteristic of being a process of legislative nature. To meet this goal, History textbooks intended for students in the 8th grade of Elementary School were defined as

empirical material. This choice is justified by the obligation to work with the issues that address the periods of pre-abolition, abolition and post-abolition of slavery in Brazil with students at the final years of Elementary Education, according to the curricular guidelines of the education systems.

As empirical material, two textbooks were selected to verify the presence of legal sources. The first material (Book A) was chosen for being approved by the PNLD and for the elements that make up its title "History in Document - Image and Text", which explicitly shows the position of the author regarding the valorization of documents. The second material (Book B) was chosen for being approved by the National Program of Didactic Book (PNLD) and for its great acceptance in the state schools of the Metropolitan Region of Curitiba, State of Paraná (southern Brazil), where the research was conducted. Both books are designated to the final grades of Elementary School.

Methodologically, the content analysis was used based on the strategies suggested by Franco (2003). For this author, from a pre-analysis of the selected materials, the researcher defines categories and hypotheses of work for the development of the final analysis. The main results of the analysis are presented in this text, highlighting the presence or not of legal documents and the methodological treatment given by the authors to the documents.

In Book A, legal documents appear in the eighteen chapters analyzed, a significant number, which perhaps is related to the fact that most of them are already available on the Internet and therefore are easily located. Regarding the way in which they were worked on, the author chooses to ask questions and, through questions directed by her, she seeks to lead the students to the interpretation of the documents. The analysis found that Book A meets the indications for use of sources in the classroom, indications which are part of the evaluation criteria of the PNLD and the opinion of specialists in Didactics of History, including the approach of Historical Education. The analysis evidenced the presence of several types of historical sources, among them: engravings, pictures, cartoons, maps, tables, graphs, photographs, memories and also legal sources. Therefore, from the point of view of quantity and diversity, the analysis allowed to claim that Book A can be considered appropriate.

In Book B, the analysis showed the presence of only two legal sources in chapters and units related to the pre-abolition, abolition and post-abolition of slavery in Brazil. The author privileges images as historical documents throughout his book and this is also present in the guidelines for teachers on how to work with the textbook in History classes. The author pays particular attention to explain how to "work with the images" in the classroom, which is a specific section of the manual, to the detriment of other historical documents. From a quantitative point of view it can be concluded, based on the analysis

carried out in the students' manual and in the guidelines in the teacher's book, that Book B meets the indications for the inclusion of documents in teaching. But, from a qualitative point of view, the analysis showed a concentration of only one type of document – images – and a low presence of legal documents.

The research concluded that the pressures of the academic field and the curricular guidelines for the sources to be present in the History classes seem to have resulted in a quantitatively significant incorporation of documents in the analyzed textbooks. Besides the diversity, the research verified the predominance of image sources, precisely those that have deserved more attention in the debates about History Teaching . On the other hand, even with the amplification of the debates about the Languages and the different types of sources, the research found that song lyrics were little included in the books analyzed. Written documents, in general, were also not found in significant numbers, perhaps because of the image appreciation movement.

Considering the expansion of access to legal documents that is being verified by the digital offer of documents and their availability in websites, the research suggests that it would be relevant to resume the discussion about written documents, especially the legal ones, discussing their contributions in History classes and procedures of methodological character that are suitable for teaching.

Keywords: History Teaching, National Textbook Program (PNLD), Textbooks, Legal sources.

Introdução

A pesquisa teve como preocupação central saber se os documentos, em especial os legais, estão sendo usados e problematizados em sala de aula como sugere a literatura no campo do Ensino da História e como recomendam os documentos oficiais de orientação curricular para a escola brasileira. Entende-se como *fontes legais* os documentos legislativos, os decretos, as cartas régias, os discursos e pronunciamentos, enfim, todo e qualquer documento que tenha alguma relação com a lei.

Para analisar essa questão, definiu-se que a pesquisa empírica seria realizada com manuais didáticos destinados aos alunos do Ensino Fundamental, para verificar se e como os autores desses manuais incorporaram o trabalho com fontes legais, considerando-se as recomendações presentes na literatura acadêmica e nos Editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

A escolha pela análise de manuais didáticos deve-se ao fato de que na cultura escolar os manuais didáticos sempre ocuparam um lugar de destaque. Os livros ou manuais são elementos tradicionais da

cultura escolar (Forquin, 1993) e têm estado presentes na escola ao longo de séculos. Eles podem ser compreendidos como elementos que, inseridos na escola, afetam diferentes dimensões da experiência escolar, em especial a dimensão do ensino e da aprendizagem. Os manuais didáticos e sua presença nas aulas constituem-se em fonte e objeto de pesquisas desenvolvidas por diversos pesquisadores e grupos, incluindo-se o Núcleo de Pesquisa e Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná (NPPD/UFPR).

De acordo com Bittencourt (1998), o manual didático é o principal veiculador de conhecimentos sistematizados e o produto cultural de maior divulgação a que os brasileiros têm acesso na cultura escolar. Ele tem sido um elemento importante para a discussão das questões relacionadas à prática de ensino do conhecimento histórico no âmbito escolar, sobretudo porque é visto como um veículo fundamental de popularização do conhecimento histórico.

No caso brasileiro, o século XX foi marcado pela expansão da produção e do uso de manuais escolares, seja para os alunos, seja para professores, como salientam Chaves e Garcia (2016). Ao longo dos últimos cem anos, os livros ganharam força e passaram a influenciar a educação do país, tanto do ponto de vista dos conteúdos de ensino quanto das formas de ensinar, privilegiando concepções e abordagens, indicando estratégias e recursos e, portanto, contribuindo para definir elementos constitutivos do ensino nas diferentes disciplinas escolares.

No Brasil, como existem programas nacionais de avaliação e distribuição de livros didáticos a todos os alunos de Ensino Fundamental e Médio, para a maior parte das disciplinas curriculares, em particular o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o debate sobre os manuais se insere para além da dimensão didática como uma questão política e educativa da maior relevância, como afirma Garcia (2010).

Isto impõe aos pesquisadores tanto a necessidade de analisar os livros didáticos quanto o desafio de se aproximar dos sujeitos escolares, em especial professores e alunos, para compreender as formas pelas quais o livro afeta as aulas na dimensão do ensino e da aprendizagem e analisar, portanto, se o recurso público aplicado no programa está contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. Nesse contexto é que a pesquisa encontra sua justificativa.

Neste sentido, a pesquisa está dirigida à análise de livros didáticos de História e seu objetivo foi investigar a presença das fontes legais nesses livros, a partir de algumas questões orientadoras: os documentos legais são usados pelos autores? Se sim, aparecem somente como ilustração ou têm a finalidade de construir o conhecimento histórico? São entendidos como mera ilustração das narrativas

históricas apresentadas? Eles são usados para estimular indagações e problematizações de forma a estabelecer um diálogo com o passado? A presença dessas fontes pode contribuir positivamente para o processo de ensino e aprendizagem histórica?

A finalidade da pesquisa foi, portanto, verificar se as fontes legais têm sido incorporadas aos livros, principalmente em temas relativos ao período pré-abolição, abolição e pós-abolição da escravidão no Brasil. Para atender a esse objetivo, o material empírico foi constituído por livros didáticos de História destinados aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Esta escolha se justifica porque os temas que abordam o período pré-abolição, abolição e pós-abolição da escravidão no Brasil devem ser apresentados aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, de acordo com as orientações curriculares dos sistemas de ensino; mas também porque o processo de abolição da escravidão, no caso brasileiro, foi um processo legislativo e, dessa forma, o estudo dos temas pode ser apoiado fortemente em documentos legais.

Metodologicamente, foi utilizada a análise do conteúdo das obras, com estratégias sugeridas por Franco (2003). Para essa autora, a partir de uma pré-análise dos materiais selecionados, são definidas categorias e hipóteses de trabalho para o desenvolvimento das análises finais. Os livros didáticos escolhidos foram examinados página a página para verificar documentos incluídos pelos autores, construindo-se tabelas para permitir tanto o controle quantitativo quanto a descrição das formas de trabalho realizadas ou sugeridas pelos autores. Foram examinados os livros destinados aos alunos e também o manual de orientação aos professores.

Neste trabalho, são apresentados de forma sintética os principais resultados obtidos, que foram detalhados especialmente em Ferreira (2013) entre outros trabalhos publicados.

Pré-abolição, abolição e pós-abolição: livros didáticos e fontes legais.

É obrigatório, hoje, o Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana nas aulas de História, por força da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996). Os conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de História, de Educação Artística e de Literatura Brasileira. Deve-se considerar que, em parte, ela respondeu as reivindicações dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro. Essa lei foi modificada em 2008, quando a *LEI Nº 11.645, de 10 de março de 2008* tornou obrigatório não só o estudo da história e cultura afro-brasileira mas também da cultura indígena (Brasil, 2008)

Com relação à História e Cultura Afro-Brasileira, o Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.” O conjunto de leis e as ações políticas organizadas em torno dessa questão também se refletiram nos livros didáticos de História, que passaram a abordar essa temática.

Em torno dessas questões, a partir da década de 1990 a avaliação do PNLD foi exigindo, gradualmente, critérios relativos à cidadania, os quais se fortaleceram na última década como motivos de exclusão de uma obra didática do programa. Essas definições estão relacionadas, portanto, ao conjunto de políticas implementadas pelo Governo Federal coordenadas pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

No entanto, a inserção da cultura e História Africana e Afro-Brasileira não se deu de forma imediata e dentro de um mesmo padrão. Revisão de literatura realizada apontou a existência de pesquisas que constataram ser frequente os autores de livros didáticos restringirem suas abordagens às questões da escravidão, restringindo portanto a análise da cultura africana à situação dos povos escravizados.

Assim, o recorte temático para o trabalho de análise empírica dos livros didáticos na dissertação foi definido com vistas a localizar fontes legais apresentadas, analisadas ou sugeridas nos capítulos que tratam da pré-abolição, abolição e pós-abolição, temas relacionados com a população africana e afrodescendente no Brasil, mas não exclusivamente sobre a escravidão.

Para a análise empírica sobre a presença ou não de fontes legais, foram selecionados dois manuais didáticos. A escolha do Livro A deveu-se principalmente ao título da obra “História em Documento – Imagem e Texto”, que explicita a posição da autora em relação à valorização dos documentos. Entendeu-se, portanto, que a obra seria um material empírico privilegiado para responder as questões que haviam sido formuladas. Buscou-se, então, verificar como a autora incorporou o trabalho com fontes legais em sua obra didática, considerando-se as recomendações presentes na literatura e nos Editais do PNLD.

A segunda obra escolhida para análise, o Livro B, deveu-se ao fato de que ele, assim como o livro A, foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2011. É também destinado aos alunos do 8º ano, e utilizado com frequência pelos alunos de escolas estaduais localizadas na região metropolitana de Curitiba, com as quais se estabeleceu contato. Também este autor, em suas orientações aos professores, valoriza a utilização de documentos nas aulas de História.

Considerando-se, então os elementos apresentados, procedeu-se à organização de quadros e tabelas para produção de dados quantitativos e qualitativos quanto as duas obras citadas. A seguir, apresentam-se de forma sucinta os resultados da pesquisa.

As fontes legais estão presentes nos livros analisados?

No Livro A, as fontes legais, objeto de interesse pesquisa, aparecem nos capítulos analisados totalizando dezoito (18) documentos, número considerado significativo e que talvez tenha relação com o fato da maioria delas estar disponibilizada na internet, portanto, serem de fácil localização. Quanto à forma como foram trabalhadas, a autora opta por fazer questionamentos e, através de perguntas dirigidas por ela, busca levar os alunos à interpretação dos documentos.

Pode-se constatar que o Livro A atende as indicações para a utilização de fontes no ensino de História, indicações estas que fazem parte dos critérios de avaliação dos livros no PNLD e também do discurso de especialistas da Didática da História. No material empírico analisado, observou-se a presença de diversos tipos de fontes históricas, entre elas: gravuras, quadros, charges, mapas, tabelas, gráficos, fotografias, memórias e as fontes legais. Portanto, do ponto de vista da quantidade e diversidade, concluiu-se que o Livro A pode ser considerado adequado.

No Livro B encontrou-se somente dois documentos legais nos capítulos e unidades relacionadas ao tema pré-abolição, abolição e pós-abolição da escravatura no Brasil. O autor privilegia as imagens como documentos históricos ao longo de todo o seu livro, e isto fica claro nas orientações destinadas aos professores sobre como trabalhar com o manual didático do aluno nas aulas de História. O autor dedica uma atenção especial para explicar como se deve “trabalhar com as imagens” em sala de aula, tema que constitui uma seção específica do manual, em detrimento dos outros documentos históricos.

Do ponto de vista quantitativo, pode-se concluir, com base na análise realizada no manual dos alunos e nas orientações presentes no livro do docente, que o Livro B atende às indicações para a inclusão de documentos no ensino de História. Ficou evidenciada também a predominância absoluta de documentos visuais, como chamados nos documentos do PNLD (Editais e Guias). As fontes legais que foram o objeto de interesse nesta pesquisa apareceram pouco e foram, sobretudo citadas, não estando presentes no manual didático como documentos históricos.

Como são tratados metodologicamente os documentos nos livros analisados?

Em relação ao Livro A, a análise qualitativa evidenciou que muitos dos documentos legais são apenas citados. Pode-se observar também que a maioria dos documentos imagéticos foram utilizados com uma finalidade ilustrativa, o que também se aplica aos demais tipos de documentos localizados nos diferentes capítulos da obra.

Uma parte significativa dos documentos, no caso do Livro A, foi tratada didaticamente, evidenciando o entendimento da autora quanto ao fato de que é necessário trabalhar com as fontes. Contudo, também para todos os tipos de documentos, em raras situações se pode observar um tratamento didático adequado que abrisse possibilidades de construção do conhecimento histórico.

Da mesma forma que no manual do professor do Livro A, o manual do Livro B apresenta orientações para trabalhar com as documentos imagéticos em sala de aula; no entanto, não há orientações específicas que indiquem os elementos constitutivos do trabalho com fontes, quando o objetivo é fazer o aluno construir o conhecimento histórico.

Do ponto de vista da forma pela qual os documentos aparecem no Livro B, a análise evidenciou que em uma grande parte das situações em que os documentos estão presentes na obra, eles são apenas citados no texto explicativo do autor, ou são usados com finalidade ilustrativa. Mesmo no trabalho com imagens, observou-se um tratamento didático inadequado para as indicações existentes na literatura acadêmica e nos documentos oficiais de orientação curricular.

Dessa forma, embora registrando-se que os dois livros explicitam a intenção de orientar os professores para o trabalho com os documentos, e ainda que apresentando diferentes tipos de documentos históricos, a análise mostrou que os documentos não são tratados efetivamente como fontes históricas. OS documentos legais foram pouco explorados didaticamente para a construção do conhecimento histórico sobre os temas da pré-abolição, da abolição e da pós-abolição da escravidão no Brasil.

Considerações finais.

Ao finalizar este trabalho, deve-se apontar que as pressões do campo acadêmico e das orientações curriculares para que as fontes estejam presentes nas aulas de História, parecem ter resultado em uma incorporação quantitativamente significativa de documentos nos livros analisados. Além da diversidade, deve-se registrar a predominância dos documentos imagéticos, justamente as que têm merecido atenção mais acentuada nos debates sobre o Ensino da História no país, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao final da década de 1990.

Por outro lado, mesmo com a ampliação dos debates sobre a necessidade de incorporar as diferentes linguagens e os diferentes tipos de fontes no Ensino de História, verificou-se que nos livros analisados as letras de música foram pouco incluídas. Documentos escritos, de forma geral, também não foram encontrados em número significativo, talvez por efeito do movimento de valorização das imagens.

Quanto aos documentos legais, que se constituíram como questão central na pesquisa, deve-se dizer que, considerada a ampliação do acesso a fontes legais possibilitada pela digitalização de documentos e sua disponibilização em sites, seria relevante para o campo do Ensino de História, no caso brasileiro, retomar a discussão sobre os documentos escritos e em especial os legais, discutindo suas contribuições nas aulas de História e procedimentos de caráter metodológico que são adequados ao ensino.

Para além de incluir os documentos ou citá-los, a literatura acadêmica e as orientações curriculares têm procurado alertar para a necessidade de organizar didaticamente o trabalho em sala de aula com os documentos, de forma que se transformem efetivamente em fontes para a produção do conhecimento histórico pelos alunos e professores.

Referências

- Chaves, Edilson A., Garcia, Tânia Maria Braga (2016). Jovens, conhecimento e livro didático de História em uma Escola do Campo. Em Garcia, T.M.B, Bufrem, L. S. , Gehrke, M. *Leituras. Escola do Campo e textos: propostas e práticas* (pp.315-335), Ijuí, Brasil : Editora Unijuí.
- Bittencourt, Circe (1998) Livros didáticos entre textos e imagens. Em Bittencourt, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula* (pp. 69-90). São Paulo, Brasil: Contexto:
- Boulos Júnior, Alfredo (2009). *História e cidadania, 8º ano*. São Paulo, Brasil: FTD.
- Brasil. *Diário Oficial da União - Seção 1 - 11/3/2008*. LEI Nº 11.645, de 10 de março de 2008
- Domingues, Joelza Ester (2009). *História em Documento – Imagem e Texto, 8º Edição Renovada* São Paulo, Brasil: FTD.
- Silva, Anne C. F. da (2013). *Manuais de História para o Ensino Fundamental: A presença de fontes legais relacionadas à escravidão no Brasil*. Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Forquin, Jean Claude. (1993). *Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Brasil : Artes Médicas.
- Franco, Maria Laura P. B (2003). *Análise de conteúdo*, Brasília, Brasil: Liber Livro Editora
- Schmidt, Maria Auxiliadora, Barca, Isabel (orgs.) (2009). *Aprender história: Perspectivas da educação histórica*. Ijuí, Brasil: Ed. Unijuí.

SIGNIFICADOS E FUNÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS NOS MANUAIS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

SIGNIFICADOS Y FUNCIONES DE LOS LIBROS TEXTOS EN LOS MANUALES DEL PACTO NACIONAL PARA LA ALFABETIZACIÓN A LA EDAD ADECUADA (PNAIC)

MEANINGS AND FUNCTIONS OF TEXTBOOKS IN MANUALS OF NATIONAL PACT FOR LITERACY IN APPROPRIATE AGE (PNAIC)

Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro. Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD)- Universidade Federal do Paraná (/UFPR)- Brasil.

Tânia Maria F. Braga Garcia. Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD)- Universidade Federal do Paraná (/UFPR)- Brasil.

Resumo

Investiga como o livro didático é apresentado nos manuais de orientação do PNAIC, programa do Governo Federal brasileiro destinado a formar professores com vistas à melhoria dos resultados da alfabetização nas séries iniciais. Desde a implantação da política pública federal de formação de professores alfabetizadores, no final de 2012, denominada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foram disponibilizados manuais didáticos na forma impressa e digital, contendo orientações teóricas e metodológicas sobre como desenvolver os processos de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Dentre várias orientações, encontram-se reflexões e indicações sobre a relevância dos livros didáticos que estão presentes nas escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Assim, o objetivo da pesquisa foi analisar como o PNAIC apresenta e indica o uso do livro didático nas salas de aula de alfabetização. O material do programa é composto por 60 manuais, denominados cadernos de formação. Cada manual é composto por textos escritos por diferentes autores do país. A cada ano os manuais de alfabetização do PNAIC focalizam em uma área específica. A partir da produção dos dados empíricos, é possível analisar os significados e funções atribuídos aos livros didáticos, bem como os elementos que cada autor participante dos cadernos de formação destacou.

Palavras chave: Livros didáticos, Formação de professores alfabetizadores, Manuais do PNAIC.

Extended Abstract

The paper presents an investigation which aimed at understanding how the textbook is presented in the guidance manuals of the National Pact for Literacy in Appropriate Age (PNAIC), a program of the Brazilian Federal Government that aims to prepare teachers to improve literacy outcomes in the initial school grades. According to the Ministry of Education, the objective is to train critical educators, who propose creative solutions to the problems faced by children in the literacy process. Since the

implementation of this federal public policy for the education of literacy teachers, at the end of 2012, didactic manuals have been available in printed and digital formats, containing theoretical and methodological guidelines on how to develop literacy processes in the first three years of elementary school.

The provision of textbooks to the schools was done through the distribution of collections of complementary materials with subjects related to the areas of knowledge, boxes with pedagogical games to support literacy, collections of Portuguese dictionaries (illustrated or not), pedagogical support materials to the teacher, in addition to the textbooks already distributed through the National Textbook Program (PNLD). The PNAIC articulates with the PNLD, which evaluates and distributes textbooks to all Basic Education students in the country, encouraging teachers to use the books chosen by the schools.

Thus, the present research is justified by the presence of textbooks in Brazilian public schools through the PNLD, which ensures the universalization of this resource to public school students with a high investment of public resources to evaluate, buy and distribute the books for free. The complexity of conceptualizing the object "textbook", as well as the definition of its functions, which are multiple, besides the different supports and users that maintain relation with the object (teachers and students) are other elements that justify the research. Among the various guidelines presented by the PNAIC books, which are the empirical material of the research, there are reflections and indications on the relevance of the textbooks distributed by the National Textbook Program (PNLD) to the Brazilian public schools. Thus, the objective of the research was to analyze how the PNAIC presents and indicates the use of textbooks in literacy classrooms.

The material of the PNAIC consists of 60 manuals, known as educational books. Each manual is composed of texts written by different authors from different locations in the country. Each year the PNAIC literacy manuals focused on a specific area: in 2012/2013, the literacy in Portuguese; in 2014, mathematical literacy; and in 2015/2016, literacy in an interdisciplinary approach. Among the manuals, there are specific books for guidance on special education and countryside education. For this research, we selected eight (8) educational books with emphasis on the Portuguese Language, published in 2012, aimed at teachers who work in the 1st year of Elementary School. The contents presented in the materials were analyzed using techniques of previous (or floating) reading and *a posteriori* definition of categories, with reference to the techniques proposed by Bardin (2008).

From the production of empirical data it was possible to analyze the meanings and functions attributed to the textbooks, organizing them into four categories of analysis: a) reflections on the theme of the textbooks; b) indication or orientation for the use of the books; c) testimonials and analysis of testimonials made to teachers about the use of the books; d) reading suggestions and tasks assignment to the teacher.

Based on the analysis and categorization of the data, it was possible to notice the emphasis given by the PNAIC books regarding the suggestions for reading and indication of tasks on the textbook, an element that is present in seven (7) of the eight books analyzed. With emphasis to four (4) books, reflections on the theme of textbooks were identified, including: the presentation of the National Textbook Program (PNLD), reflections on textbook concepts or even elements about the history of the textbook. In the same quantity (four books), indications and/or guidelines for the use of the textbook are also presented. Reinforcing the link between the PNAIC and the textbook, in two (2) books it is possible to find testimonials of teachers explaining the ways in which they used the textbook, inserting this resource into their lesson planning.

The analysis of the PNAIC books evidenced that the textbook is a valuable tool and is constantly mentioned in this material for teacher education. The qualification and indication strategies for its use are diversified, and include the following: texts of theoretical study; texts with guidelines on how to use the textbook in the classroom; proposals of activities to be carried out by teachers from the use and/or analysis of the textbook; indications of readings that discuss the textbook as an important resource to the teaching-learning process. Differently in relation to other materials for teachers, it is worth noting the sharing of testimonials of teachers who work in the 1st year of Elementary School, in addition to comments from experts with a theoretical background, which justify the importance and use of the textbook in the day-to-day of the classroom.

The analysis allowed us to verify that in the educational books of the PNAIC, the textbook appears conceptualized in several ways, among which: as a didactic resource essential to literacy; as support for the organization of pedagogical work; as an aid in the planning of classes (as a stimulator of the teacher's work, or as a complement to the work developed); as support for varied texts and activities essential to literacy; as a carrier of alphabet letters to be cut out and used by students in the formation of words; as a propitiator of literacy by understanding the Alphabetical Writing System and by literacy (social practices of reading and writing); as a complete material that contemplates the four axes of the

Portuguese Language (reading, production of written texts, oral language and linguistic analysis); as material available to all students facilitating the teaching and learning process.

In conclusion, it is possible to identify the presence of the textbook in the PNAIC books for the PNAIC teachers guidance, since there are significant references to its use in the classroom, as well as effective suggestions for incorporating it into planning in the form of teaching sequences, which is the model adopted by the Program. The articulation between the two governmental programs – PNAIC and PNLD – was also evidenced in the sense of valuing textbooks for the initial years of Elementary School, which was one of the initial intentions of the research, considering the volume of public resources invested in the acquisition and distribution of books for students in public schools.

Keywords: Textbooks, Education of literacy teachers, PNAIC Manuals.

PNAIC e PNLD: investigando aproximações

Após a reforma curricular ocorrida no Brasil na década de 1990, e especialmente após o ano 2000, o Ministério da Educação (MEC) passou a produzir um grande volume de materiais didáticos de apoio e de orientação aos professores, muitos deles disponibilizados em sua página web e, alguns, associados a programas de formação continuada.

O governo Federal, preocupado com o processo de alfabetização, em 2008 deu início ao Programa Pró-letramento, em âmbito nacional, voltado à formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O Pró-Letramento funcionou na modalidade semipresencial, com material impresso e vídeo, contando com atividades presenciais e a distância, que foram acompanhadas por professores orientadores, chamados tutores. A formação acontecia de forma alternada entre os módulos de Linguagem e Matemática, com 120 horas para cada um deles. O curso permaneceu ativo até 2013, oferecendo nesse ano o módulo de matemática.

Em âmbito estadual, o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, preocupado com os altos índices de analfabetismo, criou em 2007, juntamente com a APRECE²⁸ e a UNDIME/CE²⁹, e com a parceria técnica e financeira do UNICEF³⁰, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Tal programa tinha o objetivo de

²⁸ Associação dos Municípios do Estado de Ceará

²⁹ União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

³⁰ Fundo das Nações Unidas para a Infância

apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, contando com a adesão de 60 municípios, por meio de um pacto de cooperação. No mesmo ano, o Governo do Estado do Ceará, por meio da SEDUC³¹, assumiu a execução do PAIC, tornando o programa uma política pública. Os resultados foram significativos e auxiliaram a repensar a formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito nacional. Assim, em substituição ao Pro-Letramento, em 2012 foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com o principal desafio de garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos fossem alfabetizadas plenamente. Para isso, o novo programa contemplou a participação da União, estados, municípios e instituições de todo o país.

O ano de 2013 foi, então, marcado pela implantação deste programa de grande escala em todo o Brasil, considerado o maior de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação. Esse programa, inspirado no PAIC, mas com o formato similar ao do Pró-Letramento, é uma política de formação de professores pautada em quatro eixos: o processo de formação, a disponibilização de materiais didáticos nas escolas, o processo de avaliação e gestão, mobilização e controle social.

Em relação ao eixo processo de formação, foram disponibilizados manuais didáticos na forma impressa e digital, contendo orientações teóricas e metodológicas sobre como desenvolver os processos de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Também foram ofertadas turmas de formação presencial, as quais foram acompanhadas por orientadores de estudo, preparados por equipes das Universidades parceiras.

A disponibilização de materiais didáticos, segundo eixo, se deu por meio da distribuição às escolas de acervos de obras complementares³², caixas com jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, acervos de dicionários de Língua Portuguesa (ilustrados ou não), obras de apoio pedagógico ao professor, além dos livros didáticos que já eram distribuídos por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. O PNAIC se articula, portanto, com o PNLD, que avalia e distribui livros didáticos para todos os alunos da Educação Básica no país, estimulando os professores a utilizarem os livros escolhidos pelas escolas.

No terceiro eixo, o processo de avaliação dos resultados do PNAIC, além de considerar a avaliação processual realizada pelo docente de cada turma de alfabetização, inclui a Provinha Brasil, avaliação em larga escala destinada a estudantes do 2.º ano do Ensino Fundamental, que ocorre em duas etapas

³¹ Secretaria da Educação do Estado do Ceará

³² Obras didáticas complementares aos livros didáticos, com temas referentes às áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens.

(uma em cada semestre). O próprio professor aplica a Provinha Brasil em sua turma e pode, juntamente com a equipe pedagógica, verificar as aprendizagens de cada estudante e repensar ações para que os educandos avancem na alfabetização. Também em larga escala, mas para estudantes do 3.º ano do Ensino Fundamental, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), coordenada pelo INEP³³ e aplicada por examinadores externos, avalia o nível alcançado pelos estudantes ao final do ciclo de alfabetização.

O quarto eixo - a gestão, mobilização e controle social gestão do Pacto - ocorre em quatro níveis: um Comitê Gestor Nacional, uma Coordenação Institucional em cada Estado e no Distrito Federal, uma Coordenação Estadual, e uma Coordenação Municipal, cada instância com atribuições específicas a fim de garantir o andamento do programa. Além disso, o sistema de monitoramento (SISPACTO), disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), possibilita o acompanhamento constante pelos atores envolvidos no Pacto.

O objetivo, de acordo com o MEC, é formar educadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização. A ênfase de estudos em 2012/2013 se deu na área de Língua Portuguesa; em 2014, a ênfase foi em Matemática; e em 2015/2016, nos diferentes componentes curriculares, abordando o tema da interdisciplinaridade.

Considerando o eixo de disponibilização de materiais didáticos do PNAIC, a pesquisa aqui relatada buscou investigar as relações existentes entre o programa de formação em questão e entre os livros didáticos já disponibilizados pelo governo federal em outro programa nacional - PNLD. A pesquisa justifica-se pela presença dos livros nas escolas públicas brasileiras por meio do PNLD, que universalizou a presença dos livros nas escolas públicas e que significa um alto investimento de recursos públicos para avaliar, comprar e distribuir os livros.

A complexidade da conceituação sobre o objeto “livro didático”, bem como os desafios para definir suas funções, que são múltiplas, além dos diferentes suportes e usuários que mantém relação com o objeto (professores e estudantes, entre outros), são fatores que justificam também a realização da pesquisa. Em particular, destaca-se ainda a necessidade de compreender a articulação entre diferentes políticas educativas, nem sempre tão fácil de realizar nas escolas dadas as condições reais em que acontece o trabalho escolar no caso da educação pública brasileira. Ao considerar os poucos estudos

³³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

realizados sobre os materiais de orientação aos professores produzidos pelo Ministério da Educação, a pesquisa apresenta-se como significativa para o campo educacional.

Cadernos de formação e livro didático: buscando compreender diálogos existentes

Considerando a complexidade de conceituar o livro didático (LD), diferentes estudos e pesquisas se dedicam a esclarecer problemas e possibilidades para a pesquisa sobre o tema. Gatti Júnior (2004) aponta a pluralidade conceitual do objeto “livro didático”, destacando que são tomados simultaneamente como

material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; materiais caracterizados pela seriação dos conteúdos; mercadoria; depositário de conteúdos educacionais; instrumento pedagógico; portador de um sistema de valores; suporte na formulação de uma História Nacional; fontes de registros de 42 experiências e de relações pedagógicas ligados a políticas pedagógicas da época; e ainda como materiais reveladores de ângulo do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 35).

Além dos conceitos apontados pelo autor, é possível destacar o livro enquanto *um objeto da cultura escolar*, de acordo com Forquin, (1993) e Juliá, (2001); um produto de mercado, conforme Apple (1995); elemento da vida nas escolas, segundo Fernández Reiris (2005) e Garcia (2007) e recurso que afeta a estrutura do ensino em suas várias dimensões de acordo com Martínez, Valls e Piñeda (2009).

Batista (2000) afirma que o livro é mais do que a obra impressa para uso do estudante, pois inclui outros materiais que orbitam em torno dele, como softwares e materiais de apoio ao professor. Assim, dentro do PNLD, por exemplo, ao livro do aluno corresponde um manual do professor que deve atender a determinados critérios apontados pelo MEC, entendendo sua função como de orientação aos professores para o ensino. Conteúdos e métodos devem ser apresentados, bem como concepções de ensino e de avaliação, ao lado de sugestões de materiais e procedimentos que o professor pode utilizar para ampliar o trabalho do próprio livro.

Essas considerações apontam para a relevância de analisar o campo de interseção entre o PNAIC – que pretende melhorar os resultados do ensino e aprendizagem da leitura e escrita – e o PNLD – que fornece gratuitamente livros para o ensino da leitura e escrita, oferecendo possibilidades de escolha, pelo professor, entre livros pré-selecionados por equipes de especialistas. Tais livros podem ser, então, considerados adequados ou apropriados para o desenvolvimento das aulas nos anos iniciais. De forma particular, nesta pesquisa, o objetivo foi analisar como os Cadernos do PNAIC – Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que podem ser entendidos como um manual para o professor

produzido fora do âmbito do PNLD - apresentam e indicam o uso do livro didático nas salas de aula de alfabetização.

O material do PNAIC é composto por 60 manuais, denominados Cadernos de Formação, que foram produzidos desde 2012 até 2016. Abordam orientações de conteúdos específicos e orientações de natureza interdisciplinar. A produção e organização dos Cadernos disponibilizados aos professores se deu da seguinte forma: em 2012/2013, trinta e seis cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa. Em 2014, doze cadernos de Alfabetização Matemática. E, em 2015/2016, doze cadernos de Alfabetização em perspectiva interdisciplinar.

Para este artigo, foram selecionados os dados obtidos pela análise dos Cadernos de 2012/2013, Língua Portuguesa, focalizando oito exemplares com orientações para professores que atuam no 1.º ano do ciclo de alfabetização. O primeiro passo da investigação foi a leitura prévia dos materiais (8 cadernos) para localizar referências feitas, pelos autores, ao livro didático. Definiu-se que a análise deveria identificar os significados e funções atribuídos aos livros didáticos nas orientações aos professores. Considerando-se a situação em que os livros são referidos no conteúdo dos Cadernos, a análise prévia indicou as seguintes categorias: 1. Reflexões sobre o tema; 2. Indicação/orientação para o uso; 3. Relatos e análise dos relatos; 4. Sugestão de leitura e indicação de tarefas para o professor. A partir delas foram realizadas as análises quantitativa e qualitativa dos resultados.

Como os livros didáticos aparecem nos Cadernos de Formação do PNAIC

Para uma síntese dos dados resultantes da análise dos Cadernos de Formação, optou-se pela organização em um quadro com dupla entrada, com as categorias de análise (vertical) e temáticas referentes aos 8 cadernos de formação do 1.º ano (horizontal), assinalando em quais materiais foram observadas as situações referidas pelas categorias.

Quadro 1. Situações em que os livros didáticos são referidos

Significados e funções do LD	Cadernos de formação 1º ano (Unidade e temática)							
	1 - Currículo	2 - Planejamento	3 - Sistema de Escrita Alfabética	4 - Ludicidade, jogos	5 - Gêneros textuais	6 - Projetos e sequências didáticas	7 - Heterogeneidade	8 - Avaliação e organização do trabalho docente
Reflexões sobre o tema (apresentação PNLD; conceituação LD; histórico).	x	x	x				x	
Indicação/orientação para o uso.		x	x		x		x	
Relatos e análise dos relatos.		x	x					
Sugestão de leitura e indicação de tarefas para o professor.	x	x	x	x	x	x	x	

Fonte: Cordeiro, 2016.

Os itens assinalados agrupados em um quadro-síntese, como se observa abaixo.

Quadro 2. Quantidade de cadernos que apresentam referência aos livros didáticos

Significados e funções do LD	Quantidade de cadernos do conjunto do 1º ano que abordam os significados e funções
Reflexões sobre o tema (apresentação PNLD; conceituação LD; histórico).	4
Indicação/orientação para o uso.	4
Relatos e análise dos relatos.	2
Sugestão de leitura e indicação de tarefas para o professor.	7

Fonte: Cordeiro, 2016.

Ao analisar os dois quadros, percebe-se a ênfase em indicar os livros didáticos por meio de sugestão de leituras e em indicar a realização de tarefas para professor – sete dentre oito dos cadernos propõem leituras e tarefas. Os cadernos, de forma geral, trazem reflexões sobre o tema, com conceituações, ao mesmo tempo que orientam o uso do livro no dia a dia da sala de aula – quatro cadernos abordam tais discussões e prescrevem o uso do livro. Completando o papel orientador do PNAIC a respeito dos livros didáticos, há dois relatos das próprias professoras compartilhando a riqueza das aulas ao inserir esse recurso em suas aulas. Foram destacados, a seguir, excertos que evidenciam a forma como os Cadernos de Formação incluíram questões relativas aos livros didáticos nas situações identificadas pela pesquisa:

Reflexões sobre o tema (apresentação PNLD; conceituação LD; histórico).

“O PNLD assegura a distribuição de livros didáticos para as escolas brasileiras. No âmbito deste Programa, o livro didático é um material importante no cotidiano do professor e deve, cumprir tanto as funções de um compêndio quanto as de um livro de exercícios, devem conter todos os diferentes tipos de saberes envolvidos no ensino da disciplina e não se dedicar, com maior profundidade, a um dos saberes que a constituem; devem ser acompanhados pelo livro do professor, que não deve conter apenas as respostas às atividades do livro do aluno, mas também uma fundamentação teórico metodológica e assim por diante (BATISTA, 1999, p. 568).” (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 2, p. 38).

Indicação/orientação para o uso.

“Como já viemos discutindo, é importante que o professor se beneficie, na sua prática, das atividades do livro didático, sabendo que ele não é o único material de apoio para a organização do trabalho pedagógico.” (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 3, p. 29).

Relatos e análise dos relatos.

“Como os alunos do 1.º ano recebem livros didáticos dos componentes Língua Portuguesa e Matemática, não posso deixar de inseri-los em minha rotina e isso acontece semanalmente. Quando a unidade do livro não está contextualizada dentro do que estou vivenciando na semana, procuro contextualizá-la na temática do livro. [...] Em outro momento, como o livro didático do componente curricular Língua Portuguesa trata sobre a utilização da agenda, realizei um trabalho com o nome das crianças, solicitei que cada um trouxesse para sala o número do telefone da sua casa ou dos pais, e no dia seguinte construímos coletivamente uma agenda da classe, explorando o alfabeto, a partir da lista dos nomes. Esta atividade foi bastante interessante porque a partir desta vivência eles passaram a comunicar-se por telefone, uns com os outros. Foi uma atividade desenvolvida em grupo que trouxe o contexto social da utilização de uma agenda.” (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 2, p. 24-25).

Sugestão de leitura e indicação de tarefas para o professor.

“Analisar o livro didático utilizado; selecionar algumas atividades e relacionar aos quadros de direitos de aprendizagem.” (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 1, p. 46).

Considerações Finais

A partir da análise dos Cadernos, pode-se verificar que o livro didático é um material valorizado e constantemente mencionado nos cadernos de formação do PNAIC. As estratégias de qualificação e indicação para o uso dele são diversificadas, sendo possível observar textos de aprofundamento teórico, textos com orientações de como usar o livro didático em sala de aula, propostas de atividades a serem realizadas pelos professores a partir do uso e/ou análise do livro didático e indicações de leituras que tratam do livro didático como recurso importante ao processo de ensino-aprendizagem. De forma diferenciada de outros materiais destinados a professores, destaca-se o compartilhamento de relatos de professoras que atuam no ano de atuação em questão (1.º ano do Ensino Fundamental), além de comentários de especialistas, com embasamento teórico que justificam sua importância e uso no dia a dia da sala de aula.

A pesquisa permitiu verificar que nos Cadernos de Formação do PNAIC o livro didático aparece de diversas formas, evidenciando suas diversas conceituações e funções: como recurso didático essencial à alfabetização; suporte para a organização do trabalho pedagógico; auxílio no planejamento das aulas (ora como disparador, ora como complementação ao trabalho desenvolvido); suporte para textos e atividades variadas essenciais à alfabetização; portador de acervo de letras do alfabeto a serem recortadas e utilizadas pelos estudantes na formação de palavras; propiciador da alfabetização (compreensão do Sistema de Escrita Alfabética) e o letramento (práticas sociais de leitura e escrita); material completo que contempla os quatro eixos da Língua Portuguesa: leitura, produção de textos escritos, linguagem oral e análise linguística; material disponível a todos os estudantes facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Ficou evidenciada a articulação entre os dois programas governamentais - PNAIC e PNLD no sentido de valorização dos livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

- Apple, M. W. (1995). *Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre. Brasil, Artes Médicas.
- Bardin, L. (2008) *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Portugal: Edições 70.
- Batista, Antonio. A. G. (2002). Um objeto variável: Textos, impressos e livros didáticos. Em Abreu, Marcia (Ed.) *Leitura, história e história e leitura* (pp.529-575). Campinas, Brasil: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil : Fapesp.

- Brasil (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento*. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil (2012). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC). Brasília: MEC/SEB.
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado “libro de texto”*: hegemonía y control del currículum en el aula. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Garcia, T. B. (2007). O uso do livro didático em aulas de História do ensino fundamental. Em *VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História* (pp. 1–11). Natal, Brasil: UFRN.
- Gatti Júnior, D. (2004). *A escrita escolar da história: Livro didático e ensino no Brasil (1970- 1990)*. Bauru, São Paulo: EDUSC.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-44.
- Martínez, N.; Valls, R.; Piñeda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Revista Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.

A (IN)VISIBILIDADE DO GUIA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO PROCESSO DE ESCOLHA DO PROGRAMA NACIONAL LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

LA (IN)VISIBILIDAD DE LA GUÍA DEL LIBRO DIDÁCTICO DE HISTORIA EN EL PROCESO DE LA ELECCIÓN DEL PROGRAMA NACIONAL LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

THE (IN)VISIBILITY OF HISTORY TEXTBOOK GUIDE IN THE PROCESS OF CHOICE OF THE NATIONAL TEXTBOOK PROGRAM (PNLD)

Marcelo Antonio Moraes Bueno. Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD)- Universidade Federal do Paraná (/UFPR)- Brasil.

Tânia Maria F. Braga Garcia. Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD)- Universidade Federal do Paraná (/UFPR)- Brasil.

Resumo

Relata investigação que tem como objetivo analisar e conhecer formas de utilização do Guia do Livro Didático por professores da Educação Básica, buscando compreender seu papel como referência nos processos de escolha dos livros didáticos. O Guia é um recurso disponibilizado na forma impressa e *online* pelo Ministério de Educação, cujo conteúdo apresenta os resultados da avaliação dos livros que foram submetidos ao Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelas editoras comerciais, avaliação esta que é realizada por especialistas das universidades e por professores da Educação Básica. Dada a sua natureza de Guia, como o próprio nome indica, entende-se que é intenção do Programa Nacional do Livro Didático que ele seja utilizado pelos professores e escolas para conhecer as obras disponíveis, verificar as características de cada obra do ponto de vista dos avaliadores e, assim, para orientar as decisões sobre quais livros escolher. A pesquisa empírica foi realizada com professores de História da rede pública de ensino, na região metropolitana de Curitiba, utilizando questionários. Os resultados evidenciam o grau de relevância atribuído pelos professores a esse material, bem como as condições de acesso e de sua utilização nas escolas ao fazerem a escolha dos livros didáticos, permitindo compreender sua (in)visibilidade na vida escolar.

Palavras chave: Manuais escolares, PNLD, Escolha do livro didático de História, Guia do livro didático.

Extended Abstract

This research reports an investigation that aimed to analyze ways of using the Textbook Guide by Basic Education teachers, seeking to understand their role in the process of choosing textbooks. The Guide is a resource available in both printed and online formats by the Ministry of Education, and its content presents the results of the evaluation of the Textbooks that were submitted to the National Textbook

Program (PNLD) by commercial publishers. Such evaluation is carried out by specialists of universities and by teachers of Basic Education. Given its nature as a Guide, as its name implies, it is understood that the intention of the National Textbook Program is that the Guide should be used by teachers and schools to know the available materials, to verify the characteristics of each material from the point of view of the evaluators and thus, to guide decisions about which books to choose.

This article presents results of an exploratory study on the use of the Textbook Guide made during the process of choosing History textbooks for 6th to 9th grade students in three rural schools in a municipality located in the metropolitan region of Curitiba, capital of the State of Paraná in the southern region of Brazil. The choice of the textbooks for schools occurs every three years, alternately for each of the schooling stages (1st to 5th grades, 6th to 9th grades. High School).

To guide the choice of the textbooks, the Ministry of Education (MEC) publishes the Textbook Guide for each schooling stage and for each school subject, which can be understood as an integrating element of the textbook distribution policy. The guide contains the results of the evaluation on the collections that can be chosen by the teachers, which was carried out by university experts and also by teachers of different subjects who work in Basic Education.

The intention of MEC is that this guide should be the main help to teachers in the choice of textbooks and also that it serves them as an educational tool, since the name and nature of the material suggest its use by the teacher, so that he/she has access to the specialists' analysis regarding the materials and their characteristics, before the choice by the school community is made. From the perspective of MEC, an expert-guided choice could be a way to improve school practices.

However, despite the quality of the material and MEC's intentions, there is empirical evidence that schools and teachers have not used the Guides. Thus, research on the subject is justified because there is a need to understand what happens, if the Guides actually contribute to the choice of the books or why the Guides are not consulted and what is the teachers' point of view on this constitutive element of the National program. In this case, the bibliographic review evidenced that few researches on the subject have been performed.

The theoretical construction that underpins the research is mainly supported by some assumptions, among which the following stand out: a) The school as a social construction (Rockwell and Ezpeleta, 2007), a concept that allows not only to study institutional processes, but also the everyday life in which subjects build the real school; b) The textbook as an object of school culture (Forquin, 1993; Juliá, 2001); c) The book as a market product (Apple, 1995); d) The book as an element of school life

(Fernández Reiris, 2005; García, 2007); e) The book as a resource that affects teaching in its various dimensions (Martínez, Valls and Piñeda, 2009).

The methodological approach is exploratory and qualitative, in a way it considers the fact that there is little systematized knowledge about the Guides and also why the intention was to make an approximation with the subjects of the school universe. In particular, the objective was to dialogue with the teachers, to understand the functions and the role of the Guides in the choice of books they make in their schools. Given the researcher education and his/her professional performance, the option was to conduct research with teachers from 6th to 9th grades, in the History subject, and particularly in rural schools, where there are schools called Countryside Schools, with some differentiated characteristics from urban schools.

The field work was carried out during the year 2016, once MEC provided the Textbook Guide for History and other subjects that compose the Basic Education curriculum, to carry out the process of choosing the Textbook in the PNLD. In that year, the program was carried out for all subjects from the 6th to the 9th grades of Elementary School. The collaborating subjects are, therefore, teachers who work in schools belonging to the state educational system and which are located in the rural area of a municipality in the metropolitan area of Curitiba.

A first approach was made between the researcher and four teachers who showed interest in participating in the study, with the presentation of the research project and of the ethical procedures to be adopted. The teachers are all graduated in History, and one is also graduated in Philosophy. Among them, two have a postgraduate degree in History and Geography of Paraná and one in Brazilian History and Special Inclusive Education. The time of experience as a teacher varied between three (3) and thirteen (13) years. All belong to the board of teachers who have been admitted to the state teaching system (QPM). Three (3) out of the four (4) teachers work in two schools and one (1) only works in one school.

The research instrument was the questionnaire with closed and open-ended questions regarding the guides and the textbooks, accompanied by a free and informed consent term for the use of information. After receiving the questionnaires, the quantitative and qualitative systematization of the results was carried out, and its analysis allowed us to identify the conditions in which the selection processes in schools in rural areas occurred, the conditions of access to the Guides and the ways in which they were used to choose the History textbook, and the teachers' point of view on the contributions of the Guide to the choice of History textbooks.

In summary, most teachers said they knew the Guide, and the fact that it was presented not only in digital format did not seem to be a problem for the group. Only one teacher considered that the access was hampered by the digital format, since schools are located in rural areas where access is not always possible due to network type and coverage.

As for the process of choosing books, which occurred between July and August 2016, three of the four teachers reported that they participated in the choice in their schools, which took place in a meeting organized by the pedagogical team – which does not always happen. The four participants understood that the time available for the choice was sufficient, expressing a different opinion from that presented by the teachers who were heard in other researches on the subject. The four participants valued the delivery of the copies for analysis by the publishers, in the same direction indicated by other researches on the preference to examine the material than to have access to the PNLD Guides.

Although they value the content of the Guides, they refer to the difficulty of taking advantage of the existing analysis because they are extensive, because there are many materials evaluated by the specialists and, because the time available in the school does not allow a more in-depth reading of the evaluators' texts. Evaluating the Guide's contributions, three participants agree that the material helps teachers to understand the general idea of each material. They also said that using the Guide makes the choice more reliable and they agreed that they are key to making a good choice. Although recognizing the contributions, the guides were not consulted, for the different reasons pointed out.

Finally, it can be observed that, although the Guides are present in the daily life of the school, its visibility is given in a more superficial relation of the teachers with this guidance material. And, therefore, it can be recognized that from the point of view of its official function – clarifying, informing and subsidizing the choice, as a formative resource – the Guides still maintain their invisibility in the school space in this case under study.

Keywords: History Textbooks, PNLD, History textbook choice, Textbook Guide for History.

Contexto da Pesquisa

Esse artigo apresenta os primeiros resultados de um estudo exploratório que foi realizado sobre a utilização do Guia do livro didático no processo de escolha dos livros didáticos de História do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em três escolas da área rural de município localizado na região metropolitana de Curitiba, capital do Estado do Paraná situado no Sul do Brasil. A escolha do livro

didático ocorre em todas as escolas públicas no Brasil. Os livros são distribuídos de forma gratuita para toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O Guia do livro didático é parte integrante na política do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Na composição do Guia está uma avaliação sobre as coleções que poderão ser escolhidas pelos docentes, feita por especialistas das Universidades e professores das diferentes disciplinas que atuam na Educação Básica

A intenção do Ministério da Educação e Cultura (MEC) é que este Guia seja um instrumento de apoio aos professores na escolha dos livros e que sirva também como instrumento de formação. Por outro lado, devido as condições materiais de trabalho, mesmo valorizando o conteúdo do Guia, os professores referem-se com frequência à dificuldade de aproveitar as análises ali existentes por diferentes motivos, que ainda são pouco pesquisados.

A pesquisa realizada, cujo tema é a escolha dos livros didáticos e o uso dos Guias - está apoiado em alguns elementos: 1) a compreensão de que a escola é espaço de construção social; 2) a constatação de que há poucos estudos sobre o papel e o uso do Guia do Livro Didático no processo de escolha dos livros; 3) a possibilidade de acompanhar processos de escolha do livro didático de História que ocorreram durante o ano de 2016 nas escolas públicas em todo o país, e portanto, o contato com os livros e com os Guias no momento da pesquisa; 4) a relevância de estudar processos de escolha em escolas de áreas rurais, distantes da sede do Município, que devem estar sustentadas em uma concepção de educação denominada como Educação do Campo.

Segundo análise cronológica feita por Terrazzan (2013), o atual programa é de 1985, e substituiu, através do Decreto Nº 91542/85, o programa anterior denominado Programa do Livro Didático (PLID). As mudanças ocorreram a partir da década de 1990 com as primeiras intenções de avaliar os livros didáticos que os docentes indicavam e em 1993 com a constituição de uma comissão de especialistas que deveriam avaliar as obras das cinco disciplinas do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, as duas últimas denominadas Estudos Sociais).

Em 1996, os Guias do Livro Didático passaram a ser entendidos como um material que compõe o PNLD. É importante destacar que os Guias sempre foram apresentados em versão impressa até as últimas edições, e que cada escola recebia um ou mais exemplares para a consulta de seus professores; mas devido principalmente ao princípio da sustentabilidade ambiental, em suas edições mais recentes os Guias estão disponíveis apenas na forma digital, no portal do MEC.

Dada a sua natureza de Guia, como o próprio nome indica, é intenção do Programa Nacional do Livro Didático que ele seja utilizado pelos professores e escolas para conhecer as obras disponíveis, verificar as características de cada obra do ponto de vista dos avaliadores e, assim, para orientar as decisões sobre quais livros escolher.

Considerando-se os elementos apresentados, definiu-se a temática da pesquisa ora apresentada, cuja finalidade é contribuir para a compreensão dos processos de escolha, no caso específico dos livros didáticos de História, e especialmente a presença dos Guias nesses processos.

Conceituações : os livros e sua presença na escola

No âmbito mais geral, o estudo está sustentado em dois conceitos: a escola como construção social (Rockwell e Ezpeleta, 1983), e o livro didático como um objeto da cultura escolar (Forquin, 1993; Juliá, 2001) e da vida das escolas (Reiris, 2005; Garcia 2013). A partir desses conceitos, podem ser examinadas as relações que os sujeitos estabelecem com os livros didáticos no âmbito da vida cotidiana da escola. Isto significa, na esteira dos autores citados, que:

Em nossa construção, atribuímos vida cotidiana à escola. Contudo, não o fazemos por intermédio da concepção oficial de escola, ou seja, das categorias que definem o que legitimamente pertence a seu âmbito institucional. Deixamos aberta sua delimitação para reconstruir a partir de todo tipo de coisa que sucede em, a partir de, em torno de e apesar da escola: aquilo que pode ser constitutivo histórico de sua realidade cotidiana. Reconstruímos o que pode ser convergente, o que pode ser divergente ou contraditório, nas diversas formas do existir da escola. Deste modo, vai-se encontrando um espaço de interseção entre sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para a construção da escola. Neste espaço, incorporam-se e tornam-se significativos numerosos elementos não previstos nas categorias tradicionais da realidade escolar. A realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo. (Rockwell e Ezpeleta, 2007, 142).

Em consequência dessa perspectiva, pode-se reconhecer que a presença dos livros didáticos nas escolas se dá de formas diferenciadas e que as formas de apropriação pelos professores e alunos ainda sugerem novos estudos. No entanto, é possível reconhecer também que “(...) a ambiguidade das relações da cultura escolar e da cultura da escola com os livros didáticos – ora como objeto imprescindível, ora como objeto de baixo valor simbólico – pode ser um dos motivos para a invisibilidade desse artefato nos processos formativos de professores” (Garcia, 2013, 90).

Ainda como pressuposto para a pesquisa, entende-se o livro didático como um produto de mercado (Apple, 1995), e em especial no Brasil as grandes editoras comerciais confirmam isso pelo volume de produção e venda específica para o PNLD. Considerando-se a divulgação trienal de editais com seus

critérios e demandas para a produção das coleções, é evidente a força do programa na manutenção do mercado editorial ativo, dinâmico e com grande lucratividade. Sobre a conceituação do livro didático como produto, ressalta-se que se pode incluir em sua conceituação outros materiais que orbitam em torno dele, como softwares e materiais de apoio ao professor (Batista, 2000).

Pode-se, então, destacar aqui a importância dos Guias do Livro Didático como um material que é produzido como constitutivo do processo de escolha dos livros didáticos e que, assim, também podem ser objeto de pesquisa no campo educacional. Neste caso, em particular, serão analisados os Guias de uma disciplina específica, a História, buscando compreender se eles são considerados pelos professores ao fazerem suas escolhas.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa, de natureza exploratória, foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa com o objetivo de analisar formas de utilização do guia do livro didático por professores de História a partir de seu próprio ponto de vista. Em 2016 ocorreu o processo de escolha do Livro didático para as disciplinas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, incluindo-se a História. Os sujeitos colaboradores são professores que atuam em escolas pertencentes à rede estadual de ensino e situadas na área rural de um município da Região Metropolitana de Curitiba.

A primeira aproximação entre pesquisador e professores foi realizada por meio de uma rápida apresentação sobre a intenção da pesquisa, sobre os instrumentos que seriam utilizados e os elementos éticos de respeito aos colaboradores. Neste contato também foi entregue o instrumento, na forma de questionário com questões abertas e fechadas referentes aos guias e aos livros didáticos, acompanhado de termo de consentimento livre e esclarecido para uso das informações. As informações foram sistematizadas e analisadas, quantitativa e qualitativamente, permitindo responder as questões de pesquisa em relação à formação e atuação acadêmica dos participantes, às condições em que ocorreram os processos de escolha nas escolas em áreas rurais, às condições de acesso aos Guias e formas de sua utilização para a escolha do livro de História, e finalmente sobre o ponto de vista dos professores quanto às contribuições do Guia para a escolha dos livros didáticos de História.

Resultados: os Guias e os processos de escolha do livro didático de História

Os sujeitos colaboradores nesta etapa foram quatro (4) professores/as que atuam em diferentes escolas localizadas em áreas rurais; a mais distante fica cerca de 70 km da sede do município. Todos são

formados em História e um possui também formação em Filosofia. Dois possuem especialização em História e Geografia do Paraná e um possui a especialização em História do Brasil e Educação Especial Inclusiva. O tempo de experiência docente varia entre três (3) e treze (13) anos. Todos pertencem ao quadro de professores concursados da rede estadual de ensino do magistério (QPM). Dos quatro professores, três atuam em duas escolas e um atua apenas numa instituição escolar.

Quanto ao acesso dos guias didáticos na sua versão digital

A maior parte dos colaboradores informou conhecer o guia, que não se apresentou como um problema para o grupo de colaboradores. Destaca-se que um professor considerou que o acesso é uma dificuldade dessa dificuldade, uma vez que em áreas rurais o acesso nem sempre é possível e a qualidade de cobertura da rede é muitas vezes precária.

Quanto ao processo de escolha

Três dos quatro professores participaram da escolha que ocorreu em suas escolas, em reunião organizada pela equipe pedagógica – o que nem sempre ocorre nas escolas. Os quatro participantes entenderam que o tempo disponível para a escolha foi suficiente, manifestando uma opinião contrária a de professores ouvidos em outras pesquisas sobre o tema. Os quatro participantes valorizaram a entrega dos exemplares físicos para análise, pelas editoras, na mesma direção indicada por outras pesquisas sobre a preferência em examinar a obra em relação ao acesso aos guias digitais do PNLD.

Quanto às condições de acesso e utilização dos Guias PNLD

O Guia é disponibilizado no sítio do Ministério da Educação. Os professores indicaram que não tiveram dificuldades em acessar o guia do PNLD. Apenas um deles afirmou que seria melhor se houvesse uma cópia impressa para ser consultada na escola, para apoiar a escolha dos professores.

Quanto à utilização dos Guias do Livro Didático de História no processo de escolha

Apenas um dos professores não teve contato com o Guia. Embora os demais afirmem conhecer o material, apenas um registrou que conhece e costuma utilizar (Tabela1). Apesar de valorizarem o seu conteúdo, referem-se à dificuldade de aproveitar as análises ali existentes por que são extensas, porque são muitas obras avaliadas e porque o tempo disponível na escola não permite uma leitura mais aprofundada dos textos dos avaliadores.

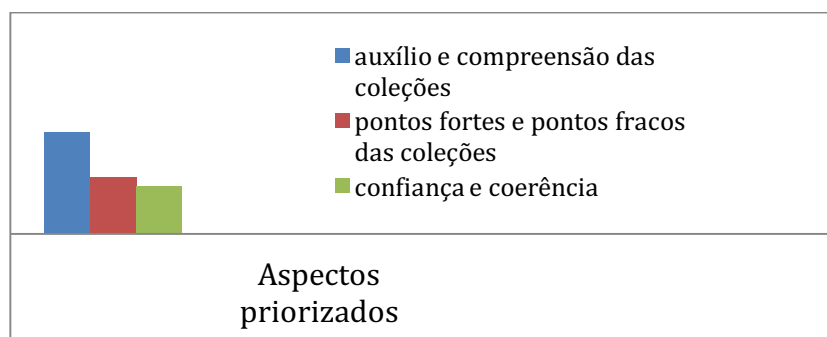
Tabela 1. Quanto à utilização dos Guias

Aspectos registrados pelos professores	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D
Conhece o guia do livro didático.	X	X		
Teve contato com o guia este ano.	X	X	X	
Conhece o guia e costuma consultar.	X			

Fonte: Moraes, 2016

Avaliando as contribuições do guia (Gráfico 1), três participantes concordam que o material auxilia aos professores a compreender a ideia geral de cada obra que foi aprovada pelo PNLD. Também disseram que usar o Guia torna a escolha mais confiável e concordaram que o material é fundamental para se fazer uma boa escolha. Ainda que reconhecendo as contribuições, os Guias não foram consultados por diferentes motivos apontados.

Gráfico1. Finalidades do Guia priorizadas pelos professores



Fonte: Moraes, 2016

Considerações Finais

O estudo de natureza exploratória realizado permitiu obter alguns indícios a serem posteriormente investigados com um grupo maior de professores. Do ponto de vista do acesso foi possível verificar que a maior parte dos colaboradores conhece o guia. O fato de ser disponibilizado de forma digital não se apresentou como um problema para este grupo de professores e apenas um considerou que essa forma de apresentação é uma dificuldade.

Do ponto de vista da sua utilização e importância, embora os professores conheçam e informem que utilizam os Guias, constatou-se que sua influência na escolha não foi definitiva, uma vez que a experiência e o conhecimento anterior do professor é que determinaram a escolha feita. Assim, a intenção expressa pelo MEC de que o Guia seja um instrumento de qualificação dos professores não se concretizou no caso em estudo.

Por outro lado, os professores concordaram com a afirmação de que o Guia deveria ser discutido em cursos de formação pedagógica ou em reuniões específicas com a comunidade escolar. Considerando-se que nesse grupo de colaboradores o Guia, por si só, não está cumprindo a função sugerida pelo Ministério de Educação de ser um instrumento de formação, a sugestão dada por eles aponta uma alternativa para que esse material seja valorizado no espaço escolar, cumprindo sua função formativa. Finalmente, pode-se constatar que, apesar dos Guias estarem presentes na vida cotidiana da escola, sua visibilidade se dá em uma relação mais superficial dos professores com esse material de orientação e, portanto, pode-se reconhecer que do ponto de vista de sua função oficial - esclarecer, informar e subsidiar a escolha, como recurso formativo - os Guias ainda mantêm sua invisibilidade no espaço escolar neste caso em estudo.

Levando-se em conta tratar-se de um estudo de natureza exploratória, é preciso destacar que o instrumento utilizado revelou-se adequado para a obtenção das informações desejadas, o que sugere a continuidade da pesquisa, ampliando - a para todos os professores de História que atuam nas escolas em áreas rurais e também para professores que atuam em escolas urbanas.

Referências

- Apple, Michael. W. (1995). Cultura e comércio do livro didático. In: APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e de gênero em educação*. (pp. 81-105). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Batista, Antonio. A. G. (1999). Um objeto variável: Textos, impressos e livros didáticos. Em Abreu, Marcia (Ed.) *Leitura, história e história e leitura* (pp.529-575). Campinas, Brasil: Associação de Leitura do Brasil.
- Bourdieu, Pierre (2008). *A Miséria do Mundo*. Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Brasil. Ministério da Educação. (2010). *Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução nº7 de dezembro de 2010: Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article
- Brasil. Ministério da Educação (2017). *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. Disponível em: www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico.../6228-edital-pnld-2017.

- Brasil. Secretaria de Educação Básica. (2004). *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais*. Brasília, Brasil: MEC/SEB.
- Brasil. Ministério da Educação (2017). *Guia de Livros didáticos/história do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. Disponível em: www.fnde.gov.br/pnld-2017/ .
- Forquin, Jean-Claude (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Fernández Reiris, Adriana (2005). *La importancia de ser llamado “libro de texto”: Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Garcia, Tânia. M. F. Braga (2013). Os livros didáticos em sala de aula. Em Garcia, Tânia M.F. Braga, Schmidt, Maria Auxiliadora & Valls, Rafael (Org.) *Didática, história e manuais escolares: contextos ibero-americanos* (pp. 69-82). Ijuí, Brasil: Ed. Unijuí.
- Juliá, Dominique. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-44.
- Rockwell, Elsie, Ezpeleta, Justa (2007). A escola: Relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, 7 (2), 131-147.
- Terrazzan, Eduardo. A. (2013). Zambom, Luciana. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 94 (237), 585-602.
- Valls, Rafael; Martinez, Nicolás; Pineda, Francisco (2009). El uso del libro de texto de historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE (2009) *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.

MEDIOS DIGITALES EN EDUCACIÓN Y BIBLIOTECAS
OS MEIOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO E AS BIBLIOTECAS
DIGITAL MEDIA IN EDUCATION AND LIBRARIES



O HIPERTEXTO EM MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS POSSIBILITANDO A INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

EL HIPERTEXTO EN MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES POSIBILITANDO LA INTERACCIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

THE HYPERTEXT IN DIGITAL DIDACTIC MATERIALS ENABLING THE INTERACTION IN DISTANCE EDUCATION

Helenice Ramires Jamur. Centro Universitário Uninter-Brasil

Glaucia da Silva Brito. Universidade Federal do Paraná-Brasil

Resumo

A denominada cibercultura traz consigo mudanças significativas em todo contexto social. Nesse cenário, muitas questões se abrem em torno da prática educativa e em especial na Educação a Distância (EaD). A produção de materiais didáticos digitais da EaD precisa ser discutida, uma vez que nessa modalidade de ensino as aulas passam a ser o próprio material. A pesquisa aqui descrita buscou responder à seguinte questão: *Quais elementos hipertextuais devem ser considerados na elaboração de materiais didáticos digitais?* A investigação dividiu-se em duas fases: a primeira de caráter exploratório, verificando-se preliminarmente a estrutura e equipes de trabalho disponíveis nas instituições participantes e, a segunda fase, fazendo a análise documental, na qual se verificou os recursos hipertextuais presentes, conforme a classificação de Primo (2014). Para fundamentar este estudo, optou-se pela concepção de cibercultura de Levy (2010), Castells (2014); o conceito de interação de Belloni (2010) e Primo (2013); Xavier (2000), Marcuschi (2000) que conceituam o hipertexto e Primo (2014) categorizando os tipos de hipertexto: potencial, colaborativo, cooperativo. Evidenciou-se a carência de propostas cooperativas nos materiais analisados, apontando para a necessidade de um olhar crítico e um acompanhamento às possibilidades que o meio digital pode permitir, especialmente no que tange à autoria cooperativa, oportunizando momentos de criação com o corpo discente.

Palavras chave: Hipertexto, Meios audiovisuais, Meios multimídia, Tecnologia educativa.

Extended Abstract

The so-called cyber culture, strong characteristic of this century, brings with it significant changes in every social context. In different situations, the presence of digital technologies is noticeable: from banking services to the electoral process, you find the information and communication technologies in the hands of a large number of Brazilians, through smart mobile phones. In the educational environment, although the specific use of digital technologies for the educational process is still latent

in the Brazilian context, it is also possible to find changes that result in significant changes in the school environment. In the particular case of distance education (DE) the appropriation of this technology was faster, so that it enabled and contributed to the wide diffusion of this type of education. Through virtual learning environments, geographically dispersed students came into contact with the offer of University courses that did not previously exist in remote regions of the country. In this way, distance-learning classes started to happen in virtual learning environments, in which classrooms are virtually assembled to receive students with videos, readings, debates, works and evaluations. The change of this teaching space also brings a change in the format of the didactic materials that, at the early days of the DE (*distance education*) were presented and understood as those in the printed format, the books and handbooks, later allied to the audiovisual format, with video lessons and tele classes. Faced with this, the editorial teams - focused on didactic production for distance education - began to work on adapting these materials for printing, by building digital teaching materials models - which are designed specifically for the digital environment, appropriating the resources that Web 2.0 brings with it, besides clicks, the reader's contributions to the text, the hypertext that leads to navigation for different screens, texts and materials that complement the didactic material. Accessed on virtual platforms, the didactic material had to be adapted, extrapolating the limits of the written text. In its elaboration, it is possible the adaptation to the digital environment, in which graphic and audiovisual resources can bring different meanings and stimuli to the educational process. Faced to this, the planning of didactic materials becomes a fundamental step in the offer of distance courses, since the didactics of the modality itself depends on the resources, which will be presented. In this scenario of changes, many questions arise around this production of digital didactic materials, and for this reason, the research described here sought to answer the following question: *Which hypertextual elements should be considered in the preparation of digital didactic materials?* This issue is justified by the lack of research that deals with hypertext, treated in the area of education as a didactic resource, specifically used in the digital environment. Reinforcing the need to question how these materials are being presented, mainly in the possibility of collective construction that is sought as an improvement in the educational process of this modality. To answer this question, the present research was divided into two phases. The first of - an exploratory character - applying a questionnaire through the platform of google docs, sent to some institutions with whom we had previous contact; potential producers of specific didactic material for the digital medium -verifying the structure of the institutions, thus locating which could participate in the second phase, in which the documentary analysis of digital

didactic material was done. In this second phase, two of the institutions participating in the first phase were part, offering didactic materials for documentary analysis. At this stage, the hypertextual resources present in the didactic material made available for the analysis were verified. To substantiate this study, one opted for the conception of cyberculture of Levy (2010), opening the discussion with Castells (2014), the concept of interaction of Belloni (2010) and Primo (2013), as well as Xavier (2000), Marcuschi (2000) which bring from the linguistics the hypertext and, for the documentary analysis, Primo (2014) was fundamental in the category that elaborates for his understanding of the different types of hypertext, namely: potential; collaborative and cooperative. As a potential hypertext, it was considered the hypertext that does not open spaces for the user to include texts and images, but presents possible predefined paths for the Collaborative hypertext was considered as one that allows the modification of images and texts, but as a collage, without discussion in the creative process. Finally, the cooperative hypertext, the most desirable for interaction, was considered the one that offers possibilities for collective creation, creating and modifying the product as it is developed. (PRIMO, 2003).

In order to do the document analysis, one started with the following assumptions: : a) Although some materials are elaborated for the digital medium, using hypertextual resources, there are few productions that consider the cooperative hypertext, which allow the student to relate to the content, allowing postings and comments, interacting beyond the choice of the course itself. B) The work teams that produce the didactic material for DE (*distance education*) need guidelines to adequately propose the most interactive hypertextual resources. (JAMUR, 2015, p.59).

The institutions that participated in the documentary analysis, called A and D, are Brazilian higher education institutions (HEIs), institution A being a large HEI based in the south of the country, institution D is a private HEI, based in the northeast of Brazil. Both presented the digital materials in their original virtual learning environments (AVA) without restriction to a certain course or area of knowledge. The material of institution A presented a hypertextual linear navigation structure, represented by the passage of hypertext Markup Language (HTML). However, although linear in the main navigation path, the screens allowed expansion to other readings and features that gives the reader the possibility of different paths. According to Primo's classification, it was a potential hypertext. It was not found in this material, situations that allow co-authorship, that is, collaborative hypertext. Similarly, the material of institution D did not present co-authorship and, in addition to a linear structure, presented a characteristic layout format for print, built in the form of PDF (portable

document format), whose resources pointed to the potential hypertext, when it presented clickable and collaborative links in the material represented in the invitations that the author brought to make the reader manifest. However, the absence of the cooperative hypertext remained, and there was no manifestation of collective authorship in any of the analyzed sections. The virtual learning environment contained some resources for group discussion, but in a fragmented way to the material, without a link to the teacher-author's text. It is therefore perceived that there is a difference between the reading of a text and the navigation of this text, using Coscarelli's (2012, 2106) research that delimits this difference. For the author, this discussion is related to the way in which the materials are produced, which is tied to the textbook conception. We add in our analysis the relationship with the very conception of content education criticized by Freire (1996), placing the figure of the teacher holding the knowledge and the student as a taxable person without the possibility of manifesting during the educational process. Faced with this, it is necessary to turn our attention to the production of didactic materials of distance education, since the lack of cooperative proposals in the materials analyzed was evident, pointing to the need for a critical look and a follow-up to the possibilities that the digital medium can allow, so that what represents the classes in the DE(*distance education*) move away from the transmissionist logic and initiate interactive and meaningful proposals.

keywords: Hypertext, Audiovisual aid, Multimedia method, Educational technology

1.Introdução

A educação a distância (EaD) é uma modalidade de ensino que tem se beneficiado de diferentes formas com as tecnologias digitais. Hoje, no Brasil há mais de 2391 instituições de ensino superior, segundo o censo do INEP de 2015, o setor de educação superior a distância tem crescido significativamente sobretudo na rede privada, chegando a 999 mil matrículas no referido ano. Na educação a distância, o curso que lidera a procura é a Pedagogia com um total de 262,9 mil matrículas. Os alunos matriculados no ensino superior privado são em sua maioria oriundos do ensino médio público, chegando a 69,7% do total, desse número é possível verificar que superam os 80% de alunos do ensino público justamente no curso de Pedagogia, Gestão de Pessoas e Serviço social. Esses números reforçam a necessidade de olhar com cuidado para o ensino superior a distância brasileira como uma questão social, que deve ser pensado criticamente sob diferentes óticas.

Com esse crescimento exponencial, cada vez mais os recursos digitais têm sido grandes aliados às práticas educativas. A chamada web 2.0, possibilitou que as distâncias fossem reduzidas, permitindo a possibilidade de postagem e interação em plataformas virtuais. Nesse contexto, o material didático tem sido repensado para o acesso nessas plataformas digitais. No entanto, é preciso salientar que na EaD o material didático se configura como a própria aula, de modo que não há um professor usando da sua voz processo para conduzir todo o processo educativo, mas uma voz que se materializa no texto dos livros e outros conteúdos digitais. Isso significa que o material didático da EAD precisa dar conta de muito mais que os livros didáticos do ensino presencial, pois será ele o responsável por conduzir a busca pelo conhecimento, instigar o aluno nessa procura, na pesquisa, terá que problematizar e por vezes responder os problemas colocados no formato escrito ou multimídia, com isso, toda a didática, todo material devem ter os elementos de uma boa aula. O trecho que segue reforça essa ideia:

As ‘aulas’ na EaD estão organizadas dentro de um espaço pedagógico chamado material didático. Com isso, elas oferecem maior flexibilidade para que cada aluno planeje os seus estudos sem estar condicionado a uma estrutura sequencialmente presa aos parâmetros da presencialidade. Esta mudança no ambiente físico (presencial) para um ambiente “mediado”, possibilitado pela mídia, oferece ao aluno maior flexibilidade para transitar pelas ‘aulas’ ou lições, não necessariamente de forma linear, porém, mais de acordo com as suas próprias necessidades, ritmos e estilo pessoal de leitura e aprendizagem (...) (Barrenechea *apud* Belisário, 2012, p.141)

Neste contexto de educação digital, o material didático amplia o significado antes atribuído ao livro didático, por isso na falta de uma única categoria de materiais analisados nesta pesquisa, chamamos a atenção para o texto de Chopin (2004) sobre o livro didático:

O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos. (...) Eles podem, até mesmo, ser funcionalmente indissociáveis, assim como as fitas cassete e os vídeos, nos métodos de aprendizagem de línguas. O livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia. (Choppin, 2004, p. 553)

Chopin (2004) alerta para as duas formas de se pesquisar os livros didáticos, a primeira que faz análise do conteúdo, entendendo o livro como um documento histórico como qualquer outro e a segunda na qual esquematicamente inserimos esta pesquisa que nas palavras do autor: “recoloca os livros no ambiente em que foram concebidos, produzidos, distribuídos, utilizados e “recebidos”, independentemente, arriscaríamos a dizer, dos conteúdos dos quais eles são portadores. (p. 554)”.

Neste estudo, o objetivo está em verificar um dos principais elementos constituintes da EaD que é o material didático, formulado na seguinte questão central, fruto de indagações profissionais e

acadêmicas: *Quais recursos hipertextuais devem ser considerados na produção dos materiais didáticos digitais?*

Observando as discussões sobre a temática, verifica-se uma escassez de pesquisas inseridas na área da educação, encontra-se o tema do hipertexto discutido em trabalho da área de Letras como é o caso do trabalho de Xavier (2009) que traz importantes contribuições, especialmente no que se refere aos conceitos possíveis para o termo. Ainda da linguística, a tese de Gomes (2007) apresenta algumas pistas para a classificação do hipertexto, apoiando, por isso, a base teórica deste estudo.

O foco à produção de materiais didáticos para educação a distância é pouco considerado na área de educação, especialmente sobre a produção digital desses materiais. Diante disso, entende-se a relevância do estudo sobre a temática, uma vez que o funcionamento dos cursos a distância depende dos materiais didáticos para eles produzidos, o que justifica a necessidade de se analisar como estão sendo apresentados, principalmente se privilegiam a possibilidade de construção coletiva, de interação e de um processo educativo crítico.

O objetivo geral desta investigação foi o levantamento qualitativo em relação ao uso dos elementos hipertextuais em materiais didáticos digitais produzidos para os cursos na modalidade de EaD como forma de interação. Os objetivos específicos foram: analisar os materiais didáticos digitais quanto ao uso de recursos hipertextuais; organizar uma classificação de elementos hipertextuais; resultando em um guia com orientações básicas para a produção didática para o meio digital.

2. Fundamentação teórica

As diferentes gerações da EaD coincidem com as novas tecnologias que vão sendo construída e apropriadas pela sociedade de cada época, possibilitando uma aplicação cada vez maior dos recursos de interação. Diante disso, conforme as tecnologias intelectuais em uso no momento, a EaD foi amplamente beneficiada na possibilidade de cooperação.

(...) as tecnologias intelectuais permitiram que os cursos a distância pudessem ter à disposição recursos que anteriormente sequer poderiam imaginar, como aulas transmitidas via satélite, videoconferências, *chats on-line* em tempo real, ambientes virtuais de aprendizagem com salas de aula virtuais, locais em que, virtualmente, é possível interagir a distância. A educação a distância deve muito do seu crescimento a essas tecnologias que, se bem utilizadas, permitirão que o modelo de transmissão de conteúdos seja abandonado e transmutado para a construção coletiva do conhecimento. (autor, 2015, P. 23)

Lévy (2010) defende que a internet é um mundo virtual que permite a inteligência coletiva, já que a interatividade entre os participantes/usuários é intensa e possível.

Para cada uma das grandes modalidades do signo, texto alfabético, música ou imagem, a cibercultura faz emergir uma nova forma ou maneira de agir. O texto dobra-se, redobra-se, divide-se e volta a colar-se pelas pontas e fragmentos: transmuta-se em hipertextos e os hipertextos conectam-se para formar o plano hipertextual indefinidamente aberto e móvel da web. (Lévy, 2010, p. 151- 152)

Lévy traz a ideia de que a linguagem passa a ter novo sentido na cibercultura, de modo que o texto, seja ele alfabético, iconográfico ou visual, passa a ser dinâmico, possibilitando caminhos diferentes a serem percorridos pelo leitor individualmente. A educação, por isso, passa a contar com uma nova forma de comunicação, na qual diferentes recursos dando um novo rumo a ser seguido pela educação a distância, que passa a dispor de tecnologia para se produzir materiais didáticos digitais apresentando novas formas de ensinar e aprender.

Neste estudo, buscou-se uma atualização dos conceitos de hipertexto diante das novas tecnologias e sua relação com o processo de interação, como sustentação teórica para a resposta da problemática de pesquisa anteriormente referida.

2.1 Conceitos da pesquisa

O planejamento de recursos nos materiais didáticos para EaD, de maneira geral, tem sido consenso a busca pela interatividade, desde a linguagem dialógica até a possibilidade de interação com os recursos. Da área da comunicação, Primo (2011, p. 11) dedica seus estudos a conceitos possíveis para a interação, revendo as conceituações já descritas por McLuhan (1969), Thompson (1998), Rafaeli (1988), o autor apresentar críticas às visões tecnicistas, ora transmissionistas do termo e, em determinadas conceituações, a interatividade assume um papel até mesmo mercadológico, quando a utiliza como argumentos de venda.

Optou-se, neste estudo, abordar um conceito sociológico do tema, concordando com a pesquisadora Belloni (2010) que diz o seguinte:

É fundamental esclarecer com precisão a diferença entre o conceito sociológico de interação – ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone); e a interatividade, termo que vem sendo usado indistintamente como dois significados diferentes em geral confundidos: de um lado a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral, ou jogos informatizados), e, de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma “retroação” da máquina sobre ele (Belloni, 2010, p. 58).

Nesse ponto de vista, a interação se caracteriza como uma troca entre os sujeitos, com caráter “socioafetivo”, “diferente do processo interativo, que é mera troca de informações. No entanto, a autora

reforça que ambas podem e devem promover a aprendizagem e se fazem necessárias e importantes para a EaD de forma complementar uma à outra.”(Autor, 2015, p. 39).

Considera-se, portanto, os *links*, as fontes de pesquisas indicadas pelo professor e a linguagem por ele utilizada, como possibilidades interativas, uma vez que o texto escrito, as sugestões de leituras e links tem a função comunicativa, forma preparados pelo professor nessa interação assíncrona com o aluno. Dessa forma, entendendo a possibilidade de uma variação qualitativa entre uma ou outra forma de interagir, como sugerem Pinto e Leitão (2013, p 61.), todos os materiais preparados pelo professor como recurso didático, são entendidos como interativos em maior ou menor grau.

O recurso específico sobre o qual esta investigação se debruça é o hipertexto, cuja origem é anterior à chegada da internet, descrito por Theodore Nelson o descreveu em 1960 em seu trabalho de conclusão de curso na Universidade de Harvard, depois Levy, Vannevar Bush e Willian Gibson também estudaram o termo e o vinculam a um novo padrão de comunicação.

Por outro lado, Castells (2003), se posiciona de forma crítica, sugerindo que a existência do hipertexto seria imaterial, como uma manifestação cultural e íntima de cada sujeito.

Assim, por causa da internet, e apesar da multimídia, temos de fato um hipertexto: não o hipertexto, mas meu hipertexto, seu hipertexto e o hipertexto de todos os demais. Por enquanto, porém, esses hipertextos, são limitados, porque a largura da banda e o acesso são limitados. (CASTELLS, p. 166)

Gomes (2011) faz outro tipo de conceituação, colocando o hipertexto como uma forma de comunicação exclusivamente virtual, para ele é a presença de links o atributo principal do hipertexto.

O hipertexto pode ser entendido como um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de *links*. Esses *links*, que podem ser palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leitura e de construção de sentidos a partir do que for acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos *links*. É um texto que se atualiza ou se realiza, se concretiza, quando clicado, isto é, quando percorrido pela seleção de *links*. (Gomes, 2011, p. 15)

Concordando com o pensamento de Xavier (apud Marcuschi e Xavier, 2010, p. 208) que conceitua o hipertexto como “forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade.”, sugerindo que o hipertexto não precisa necessariamente digital, mas seria um. A classificação adotada neste trabalho, utiliza-se das três categorias de Primo (2013), conforme a interação presente:

Hipertexto potencial: Este tipo de hipertexto, onde os caminhos e movimentos possíveis estão pré-definidos e que não abrem espaço para o interagente visitante incluir seus próprios textos e imagens.

Hipertexto colaborativo: Aqueles que se cadastram no site e modificam as imagens produzidas anteriormente por outro artista envolvem-se em um hipertexto. A colaboração constitui-se em uma colagem, sem discussões durante o processo criativo.

Hipertexto cooperativo: oferece possibilidades de criação coletiva, mas chama por uma discussão contínua que modifica o produto à medida que é desenvolvido. Diferentemente da colagem colaborativa, o hipertexto cooperativo depende do debate. (Adaptado de PRIMO, 2003, p. 9 - 13)

O autor possui um entendimento coerente com a abordagem de interatividade assumida neste trabalho, por essa razão, utilizou-se essa classificação na análise dos dados que será descrita a seguir.

Metodologia

Esta investigação procurou resposta para a seguinte questão: quais elementos hipertextuais devem ser considerados na produção de materiais didáticos para a EaD?

O trabalho foi dividido em duas fases: estudo exploratório e análise documental. A primeira fase, o estudo exploratório, investigou instituições de ensino superior a distância que fossem potencialmente produtoras de materiais didáticos digitais, entendendo que se faz necessária uma estrutura para isso. O objetivo geral do trabalho foi o levantamento qualitativo quanto ao uso de elementos hipertextuais em materiais didáticos digitais. Os objetivos específicos foram a análise quanto ao uso de recursos hipertextuais nos materiais das IES, organizando uma classificação de elementos hipertextuais.

Para produzir os dados foi elaborado um questionário na plataforma do google docs, com cinco questões objetivas e duas questões discursivas para que o colaborador contribuísse com informações sobre a composição da sua equipe de produção e o formato do material. Foram convidadas a participar da pesquisa 10 instituições de ensino superior brasileiras, algumas públicas e outras privadas, que ofertam cursos a distância com perfil e estrutura compatível com a produção de materiais didáticos digitais.

As informações dessa fase, trouxeram dados para definir as participantes da segunda fase, que foi a análise documental dos materiais didáticos produzidos para a educação a distância. Nessa etapa, duas instituições de ensino a distância participaram. Foram analisados os materiais didáticos em arquivos digitais, nos seus respectivos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Análise dos dados

Após a análise das respostas ao questionário, que procurava investigar a estrutura das equipes que produziam os materiais em cada instituição, bem como o formato utilizado para esses materiais. Seis instituições, nomeadas como A, B, C, D, E e F para se manter o sigilo das informações, participaram da

primeira fase, mas apenas quatro foram convidadas à participar da segunda, em virtude das respostas dadas ao questionário (quadro 1). Para isso, foi realizado contato telefônico e por e-mail solicitando acesso a um dos materiais produzidos, postado no ambiente virtual de aprendizagem, para realização da análise. No entanto, uma das instituições (B), mesmo recebendo a informação de que seriam dados sigilosos, não liberou o material porque no seu entendimento seria uma crítica ao autor, ferindo o direito autoral. Além disso, a instituição C teve a oferta de EaD suspensa temporariamente, sendo impossibilitada de participar da segunda fase.

Abaixo está o quadro que resume o resultado da Fase 1:

Instituição	Resumo dos resultados
A	Liberou acesso aos materiais didáticos.
B	Não liberou o acesso aos materiais.
C	Oferta de cursos suspensa.
D	Liberou acesso aos materiais didáticos.
E	O mesmo material impresso é digitalizado.
F	Material enviado em CD ou DVD.

QUADRO 5 – RESUMO DOS RESULTADOS DA FASE EXPLORATÓRIA
Fonte: elaborado pela autora

Em seguida, a análise documental, teve a participação das instituições A e D somente. Para tal, foi utilizada a classificação de Primo (2003, p. 9 – 13) já detalhada anteriormente: *hipertexto potencial, colaborativo e cooperativo*.

Em resumo, verificou-se que a instituição A fez o uso de uma estrutura hipertextual linear, mas cujos recursos possibilitam a navegação por diferentes caminhos, destacou-se o hipertexto potencial. No entanto, o hipertexto cooperativo, que permite a participação ativa do aluno em coautoria, não foi localizado nos materiais analisados.

Os elementos de construção coletiva e interatividade dos cursos analisados dessa instituição ficam inteiramente a cargo do ambiente virtual de aprendizagem, por meio de *chats* e *fóruns* é que os alunos podem apresentar seu ponto de vista e contribuição, no entanto, no material didático não há um espaço aberto para isso, nem mesmo direcionando para *chats*, *fóruns* ou *wikis*, que seriam recursos possíveis em ambientes virtuais para tal feito. (Jamur, 2015, p.)

A instituição D apresentou uma material cujo arquivo estava pronto para uma impressão, em PDF, continha uma linguagem e recursos do hipertexto potencial e colaborativo, mas não foi localizado o hipertexto cooperativo. No ambiente virtual abriam-se ferramentas para coautoria, predominantemente por meio de *fóruns*.

Coscarelli (2012, 2016) delimita a linha que separa a leitura e a navegação com duas formas de leitura. Tal separação contribui para o entendimento e discussão dessa forma de produção de material que ainda se encontra amarrada nos modelos já presentes de livro didático.

Embora Chartier (1998) apresente contribuições que levam à reflexão sobre a grande revolução que se espera dos livros digitais e que poderiam não ser tão significativa, o mesmo autor menciona a necessidade de ruptura de certas estruturas para que haja uma inovação:

(...) A grande questão, quando nos interessamos pela história da produção dos significados, é compreender como as limitações são sempre transgredidas pela invenção ou, pelo contrário, como as liberdades da interpretação são sempre limitadas. A partir de uma interrogação como essa será talvez menos inquietante pesar as oportunidades e os riscos da revolução eletrônica. (Chartier, 1998, p.190)

Diante dessa colocação, volta-se o olhar sobre os materiais didáticos analisados considerando o que há de promissor nas possibilidades de interação que os livros ou diferentes recursos didáticos digitais trazem como potencial. Também ressalta-se a necessidade de um planejamento didático criterioso e personalizado para cada material produzido, dada a relevância desse material para a modalidade em questão.

Por fim, de maneira geral, nos materiais analisados, ficaram de fora propostas cooperativas que demandariam um modelo de interação diferenciado na EaD, mas necessário para uma formação comprometida com a formação acadêmica reflexiva.

Considerações finais

Como foi possível descrever, esta investigação aponta para a necessidade de se pensar e questionar a produção de materiais didático digitais, para um resultado de aprendizagem significativa, para a formação de sujeitos críticos e criativos, produtores do conhecimento e não somente passivos ao processo educativo. Diante disso, é preciso aprofundar nas questões de coautoria como importante aliada ao ensino de forma geral, possibilitando o protagonismo do educando.

O corpo docente que produz materiais didáticos deve ser continuamente formado, entendendo seu papel de mediador do conhecimento e não detentor, de forma que o material, assim como as suas aulas, sejam sempre abertos à participação dos alunos com suas pesquisas, histórias de vida e demais contribuições que irão enriquecer o processo educativo. O papel do professor passa ser o de instigar os educandos por meio do material produzido, com propostas de escrita coletiva e utilizando-se de maneira eficiente

dos recursos digitais disponíveis, caso contrário, haverá uma simples reprodução das aulas tradicionais da educação presencial.

Por fim, ressalta-se a necessidade de se buscar recursos e técnicas para essa participação ativa dos estudantes, sabendo das limitações tecnológicas e do custo de armazenamento das informações que por vezes impedem essa ação. É nesse repensar sobre a prática que pode estar a saída para a mera transmissão de saberes na qual ainda se pauta o processo educativo como um todo, em específico na EaD que é o foco deste trabalho.

Referencias bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. (1999) *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*, São Paulo: Pioneira.

JAMUR, H, R. (2015), O uso do hipertexto como forma de interação na Educação a Distância. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. UFPR: Curitiba, PR.

BELIZÁRIO, A. *O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas*. (2012) In Silva, M (org.). Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: edições Loyola, 4ª ed.

BELLONI, M. L. *Educação a distância no Brasil*. Instituto de Pesquisas avançadas em educação. Brasil, 2007.

CASTELLS, M. *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges; revisão Paulo Vaz. – Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo Moraes – São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHOPPIN, A. (2004, Setembro/Dezembro). *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa, 30(3), 549-566. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>

COSCARELLI, C. V. *Tecnologias para aprender*. 1. Ed. São Paulo: Parábolas Editorial, 2016.

_____ (org.) *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

COSTA, Marisa C. V. *Pesquisa em educação, concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção do conhecimento*. Cad. Pesq., São Paulo, nº 90, p 15-20, ago, 1994.

COSTA, Maria Luisa Furlan, org. *Educação a distância no Brasil: avanços e perspectivas*. Maringá: Eduem, 2013.

FERREIRA, R. *Interatividade educativa em meios digitais: uma visão pedagógica*. Tese (doutorado em educação). Instituição de ensino: Unicamp. Campinas, SP: 199 p, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Luiz Fernando. *Hipertexto no Cotidiano Escolar*. 1ª ed. São Paulo: Cortez: 2011.

_____. *Hipertextos multimodais: o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos*. 2007, 212 fl. Tese (doutorado em Linguística). Instituto de estudos da linguagem. Unicamp. Campinas, SP, 2007.

LANDOW, G., *Hypertext: the Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.

MACHADO, A. *Pré-cinemas e pós-cinemas*. Campinas: Papirus, 1997.

MARCUSCHI, L. A. XAVIER, A. C. *Hipertexto e Gêneros Digitais*. 3. edição. São Paulo: Cortez, 2010.

PRIMO, A. *Quão interativo é o hipertexto? Da interface potencial à escrita coletiva*. Fronteiras: Estudos Midiáticos. São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 125-142, 2003.

_____. *Interação Mediada por computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional*. Tese de doutorado. UFRGS. 2003

_____. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PINTO, A. C. *A formação de professores para a modalidade de Educação a Distância: por uma criação e autoria coletiva*. Tese (doutorado em Educação) UFSC. Florianópolis, março de 2004

_____. SANTOS, C. N. *Produção de materiais didáticos e suas implicações na formação dos sujeitos pedagógicos*. In Costa, M. L. F (org). *Educação a distância no Brasil: avanços e perspectivas*. Maringá: Eduem, 2013.

PORTUGAL, Cristina. *Design, Educação e Tecnologia*. Rio de Janeiro: Rio Books, 2013.

RAFAELI, S. *Interactivity: From new media to communication, Sage Annual Review of Communication Research: Advancing Communication Science* Vol. 16 p. 110-134, Sage: Beverly Hills, CA. (1988)

SILVA, M. *Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

_____ (Org.) *Educação online*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SNYDER, I. *Hypertext: the eletronic labyrinth*. Washington: New York University Press, 1997.

_____. *Then, now, next: hypertext, literacy and chang*. Educ. rev. vol.26 no.3 Belo Horizonte Dec. 2010

THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

XAVIER, A. C. *A era do hipertexto*. Recife: UEPE, 2009.

_____. *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. 2002. Tese (doutorado em linguística)–Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2002.

MEDIOS DIGITALES EN EDUCACIÓN Y BIBLIOTECAS: RENOVANDO EL APOYO A LA DOCENCIA/APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

RECURSOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO E BIBLIOTECAS: ATUALIZAÇÃO DO APOIO AO ENSINO E À APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE

DIGITAL RESOURCES IN EDUCATION AND LIBRARIES: UPDATING THE SUPPORT FOR TEACHING AND LEARNING AT THE UNIVERSITY

Cristóbal Urbano. Universitat de Barcelona-España

Resumen

En los últimos años numerosos estudios de prospectiva han tratado las transformaciones y los condicionantes que están experimentando las bibliotecas universitarias (BU), resultado de las respuestas al entorno digital acelerado en el que nos encontramos. Partiendo de ello, esta comunicación se centrará en revisar la trayectoria de las BU, en tanto que medio educativo de apoyo a la docencia/aprendizaje. Se analiza el tránsito al modelo CRAI durante los años 1990 y 2000, así como la necesidad de actualizar a día de hoy el compromiso con la docencia/aprendizaje, en un momento en el que las bibliotecas han de demostrar de forma más palpable su valor y aportación a la comunidad universitaria.

Palabras clave: Gestión universitaria, Bibliotecas universitarias, Recursos educativos, Transformación digital.

Extended Abstract

In recent years, numerous studies have dealt with the transformations and constraints undergone by university libraries (UL), because of the responses to the accelerated digital environment in which we find ourselves. Starting from them, this communication will focus on reviewing the trajectory of the UL, as an educational platform of support for teaching and learning. It analyzes the transition to the CRAI model during the 1990s and the need to actualize it today with a deeper commitment to teaching and learning, at a time when libraries should demonstrate with a clear accountability the added value that they can offer.

We worked with reports on university and libraries futures, like the New Media Consortium (NMC) and EDUCAUSE with its well-known Horizon reports, and other material Association of College and Research Libraries and the European University Association. We do this with the intention of drawing up especially relevant points of the role of support to teaching and learning from the UL.

To frame the trends, first we turn back to the history and the present of the UL, as a service conceptualized like a “hub” of a wide range of resources arranged for research, teaching and learning. Many of these centers have experienced since the 1990s an important evolution towards a service

model conceived as a Center for Learning and Research Resources (CRAI in the Spanish acronym). This is a movement that has been deeply discussed among librarians, teaching and administrative staff, as well that in the literature mainly in Europe, where it is identified as one of the lines for university improvement and reform, driven by the process of higher education convergence derived from The Bologna Declaration.

This evolution could be traced, for instance in Spain, in the use of the acronym CRAI in the organic unit denomination many universities gave to the reformed library services. The UL oriented as CRAI is like a one-stop shop for all kind of information resources, books and other non-book materials, tools, and instruments available to teachers and students. It is considered as an educational platform, embracing not only objects, media and documents collected or controlled, but also the spaces and services offered as a shared resource for teachers and students.

But those changes observed from the 1990s up to our days in the university libraries should be analyzed now at the light of the so called digital transformation of the organizations, in this case the universities. For this reason, the second frame of reference for the analysis of trends in university libraries points out the challenges universities must tackle in their way forward. Universities have great challenges that can undermine their sustainability: the acceleration of the digital process that changes the economy of the transfer of knowledge; the increasingly massive access of the population to higher education in all countries; the emergence of a private offer with a commercial desire to satisfy that demand; the up break of the corporate university model for continuous education out of traditional institutions; the spread of online university education, whether formal in well-established programs or through MOOCS; or the accreditation of skills acquired externally to the university, to name some.

As the responses to such challenges is so wide, but driven most of the time by the shift in the digital paradigm of the hyper connected society, we embrace the point of view of the concept of “digital transformation”, well established lately by management scientist. This approach to organizational change stress that digital transformation is primarily a business transformation, where all the members of university community, staff and students, are the most important pieces for the required digital transformation. The aggregation of more new technology doesn’t meet the needs of improvement and transformation, since that new paradigm demands organizations to do different things, or do things in a different way that they usually do. Having drawn those frameworks, we conclude that UL are in a new phase that requires thinking about digital and network technologies, more as a constituent element of organizations, processes, and behaviors, than as something external that is added.

Our thesis is that those challenges must be considered as an opportunity to add value to the resources and services the UL delivers, especially in relation to teaching and learning: doing things differently should mean allocating economic and human resources in a different way, prioritizing teaching and learning support perceived by university community as a need to fulfil. Some examples of institutions that have performed such changes outline a service:

- Focused on the user and not primarily on the collections.
- Aligned with the strategy and operations of the university.
- Convergent with other university services, overcoming departmental barriers.
- Cooperative with other institutions and agents outside the university, looking for a larger scale, a "web" scale to optimize the usability.
- Involved in the production of contents, aligned with the Open Access movement, fostering open educational resources, and the collaborative economy of knowledge transfer.
- Involved in the "reframe" of outdated spaces as new polyvalent learning spaces.
- Focused in the curation of internal contents and the university's knowledge output.
- That enlarge the lending service for books to all sorts of educational objects and media: devices, samples, equipment, meeting and labs rooms, etc.
- With some staff performing the role of teacher's partners (sometimes "embedded" with them) or acting as advisors of the students to improve their "multiliteracy",
- With a 24x7 ubiquitous presence in the network and a strong real human connection in renovated spaces, conceived as "third spaces".

Keywords: University management, University libraries, Educational resources, Digital transformation.

1. Introducción : una mirada sobre un entorno cambiante

La presencia de una comunicación como esta en este encuentro de IARTEM se explica por diversas razones. Primeramente porque el futuro del libro de texto, y del libro en general como medio educativo, es un eje central en los trabajos sobre prospectiva de la biblioteca entendida como "libro de libros" y como "hub de recursos educativos". En segundo lugar porque consideramos las BU un "medio educativo" consolidado en el imaginario de la comunidad universitaria, pero todavía con un gran

potencial de transformación por explorar, que toda institución de educación superior debería considerar en la respuesta de su proyecto educativo al entorno digital cambiante.

Centraremos el recorrido en esta presentación en la interpretación de los principales informes de análisis y prospectiva sobre educación universitaria y bibliotecas de la escena internacional, entre los que destacan los trabajos del New Media Consortium y EDUCAUSE con sus conocidos informes *Horizon* sobre educación superior (Johnson et al., 2016) y sobre bibliotecas universitarias (Johnson, Adams Becker, Estrada, & Freeman, 2015), la Association of College and Research Libraries (ACRL Research Planning and Review Committee, 2016; Wilson, Bell, Dempsey, & Fister, 2015) y la European University Association (Sursock, 2015).

2. La biblioteca universitaria como “hub” de textos y medios educativos

En la revisión sobre trabajos prospectivos al entorno de las BU como medio educativo partimos de una base previa importante: gran parte de estos centros han experimentado desde los años 90 del siglo pasado una importante evolución hacia un modelo de servicios concebido como Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI). Se trata de un movimiento que ha sido objeto de estudio detallado (Area, Hernández, & Sancho, 2007; Pinto, Sales, & Osorio, 2008), identificado en Europa como un componente más de la reforma de la educación universitaria impulsada por el proceso de convergencia derivado de la Declaración de Bolonia (Moscoso, 2003) y que se manifiesta en el uso de la sigla CRAI como denominación en muchas universidades de la unidad orgánica resultante de ese cambio de enfoque de los servicios bibliotecarios. Así, podemos decir que ya sea con el nombre clásico de BU, o bajo una etiqueta CRAI, una gran mayoría de universidades concibe hoy en día que ha de ofrecer servicios y recursos acordes con definiciones diversas pero con elementos comunes a la que por ejemplo ofrece la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona a sus usuarios en su sede web: «CRAI significa Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación. Es decir, en un mismo espacio se integran todos los servicios de la Universidad relacionados con el mundo de la información y de las nuevas tecnologías que dan apoyo al aprendizaje, a la docencia y a la investigación: servicios bibliotecarios, informáticos, audiovisuales, etc. En el CRAI trabaja conjuntamente personal bibliotecario, informático, técnico audiovisual, etc.» (<https://www.upf.edu/bibtic/es/coneixer/crai.html>). Esto es, la imagen más acertada sería la de un “hub” de acceso a documentos bibliográficos y objetos educativos (libros de texto, o documentos configuradores del “texto” de cada docente/discente), medios educativos, espacios de aprendizaje diversificados y servicios combinados estratégicamente para

responder a un proyecto educativo en clave de eficiencia y eficacia, de gestión eficaz de los recursos para conseguir “costes de transacción” adecuados y resultados educativos satisfactorios. Este análisis de costes es muy importante para entender el desarrollo de las colecciones impresas de las grandes bibliotecas universitarias durante el siglo XX y cómo esa lógica se fractura con la aparición de Internet: «Placing collections close to learners and researchers could minimize these aggregate costs. [...] It also meant that the bigger the local library was, the better it was seen to be, because it satisfied potentially more of local needs without having to go outside the institution. As transaction costs go down in a network environment, the process drives change across the system.» (Dempsey, Malpas, & Lavoie, 2014, p. 395).

De todas formas hemos de considerar la BU como una realidad histórica que ha evolucionado en consonancia con la institución universitaria y la tecnología de su tiempo. La necesidad de ofrecer un conocimiento validado y disponible en el punto de uso por parte de docentes y estudiantes en épocas anteriores a la digitalización, explica el valor principal que durante mucho tiempo se ha prestado a la biblioteca como espacio físico de gestión logística de los documentos y del encuentro de éstos con los lectores. La biblioteca física con sus limitaciones espaciales y de presupuesto, al plantear una estrategia selectiva en el desarrollo de su colección convertía la biblioteca en un libro de libros, un libro de textos (en plural) sin las limitaciones del libro de texto, pero con los límites de la colección física de la biblioteca, en contraste con la dimensión inalcanzable de todo lo que hoy está disponible en Internet, ya sea en abierto o bajo licencias de acceso. Esa función de selección y de puesta a disposición del lector es la que hoy día se trata de reinterpretar en un entorno de abundancia y disponibilidad ubicua de información.

La expansión de la producción bibliográfica impresa, especialmente acelerada a finales del siglo XIX y durante todo el periodo pre-digital del siglo XX, fue la base de un modelo que podríamos denominar “alejandrino” en las grandes bibliotecas universitarias. Consistía en la emulación en pleno siglo XX del propósito exhaustivo de la colección de la Biblioteca de Alejandría. Ese modelo entra definitivamente en crisis en los años 80, fruto de cambios en los que se ha de contextualizar durante los 90 el desarrollo del modelo CRAI: Internet y la digitalización, nuevos modelos de gestión bibliotecarios que refuerzan la cooperación y los consorcios entre universidades, expansión de la demanda de acceso a la universidad en un contexto de crisis de financiación de la universidad y apertura a nuevos modelos docentes para superar las limitaciones y anacronismos del uso indiscriminado de la transmisión oral del conocimiento.

Encontrar el equilibrio y el sentido en el desarrollo de la colección de las BU ha sido uno de los temas fundamentales a partir de los 90. La educación universitaria requiere colecciones que permitan acceder a la alta cultura e investigación, como forma de contextualizar y cuestionar si es preciso el libro de texto, como libro único y principal. Así las colecciones requieren un equilibrio entre síntesis y exploración del conocimiento en los diferentes niveles de la universidad y en las diversas materias, aunque cada vez más eso se persigue con una colección que podríamos denominar extendida más allá de cada universidad concreta, a partir de la cooperación, los consorcios bibliotecarios y las colecciones digitales externalizadas.

En la actualidad, el modelo de BU concebida como un unidad orgánica que aglutina medios y servicios educativos de apoyo, superando una función meramente logística de provisión de documentos, es dominante en la mayoría de universidades más desarrolladas y se manifiesta como aspiración de cambio en todo el mundo por toda clase de instituciones de educación superior, sometidas todas ellas a procesos de evaluación y acreditación de sus programas formativos.

3. De la digitalización a la “transformación digital”: retos para la institución universitaria

Buena parte de los retos a los que hace frente la universidad como institución educativa tienen que ver con la aceleración del proceso digital tanto en la producción como en el consumo de conocimiento; pero también con el acceso cada vez más masivo de la población a la educación superior en todos los países; la aparición de una oferta privada con afán comercial para satisfacer la demanda, o de la formación superior de tipo corporativa en las propias empresas; la consolidación de la formación universitaria online online, ya sea formal o de la mano de los MOOCS; y la acreditación de competencias adquiridas externamente a la universidad, entre otros.

Todas esas circunstancias, en un contexto social y político sin un horizonte de respuestas claras a los retos de la globalización y la digitalización de la sociedad en red, explican la aparición de informes que proponen una reflexión sobre la sostenibilidad y la razón de ser de la institución universitaria en clave re-humanizadora (Unesco, 2015). Es realmente significativo que el informe Horizon 2016 de educación superior (Johnson et al., 2016), muy enfocado a detectar tendencias tecnológicas, situó como un desafío “mantener la importancia de la educación” y que remita para ello al informe Unesco 2015.

Además, como organizaciones complejas e intensivas en recursos humanos y en tecnología, las universidades dependen de una rendición de cuentas en el caso de las instituciones públicas, o de una cuenta de resultados sociales y económicos las privadas. Por ello, junto a enfoques más filosóficos

sobre la razón de ser de la universidad en la sociedad digital, preocupa cómo adaptar la institución a fin de obtener mejoras de eficacia y eficiencia que aseguren su sostenibilidad atacando de raíz los procesos y los roles de los agentes, superando la mera mejora por acumulación yuxtapuesta de novedades tecnológicas. De ahí que se empiece a trasladar a la gestión de la universidad lo que los teóricos del *management* han denominado “transformación digital” (Andal-Ancion, Cartwright, & Yip, 2003; Berman, 2012) para identificar el cambio de paradigma que una organización debe aplicar como respuesta integral a los retos y oportunidades de la sociedad digital hiperconectada en la que nos encontramos. Capgemini Consulting, una de las empresas de consultoría más activa en este enfoque, define con claridad este concepto en su web: «Although the impact of digitization is not new, the digital economy is entering a new age that presents unprecedented challenges [...] This has given rise to new opportunities and challenges, and has triggered the Digital Transformation of enterprises. [...] We believe that digital transformation is first and foremost a business transformation. People, not technology, are the most important piece in the digital transformation puzzle.» (<https://www.capgemini-consulting.com/digital-transformation>).

Entendemos que las universidades se enfrentan al reto de hacer las cosas de una forma diferente, no tanto reiterar nuevos ciclos de automatización de procesos habituales con más tecnología. Un enfoque de esas características sitúa las BU en una nueva ronda de posicionamiento estratégico en el seno de las universidades, profundizando en las soluciones que desde los años 90 ha impulsado la adopción del modelo CRAI. Se trata de una fase más integrada, en la que la tecnología no es algo que se utiliza como añadido para hacer mejor algo que anteriormente ya se hacía, sino para hacer algo nuevo acorde con la radicalidad del cambio que esa tecnología representa.

Estos procesos de transformación acostumbran a ser también un momento para el redescubrimiento de la misión y la visión de la organización, especialmente en relación a una de las actividades nucleares de la universidad: la formación de capital humano. Así por ejemplo, en relación a la docencia universitaria no se plantea únicamente la cuestión de cómo enseñamos, con qué herramientas y recursos, sino qué enseñamos/aprendemos en la universidad y para qué; esto es, se buscan respuestas a la pregunta: ¿Qué persigue la educación universitaria? Sin duda una pregunta compleja, con múltiples respuestas, aunque muchos universitarios coincidiríamos con las palabras de Noel Entwistle: «Universities have to concentrate on helping students to develop skills, attitudes, knowledge and understanding that will be of maximum value in later life, not just providing an induction into the world of work in a specific profession, but also an effective preparation for life in the 21st century.» (Entwistle, 2009, p. 1)

Es en ese sentido que hemos de entender que el informe Horizon 2016 de educación superior presente como una tendencia a medio plazo el “cambio a enfoques de aprendizaje más profundos”, entendiendo el “aprendizaje profundo” como el dominio de contenidos que involucra a los estudiantes en el pensamiento crítico, la solución de problemas, el aprendizaje autónomo, el aprendizaje colaborativo y, a buen seguro, la lectura profunda. A nuestro entender se trata de una de las conclusiones más interesantes de dicho informe. De todas formas, también destacaríamos las tendencias, desafíos y desarrollos tecnológicos siguientes por su influencia en el mundo bibliotecario (Johnson et al., 2016, p. 2):

- Tendencias:

- Incremento del uso del aprendizaje mixto o híbrido
- Rediseño de los espacios de aprendizaje
- Avance en la cultura del cambio y la innovación
- Replanteamiento del funcionamiento de las instituciones

- Tecnologías:

- Trae tu propio dispositivo (BYOD)
- Analíticas de aprendizaje y aprendizaje adaptativo
- Realidad aumentada y virtual
- Makerspaces

- Desafíos:

- Mezcla del aprendizaje formal e informal
- Mejora de la alfabetización digital
- Personalización del aprendizaje
- Equilibrar nuestras vidas conectadas y no conectadas

4. Biblioteca universitaria: transformación en clave de docencia y aprendizaje

Las BU han de afrontar una fase nueva en la que el comportamiento de los usuarios, los servicios y su contexto organizativo evolucionan conjuntamente y de forma retroalimentada con los entornos tecnológicos. Eso exige pensar en las tecnologías digitales y de red más como un elemento constitutivo de las organizaciones, los procesos y los comportamientos que como algo externo que se añade (Dempsey, 2015, p. 22). En ese contexto de transformación digital entendida como elemento

interno a los agentes y la organización, la BU necesita ser considerada como una pieza clave que aporta valor a la institución y a sus usuarios (Anglada, 2012; Leiva-Aguilera, 2016, p. 79).

En general, las BU representan un coste económico importante en muchas instituciones de educación superior, que en un marco de transformación como el que hemos presentado son objeto de escrutinio. Nuestra tesis es que se debe plantear el reto de la transformación como una oportunidad para añadir valor a los recursos y servicios de la BU, en particular en relación a la docencia y aprendizaje: hacer las cosas de forma diferente debería significar asignar recursos económicos y humanos de forma diferente, priorizando una necesidad clara para la comunidad universitaria como el soporte docente. Así, el cambio en los costes de transacción en el acceso al documento, que se pueden observar con el desarrollo de Internet, ofrece una ventana de oportunidad para ofrecer ese valor añadido en docencia y aprendizaje que apuntamos.

El concepto de “costes de transacción” de Lorcan Dempsey ayuda a entender cómo eran hasta bien entrado el siglo XX las bibliotecas universitarias: un modelo de biblioteca basado en dar respuesta a la escasez y la baja disponibilidad de información en el punto de necesidad de los usuarios. Ir a la biblioteca garantizaba superar esa barrera. Pero también ayuda a entender cómo esos costes han cambiado radicalmente con las colecciones digitales que en la actualidad masivamente están adquiriendo las bibliotecas, y aún más los recursos disponibles en abierto en Internet.

Es en ese contexto en el que hemos de explorar las tendencias, buenas prácticas y casos de innovación que se apuntan en el informe Horizon dedicado a las bibliotecas universitarias, entre las que destacamos (Johnson et al., 2015, p. 2):

- Tendencias:

- Mayor atención a la experiencia de usuario
- Priorización de los contenidos móviles y su difusión
- Carácter evolutivo de los documentos académicos
- Replanteamiento de los espacios en las bibliotecas

- Tecnologías:

- Espacios de creación
- Aprendizaje online
- Visualización de información
- Web semántica y datos enlazados

- Desafíos:

- Integración de las bibliotecas académicas y de investigación en los planes de estudios
- Mejora de la alfabetización digital
- Replanteamiento del rol y las habilidades de los bibliotecarios
- Gestión de la obsolescencia del conocimiento

En síntesis, es evidente el cambio en el entorno, en las expectativas, pero también en los materiales y tecnologías con los que trabaja la BU. En el futuro inmediato el valor que aporte la BU a la institución resultará crítico. En definitiva, podemos decir que las BU han de plantearse un nuevo “modelo de servicio” rentable para la comunidad universitaria, aprovechando el impulso transformador que toda situación de crisis representa. Algunas de las líneas que pueden definir ese modelo, nos llevarían a hablar de un de servicio:

- Definitivamente centrado en el usuario y no principalmente en la colección.
- Alineado con la estrategia y la operativa de la universidad.
- Convergente con otros servicios de la universidad, superando barreras departamentales y organizativas.
- Cooperativo con otras instituciones y agentes fuera de la universidad, a la búsqueda de una escala mayor, una escala “web”.
- Participativo del movimiento Open Access, Open Education Resources,... y de la economía colaborativa en Internet aplicada a la información y documentación.
- Implicado en la “reconquista” de los espacios bibliotecarios como nuevos espacios de aprendizaje.
- Con una gestión de la colección orientada a la “curación” de contenidos, especialmente en el terreno de los objetos digitales de aprendizaje y de la producción intelectual de la propia universidad.
- Que ofrece otros objetos y medios educativos como parte de la “colección prestable”: dispositivos, muestras, equipos, salas de actividad, reuniones...
- En el que el personal de la biblioteca/CRAI ejerce como partner del profesorado (en ocasiones “embedded”), o como acompañante del aprendizaje y la “multiliteracy” del alumnado.
- Con una presencia 24x7 en la red y también mediante el encuentro humano en espacios físicos renovados.

5. Conclusión: un compromiso renovado de las bibliotecas/CRAI con la docencia/aprendizaje

Una mirada a los planes estratégicos, a las cartas de servicios y a los organigramas de las bibliotecas que recientemente han realizado procesos de transformación, pone de relieve la importancia de ese eje

docente/discente. Si una de las funciones nucleares de la universidad es la formación de los estudiantes, la transmisión del saber y del conocimiento en definitiva, la biblioteca debe posicionarse como un elemento más proactivo en el proceso de impulso de la calidad de la docencia. Sin duda, la necesidad de alinear más claramente la biblioteca y sus servicios con la estrategia general de la universidad en un tiempo de incertidumbre y cambio explica este fenómeno: en el camino de la transformación digital de la universidad en su conjunto –que es de lo que en último extremo estamos hablando– muchas bibliotecas están apostando por ser parte de la solución y no del problema.

Referencias

- ACRL Research Planning and Review Committee. (2016). 2016 Top trends in academic libraries. *College & Research Libraries News*, 77(6), 274–281.
- Andal-Ancion, A., Cartwright, P. A., & Yip, G. S. (2003). The Digital transformation of traditional businesses. *MIT Sloan Management Review*, 44(4), 34–41.
- Anglada, L. (2012). Bibliotecas universitarias: cabalgando la tecnología, siguiendo al usuario. *El Profesional de la Información*, 21(6), 553–556. doi:10.3145/epi.2012.nov.01
- Area, M., Hernández, F., & Sancho, J. M. (2007). Los CRAI y la enseñanza y aprendizaje en la universidad del siglo XXI. En: *De la biblioteca al centro de recursos para el aprendizaje y la investigación* (pp. 27–43). Barcelona: Octaedro; ICE Universidad de Barcelona.
- Berman, S. J. (2012). Digital transformation : opportunities to create new business models. *Strategy & Leadership*, 40(2), 16–24. doi:10.1108/10878571211209314
- Dempsey, L. (2015). Technology co-evolves with organization and behaviors. En: B. Wilson, S. Bell, L. Dempsey, & B. Fister (Eds.), *New roles for the road ahead: essays commissioned for ACRL's 75th anniversary* (pp. 22–34). Chicago: Association of College & Research Libraries.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: deep approaches and distinctive ways of thinking*. New York: Palgrave Macmillan.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC Informe Horizon. Edición educación superior 2016*. Austin, Texas: NMC. Recuperado en: <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-HE-ES.pdf>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC Informe Horizon. Edición bibliotecas 2015*. Austin, Texas: NMC. Recuperado en: <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-library-ES.pdf>

- Leiva-Aguilera, J. (2016). Transformación digital y biblioteca universitaria. *Anuario ThinkEPI*, 10, 79–82. doi: 10.3145/thinkepi.2016.12
- Moscoso, P. (2003). La Nueva misión de las bibliotecas universitarias ante el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. En: *I Jornadas CRAI, Palma de Mallorca, mayo de 2003*. Recuperado en: <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/809>
- Pinto, M., Sales, D., & Osorio, P. (2008). *Biblioteca universitaria, CRAI y alfabetización informacional*. Gijón: Ediciones Trea.
- Sursock, A. (2015). *Trends 2015: learning and teaching in European universities*. Brussels: European University Association. Recuperado en: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web
- Unesco. (2015). *Rethinking education: towards a global common good?* Paris: Unesco.
- Wilson, B., Bell, S., Dempsey, L., & Fister, B. (2015). *New roles for the road ahead: essays commissioned for ACRL's 75th anniversary*. Chicago: Association of College & Research Libraries. Recuperado en: http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/publications/whitepapers/new_roles_75th.pdf

**REDES SOCIALES Y EDUCACIÓN: LA ELABORACIÓN DE UN OBJETO DE
INVESTIGACIÓN**
**REDES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DE UM OBJETO DE
PESQUISA**
**SOCIAL NETWORKS AND EDUCATION: THE ELABORATION OF AN OBJECT OF
STUDY**

Karolaim Gutiérrez Valencia. Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia.

Resumen

Las redes sociales son un fenómeno comunicativo propio de las tecnologías digitales que ha logrado impactar diversas esferas de lo humano; políticas, económicas, culturales... En este escenario, ¿qué ha pasado con la educación? El escrito que se desarrolla a continuación, busca plantear un estado de la cuestión en el que se esbocen estudios centrados en el abordaje de la relación entre las redes sociales en Internet, las prácticas educativas y la investigación, en el contexto latino, ofreciendo precisiones conceptuales desde diferentes áreas del conocimiento, para posteriormente dilucidar qué cuestionamientos, referentes teóricos, metodologías y hallazgos subyacen en la aproximación de la triada expuesta, desde planteamientos teóricos y pragmáticos que permitan determinar las expectativas y las realidades de la implementación de tecnologías en las experiencias educativas.

Palabras clave: Educación, Redes sociales, Internet, Investigación.

Extended Abstract

Social networks on the Internet have become a communicative phenomenon whose role has grown dramatically in recent years. The figures give an account of this progress; *Kemp* (2016), in its most recent study on the topic, determines that approximately 2.307.000.000 people around the world regularly use this type of environments. This conglomerate of users will subsequently impact various areas such as economic, cultural, political..., not only cannot they escape the connectivity, coverage, completeness, the virality, the massive, but also the plurality, interaction, interactivity and customization which this type of networks emanate.

This level of exposure, focuses on these networks glances and reflections that are as varied and diverse as the number of users, since each experience could configure a study on which discussions with implications must be connected focusing on aspects as significant as community and, in articulation with her, the individuality.

However, this article, as it is indicated in the title, focuses on the analysis of the articulation of three areas; social networks, education and research. This paper, aims to document how the social networks have been addressed in education by providing a state of the question which discerns from a research perspective, questions, objectives, referents, methodologies and findings, specifically in the Latin context, which in turn would provide a degree of consistency in relation to the theoretical and methodological experiences focused on the approach of the triad mentioned.

To begin with, it is necessary to make a terminological precision with regard to the notion of social network, since their current implications lead to consider them as a concept that emerges with the advent of digital technologies, however, its appearance makes reference to old data. Social networks have been the object of study of different disciplines, history, anthropology and sociology are some of the fields that have dealt with this matter and its approach. Gluckman (1940), with its anthropological perspective, refers to the social networks like "network of social relationships" whose variability and complexity determine its dynamism and even the low level of institutionalization that exists in its interior. Regarding the history, Imízcoz (2001) asserts that a social network is brewing in the relation among individuals who interact with each other. This interaction is mediated by geographical conditions, economic, political and cultural rights of a system or structure. Motta De Souza (2009), poses in sociological terms, that social networks are organizational forms whose informational flow occurs in a horizontal way and the decisions come from a fabric of peer connections.

To recognize the positions mentioned above, a general context that allows to focus on the social networks on the Internet is provided, as defined by the *National Observatory for Telecommunications and the Society of Information* (ONTSI, 2011), such as a web service that allows the user to build a public and semi-public profile within a limited system, share information with a list of users, display that information and trace the activities of these users. De Haro (2010), precises that within the various typologies for addressing these networks the vertical is included, identified by its level of specialization and segmentation in which users are concerned, reason why they are directed to a group of people with fairly homogeneous characteristics. On the other hand, horizontal networks are presented, understood as those which have an open character and therefore are directed to any type of public, which gives them a massive and crowded nature.

In the framework of the clarifications exposed, the question that articulates the educational component is presented: why to speak of social networks in education? De Haro (2010) & Castañeda (2010), provides some considerations in this regard, making emphasis on the pedagogical possibilities and

didactic focused on: the collaborative learning, clicks, connections, content creation, the implications of network sharing, among other aspects which are described in detail in the article.

After presenting the question related to the educational area, the article focuses elaborately on the investigative experiences found, from two sides: on the first hand, those situated in the vertical social networks and on the other hand, those that have been invested in the underlying dynamics in the horizontality.

Subsequently, after detailing the paths stroked by the investigation described, it is necessary to collect the research questions that were originated implicitly or explicitly. These reside primarily in 5 main questions that are: first, how to use educational networks in different contexts? this in terms of possibilities; second, what is the use of education given to the social networks? this in terms of realities; third, how networks can enhance the educational practices and the interactions that are woven between the different educational actors? fourth, what are the implications of social networks in the learning? and finally, what are the implications of social networks in the training of teachers?

To approach the resolution of the previous questions, on the above-mentioned investigations, methodologies were used based on qualitative approaches focusing on the interpretation. To determine the incidence, quantitative approaches have been used, framed within designs potentially exploratory, descriptive and explanatory. With regard to the instruments, open interviews, semi-structured questionnaires, grates of observation and digital reports have been prioritized, in which all the activity that underlies the interior of the social network assumed in each inquiry is reflected.

After the mobilization of the methodological designs, the findings presented a promising panorama at the implementation of social networks in educational processes. Its communicative potential permeates the different relationships that are woven into the act of teaching and didactic, in interactions as: student-content, teacher-content, student-student, teacher-student, teacher-teacher, and all the previous mediated by the platform offered by the social networks on the Internet. It also notes, how digital tools are attached to these networks, they allow to explore, export and share that information into knowledge transformable through educational intentions soundly structured. However, there are certain setbacks in the findings, particularly those investigations aimed at the colonization of horizontal education in social networks, and, due to its open nature, the distractors abound and may divert the pedagogical and didactic claims that are plotted. Also, some students feel violated in their intimacy when leading academic activities to their "social" space.

These investigations configured an outline of the efforts that have been focused on addressing the social networks-research-education relationship. The final claim focuses on producing the continuity in the exploration of the environments that Web 2.0 offers; consequently, these are configured as digital media potentially educational and possibly transformers of the actions that are woven into the processes of teaching and learning.

Keywords: Education; Social networks; Internet; Research.

1. Delimitación conceptual

Las repercusiones de los usos de la expresión “red social” en la actualidad, podrían remitir a un surgimiento conceptual propio del ahora. Sin embargo, sus concepciones, definiciones, rasgos e implicaciones son tópicos ya estudiados desde diferentes campos del saber. La historia, la antropología y la sociología, entre otras áreas, ya se han preguntado tiempo atrás por las redes sociales trazando perspectivas de acuerdo a las dinámicas propias de sus especificidades.

En este punto, se pretende reflejar un panorama conceptual que permita vislumbrar someramente un contexto terminológico ofreciendo, en primer lugar, el reconocimiento de la noción de “red social” desde las miradas disciplinares que en adelante se exponen. Cabe aclarar, que estas responden a un objetivo contextual general, por tanto, el nivel de profundidad responde a dicho carácter genérico.

En el siglo XX, Gluckman (1965), desde una postura antropológica, concibe las redes sociales como un conjunto de estructuras cuya variabilidad y complejidad fluctúan constantemente, hecho que está directamente asociado al dinamismo, la flexibilidad y en ocasiones, al bajo nivel de institucionalización que existe en su interior.

Desde la historia, Imizcoz (2001), afirma que las redes sociales surgen de las relaciones entre individuos que, necesariamente, interactúan entre sí a través de un sistema o estructura. Dichas relaciones se circunscriben en un entorno articulado con un contexto histórico, en el cual “la multiplicidad de vínculos minúsculos entre un par, o varios actores induce a formular hitos que permiten entender las relaciones que se producen en cualquier sociedad y tiempo” (Imízcoz, 2001, p.23).

Y, por último, Martins (2009), define estas redes, desde la sociología, como formas organizativas en las que existe un flujo informacional de carácter horizontal, por tanto, las decisiones provienen de un tejido de conexiones que se debe generar entre pares o iguales, además; es necesario tener en cuenta que las redes sociales más allá de ser comprendidas como una noción conceptual deben ser asumidas como un fenómeno sociohistórico.

Las proposiciones expuestas hasta el momento esbozan ligeramente el panorama conceptual, señalado líneas atrás, el cual permite delimitar el escenario que convoca esta reflexión; las redes sociales en Internet, mismas que responden efectivamente a ese principio de novedad y a ese carácter reciente que suele asociarse, de manera un tanto errónea, al término en general. El Observatorio Nacional de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (ONTSI, 2011), en su estudio sobre “Las redes sociales en internet”, inicia con la pregunta: ¿qué se entiende por este tipo de redes?, y continua aclarando que su definición aún no resulta del todo uniforme, pero recogiendo diferentes puntos de vista, existen ciertos consensos que apuntan a definirlas como un servicio web en torno al cual se construye un perfil público y semipúblico dentro de un sistema que ofrece posibilidades limitadas, no obstante, permite compartir información con una lista de usuarios en diversos formatos, cuyas actividades pueden ser a su vez rastreadas y compartidas por el titular del perfil.

Con relación a lo anterior, existen varias tipologías para abordar las redes sociales, tal y como lo expone De Haro (2010), quien, en medio de ellas, hace referencia a las redes sociales verticales y horizontales. Las redes sociales verticales, también llamadas redes de nicho o redes temáticas, se identifican por su nivel de especialización, por presentarse de forma segmentada, motivo por el cual, van direccionadas a un público con características homogéneas. De otro lado, aparecen las redes sociales horizontales, orientadas a una lógica de mayor apertura para cualquier tipo de usuarios, salvo algunas restricciones de edad, teniendo un carácter masivo y multitudinario.

Bosquejadas algunas características generales, en esta instancia, surge la pregunta por lo educativo: ¿por qué hablar de redes sociales en educación? Al respecto, De Haro (2010), y Castañeda (2010), exponen que el acercamiento pedagógico y didáctico al espacio ofrecido por las redes sociales, podría proporcionar potencialidades como el aprendizaje colaborativo, construido a partir de las interacciones, los diálogos, los intercambios constantes de información, puntos de vista, que intencionalmente direccionados les aportan a los diferentes procesos de construcción colectiva que se dan en el aula y por fuera de ella. Los clics y las conexiones pensadas desde actividades orientadas y solucionadas, a partir

de la integración de otras herramientas alrededor de las cuales los estudiantes estén a un clic del conocimiento. La creación de contenidos, característica inherente a la Web 2.0, que le permiten tanto a docentes como a estudiantes ser autores, coautores y además consumidores del material que circule en estas redes.

2. Antecedentes investigativos

En adelante, y a partir de las posibilidades expuestas anteriormente, se detallarán experiencias investigativas concretas que se han centrado en el estudio educativo de las redes sociales en Internet, relatando en primera instancia, las particularidades de exploraciones enfocadas en las redes sociales verticales y en segunda medida, aquellas situadas desde el entorno que proporcionan las redes sociales horizontales, todas ellas llevadas a cabo en el contexto latino.

Así por ejemplo, Sáenz, Lorraine & Miyata (2013) en su investigación titulada “Uso de Edmodo en proyectos colaborativos internacionales en educación primaria” se trazaron el objetivo general de aportar evidencia empírica que permitiera observar el uso de Edmodo, una red social vertical pensada para fines educativos y caracterizada por ser privada, segura, gratuita y además, orientada tanto a docentes como también a estudiantes de todos los niveles educativos, realizando para ello, un seguimiento de las prácticas de 21 maestros en 6 países. Este estudio empleó un enfoque investigativo mixto, dirigido a la indagación de las actitudes de los docentes frente a esta red social, analizando las ventajas colaborativas que surgen, gracias a ella, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo el interés por Edmodo, en la Universidad Tecnológica de Pereira, dentro del macroproyecto “Usos reales de Edmodo” se ejecutaron 4 proyectos de investigación, llevados a cabo por Echavarría, González, Arango, Agudelo, Pupiales, Franco & Hernández (2015), centralizados en educación básica primaria en los grados cuarto y quinto de una misma institución educativa, de carácter público y enfocados en el área de lenguaje y matemáticas. El objetivo principal de esta apuesta consistió en un ejercicio de comprensión de los usos reales de Edmodo en una experiencia de enseñanza y aprendizaje en educación básica primaria, para tal efecto se identificaron y describieron los usos planeados, posteriormente se siguió el mismo proceso con los usos ejecutados y finalmente se contrastan los primeros con los segundos para obtener los usos reales planteados en el objetivo general. Dentro del referente teórico del anterior trabajo, se retoman los postulados de Castells (2001), Lévy (2004), Coll & Monereo (2008) y De Haro (2010) (autores citados por Echavarría, et al., 2015).

En la misma línea de las redes sociales verticales, Martínez-Vega (2009) y Núñez (2010) estudiaron la red social Edu.2.0 dirigida a docentes, pero también a instituciones educativas interesadas en divulgar y gestionar recursos web, contando a su vez con más de 2000 usuarios registrados del sector. Para dicho estudio, se realizó un seguimiento durante 12 meses a esta red, en el cual se identificaron sus características, sus ventajas y sus desventajas, profundizando en aquellas que mayor recepción tenían en los usuarios, hecho identificado a partir de cuestionarios estructurados en Google Drive. Dentro de aquellas características resaltadas se encuentra la interactividad, la actualización permanente de los accesos y los contenidos, la posibilidad de realizar autoevaluaciones, la elaboración de trabajos colectivos centrados en los foros y en las wikis y espacios de tareas que permiten poner en escena un trabajo individual.

Por otro lado, Gómez García, Ferrer y De La Herrán (2015), accionaron una propuesta investigativa titulada “Las redes sociales verticales en los sistemas de formación inicial de docentes” llevando a cabo un estudio de caso de una red social vertical propia, para tres grupos de estudiantes de grado de Magisterio, recolectando datos de manera sistemática, a través de reportes digitales en los que se registró la actividad de los usuarios, en los periodos 2011 - 2012 y 2012 - 2013. El análisis se llevó a cabo a través de tres momentos; la adaptación de las actividades formativas, el diseño y aplicación de un cuestionario de recolección de información y la formación y puesta en práctica. Tras la aplicación, se observan datos relevantes en lo referente al uso, el aprendizaje, los procesos de socialización y datos sobre la motivación, concluyendo que este tipo de redes poseen un alto grado de aceptación en la formación superior.

Las anteriores experiencias se centraron en redes verticales eminentemente educativas, pero en el Top 200 Tools for learning (2016), YouTube ocupa el primer lugar y sus intencionalidades no residen en esta dimensión, así que entendiendo la masividad y el nivel de atracción y convocatoria que tienen las redes sociales horizontales, existen autores que han llevado propuestas investigativas a estos escenarios, las cuales se detallarán a continuación.

Facebook, por ejemplo, con sus aproximadamente, 1150 millones (Telam, 2016), resulta ser un escenario atractivo para lograr la captación masiva de usuarios con diversas pretensiones, las educativas también aparecen en medio de ellas, tal es el caso del Proyecto Facebook y la posuniversidad liderado por Piscitelli, Adaime & Binder (2008), que se constituyó con la determinación de construir entornos colaborativos-educativos que puedan dar cuenta de esa mediación

tecnológica tendiente a la generación de dichos entornos que evidencien los fenómenos colectivos propios de la actualidad, resaltando aspectos como la participación y la colaboración. La propuesta educativa, se llevó a cabo en la Universidad de Buenos Aires en un taller de procesamiento de datos de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Los autores destacan varios elementos de su experiencia, como la posibilidad de integrar a la plataforma ofrecida por Facebook otros entornos como Vimeo, Youtube, Scribd, los cuales enriquecen el panorama, puesto que permiten gestionar, visualizar y recentralizar el conocimiento.

En torno a las redes sociales horizontales, Perozo Mosello (2013), se preguntó por el uso educativo que hacían los docentes universitarios de Twitter, específicamente en la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, realizando para ello una investigación descriptiva no experimental, de carácter transversal, cuyos pilares se centraron en el seguimiento periódico de las actividades que seguían los docentes en Twitter, la aplicación de cuestionarios, con escala tipo Lickert y la revisión bibliográfica de referentes que permitieran identificar esos usos, apoyándose en Echavarría (2001), Marqués (2011), De Pablos (2009) y Orihuela (2011), (citados por Perozo Mosello, 2013).

De otra parte, Gutiérrez (2015), abordó desde una mirada investigativa, el uso de la red social Google Plus en una experiencia de enseñanza y aprendizaje universitaria, para lo cual se buscó comprender los usos reales que hacían de esta red social estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira en la asignatura Informática Educativa I, en el tema de análisis cuantitativo de datos. Como instrumentos de recolección de información se empleó una entrevista abierta semiestructurada realizada al docente al principio y al final de la experiencia. En lo correspondiente a los estudiantes se les realizó un cuestionario inicial de conocimientos previos, como también uno inicial y final de expectativas, a través de los cuales manifestaron y resaltaron la integración que tiene esta red social con todas las aplicaciones que ofrece Google Inc y las posibilidades de seguimiento y orientación que posibilitan en tiempo real.

3. Preguntas de investigación

Después de poner en escena las anteriores experiencias investigativas, se aclara que se ofrecieron descripciones generales, pero la revisión pormenorizada permite dilucidar de forma más detallada que sus interrogantes (planteados de manera explícita e implícita) residen en:

¿Cómo usar educativamente las redes sociales en diferentes contextos?, en cuanto a esto, se reflejan investigaciones centradas en educación básica y en educación superior que buscan plantear un marco de posibilidades para el uso pedagógico de este tipo de espacios.

¿Cuál es el uso educativo que se le está dando a las redes sociales?, en este caso se ofrece un marco de realidades en lo que al abordaje de redes como estas implican en el aula.

¿Cómo las redes pueden potenciar las prácticas educativas y las interacciones que se tejen entre los diferentes actores educativos?: partiendo de las relaciones que subyacen entre el triángulo interactivo expuesto por Coll & Monereo (2008).

¿Cómo inciden las redes sociales en el aprendizaje?, para este caso se toma como punto central al estudiante y los impactos que se generan en él al involucrarse en este tipo de espacios con objetivos educativos, y, ¿Cómo inciden las redes sociales en la formación de maestros?, es pertinente afirmar que estas generan espacios de confluencia de intereses académicos y formativos en que los docentes lleven a cabo construcciones colectivas a través de interacciones que permitan tejer redes, cosechar amigos y tejer puentes (Piscitelli, 2008).

Para abordar las preguntas de investigación señaladas, en los diferentes antecedentes se diseñaron metodologías basadas en enfoques cualitativos buscando interpretar los objetivos mencionados. En el caso de la medición de impactos, los enfoques cuantitativos fueron los seleccionados, tendencialmente exploratorios y descriptivos. Para recolectar información, se utilizaron entrevistas abiertas semiestructuradas y cuestionarios dirigidos a los docentes o estudiantes, según las especificidades de cada ejercicio. Por otro lado, se hizo uso de rejillas de observación y reportes digitales que reflejaban la actividad que emergía en las diferentes plataformas abordadas, en ellos se consignaban generalmente las interacciones, las publicaciones, el seguimiento a las actividades y en general el uso que los diferentes actores educativos hacían de los respectivos espacios virtuales.

4. Hallazgos

Los diferentes análisis y procesos de interpretación de la información obtenida, a partir de los diseños metodológicos, expuestos anteriormente, dan cuenta de hallazgos que esbozan un horizonte prometedor para que se continúen efectuando procesos investigativos focalizados en las redes sociales en Internet. Sus posibilidades residen en el potencial comunicativo que emanan, el cual, desde las distintas investigaciones referenciadas, transversaliza las distintas interrelaciones que yacen en el acto

educativo; estudiante-contenido, profesor-contenido, estudiante-estudiante, profesor-estudiante, profesor-profesor, y todas las anteriores mediadas por la plataforma que ofrecen las redes sociales en la red. Empero, se hace énfasis en que es necesario explorar y generar con mayor ahínco la actividad conjunta, con el fin de no concentrarse únicamente en relaciones bidireccionales.

De igual manera, se vislumbra cómo las herramientas y aplicaciones digitales que se pueden integrar a este tipo de redes, facilitan la exploración, la exportación y el hecho de compartir información, que direccionada bajo propósitos educativos, es susceptible de transformarse en conocimiento, acompañadas en cuanto a su incorporación, de procesos transversales y con esfuerzos centrados en el mejoramiento de entornos de aprendizaje, métodos diferentes de evaluación, actualización continua y una relación más cercana entre la educación y el mundo del trabajo (Martínez-Vega, Marisol, 2009).

Sin embargo, existen algunas desventajas en los hallazgos, específicamente de las investigaciones encaminadas al abordaje de las redes sociales horizontales, y es que dado su carácter abierto en medio de la variedad de contenidos, los distractores se presentan de manera constante y si no se direccionan, las pretensiones pedagógicas y didácticas podrían diluirse o adquirir matices que serían objeto de otras miradas investigativas que se pregunten por la pertinencia de la integración de dichos “distractores” en las prácticas educativas y las oportunidades o amenazas que ellos constituirían. Del mismo modo, gracias a la aplicación de instrumentos de recolección, señalados líneas atrás, algunos estudiantes sienten que estas redes horizontales son sus espacios de dispersión y de socialización, lejos de las dinámicas academicistas que afirman deben estar consignadas en los espacios destinados para ello. No obstante, estas visiones son mínimas, frente a las tendencias que apuntan en las investigaciones señaladas a que estas redes aportan diferentes recursos audiovisuales y demás herramientas que facilitan la comprensión de varios de los temas disciplinares, que no son asumidos totalmente en los ambientes específicamente educativos.

En lo que respecta a los docentes, las investigaciones centradas en el estudio de los usos que ellos hacen, concluyen que hay un desconocimiento de cómo abordar educativamente estas redes, reclamando por tanto procesos formativos en las dimensiones tecnológicas y pedagógicas que les permitan tener los insumos cognitivos y procedimentales para asumir asertivamente las ventajas comunicativas, colaborativas, interactivas y motivacionales.

Para terminar, se hace hincapié en que las investigaciones detalladas en las páginas precedentes, configuran un marco de esfuerzos concentrados en sistematizar experiencias que atraídas por las

bondades que hacen que miles de personas en el mundo se concentren en las redes sociales en Internet, ante lo cual se han preguntado acerca de las oportunidades que tendrían distintos escenarios educativos, si se hiciera una articulación potente con las diversas plataformas y posibilidades que ofrece la Web 2.0. Por tanto, estas se configuran como medios potencialmente educativos y transformadores de las acciones que se tejen en la enseñanza y el aprendizaje.

Bibliografía

Castañeda, Linda (2010) *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla, España: Editorial MAD.

Centre for Learning and Performance Technologies (2016). Top 200 tools for learning 2016: Overview. Consultado el 1 de agosto de 2016 en: <http://c4lpt.co.uk/top100tools/>.

Coll, César, y Monereo, Carlos (2008). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.

De Haro, Juan José (2010). *Redes sociales para la educación*. Madrid, España: Anaya Multimedia.

Echavarría, Catalina, González, Luisa, Arango, Marcela, Agudelo, Catalina, Pupiales, Jenny Franco, Doris y Hernández, Liceth (2010). *Usos reales de Edmodo en una experiencia en educación básica primaria*. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Gómez García, Melchor, Ferrer, Rodrigo y De La Herrán, Agustín (2015). Las redes sociales verticales en los sistemas formales de formación inicial de docentes. *Revista Complutense de Educación*, 26, 215-232. Consultado el 06 de agosto de 2016 en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/46330>.

Gutiérrez, Karolaim (2015). *Usos de la red social Google Plus en una experiencia de enseñanza y aprendizaje universitaria*. Universidad Tecnológica de Pereira

Gluckman, Max (1965). *Politics, law and ritual in tribal society*. Londres, Inglaterra: Transaction Publisher.

Imízcoz, José María (2001). Actores sociales y redes de relaciones: reflexiones para una historia global. En Imízcoz (Eds), *Redes familiares y patronazgo, aproximación al entramado social del País Vasco y Navarra en el Antiguo Régimen (siglos XV-XIX)* (pp.19-30). Universidad del País Vasco, Euskal Herriko Unibertsitatea.

Islas, Claudia y Carranza María del Rocío (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? *Revista de Innovación Educativa*, 3 (2). Consultado el 10 de

agosto de 2016 en:
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/198/213#papel>.

Martins, Paulo (2009). Un nuevo paradigma en el horizonte sociológico social. *Cinta de Bohemio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (35), 88-109.

Martínez-Vega, Marisol (2009). Edu 2.0 como alternativa de la enseñanza en línea. Consultado el 15 de agosto de 2016 en: <http://www.cooperacionib.org/191191138-Analizamos-19-plataformas-de-eLearning-primer-investigacion-academica-colaborativa-mundial.pdf>.

Núñez, Mario (2010). DigiZen: Un blogfesor Aprendiendo. Consultado el 24 de agosto de 2016 en <http://www.vidadigital.net/blog/2010/01/22/guas-yrecursos-sobre-edu-2-0-como-cms>.

Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información ONSTI (2011). Las Redes Sociales en Internet. Consultado el 20 de agosto de 2016 en: http://www.osimga.gal/export/sites/osimga/gl/documentos/d/20111201_ontsi_redes_sociais.pdf.

Perozo Mosello, Joanna (2013). *Uso educativo del Twitter en docentes universitarios. Caso: Programa Nacional de Formación en Ingeniería Informática. Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”*. Cabimas, estado Zulia. Consultado el 23 de agosto de 2016 en: <http://www.congresoinvecom.org/index.php/invecom2013/INVECOM2013/paper/viewFile/344/338>.

Piscitelli, Alejandro, Adaime, Iván y Binder, Inés (2011). *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona, España: Fundación Telefónica Argentina y Editorial Ariel, S.A.

Sáez, José Manuel, Lorraine Jackson y Miyata, Yoshiro (2013). Uso de Edmodo en proyectos colaborativos internacionales en educación primaria. *EduTec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (43), 1-17 Consultado el 25 de agosto de 2016 en: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/329>.

Telam (2016). Usuarios de Facebook en el mundo. Consultado el 1 de septiembre de 2016 en: <http://www.telam.com.ar/>.

Kemp, Simon (2016). Digital In 2016. We are social's compendium of global digital, social, and mobile data, trends, and statistics. Consultado el 01 de septiembre de 2016 en: <http://wearesocial.com/uk/special-reports/digital-in-2016>.

LECTURA DEL ARTE EN LOS MEDIOS DIGITALES: EXPERIENCIAS DE AULA

LEND O ARTE EM MÍDIA DIGITAL: EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA **READING ART IN DIGITAL MEDIA: CLASSROOM EXPERIENCES**

María del Carmen Falcón Tomé. Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia

Resumen

Antes de la aparición de los medios digitales, el arte solía leerse en libros y apreciarse en museos. Actualmente, la revolución de los medios digitales nos proporciona herramientas dinámicas, que permiten a las poblaciones académicas y profesionales, la lectura del arte sin límites de desplazamiento. Este trabajo tiene como objetivo mostrar la versatilidad de los medios digitales en la apropiación de las expresiones artísticas mediante la interpretación visual de la obra artística, con la mejora que aquellos pueden ofrecer al proceso de enseñanza. En la lectura del arte actualmente, y de acuerdo a experiencias de aula, el documento describirá elementos que han constituido formas de lenguaje para su interpretación. Pero el eje de esta temática se centra en tres elementos importantes para los procesos educativos: el MOOC, el BLOG y el AULA VIRTUAL. El desarrollo del texto está compuesto por dos partes: la instrumental y la conceptual.

Palabras Clave: Lectura, Arte, Interpretación, Medios digitales.

Extended Abstract

Prior to the advent of digital media, art used to be read in books and appreciated in museums. Today, digital media revolution provides us with dynamic tools that enable academic and professional populations to read art without any displacement limits. This work aims to show digital media versatility in the artistic expressions appropriation through artistic work visual interpretation, with the improvement that these media can offer to the teaching process. Now, when reading art today, and according to some classroom experiences, this document will describe elements that have been constituted as language forms for its interpretation. Nevertheless, this theme axis is focused on three important elements for the educational processes: MOOC, BLOG, and VIRTUAL CLASSROOM. Moreover, this text development consists of two parts: the instrumental and the conceptual.

The instrumental of art reading in the educational processes. The first part concerning the instrumental, can give us a technology historical route idea from modern European printing press, and the impact it produced in relation to a traditional element which also left a deep impression as that of the book, in the dimension that takes knowledge and its expansion. There, image begins to make incursions as it is

linked to artistic elements, enhancing the 15th century text atmosphere, since we refer to modern European press (Eisenstein, 1994).

However, there is another element that tells us stories, customs, reasons, pressures, sadness, fears, dreams, experiences, protests, satires, and more. Painting, long before the printing, has given us life, times, trends, and thought testimonies revealed from rupestrian painting (Adell, 1997).

Likewise, the photography technique contributes to pictorial technique initial displacement, especially when academic photography, or the also called artistic photography, enters in the mid-nineteenth century with André Adolphe Eugene Disderi (Petroni, 2009). Also, photographic image reading has its evolution and coherence with historical evolution.

Then, what we are dealing with in this small versatility and technological possibilities for historical art reading panorama, is a personal experiences story proposal for art reading through technological virtual media by means of instruments such as BLOG, MOOC, and VIRTUAL CLASSROOM. Now, from the educational context, works reading for art teaching has some great importance visual, communicative and textural turns.

VIRTUAL CLASSROOM. This education destined virtual space, carries an interdisciplinary group that conditions the circumstances and the environment to make learning possible, where interdisciplinarity makes its integral development possible so that systems programmers, designers, pedagogues, and thematic experts, intervene in the virtual classroom assembling with the purpose of generating the following characteristics aimed to contribute to the participants learning process and objectives achievement.

In this sense, the educational experience where art reading is propitious, is included in a subject linked to a curriculum degree, which in the present work corresponds to a Bachelor Degree in Visual Arts from the Universidad Tecnológica de Pereira: "Latin-American Art" guided through Univirtual platform (see <https://univirtual.utp.edu.co/sitio/>) by its unit crew. There, the scenarios contemplate several action possibilities for dialogue, orientation, interaction, feedback, analysis, evaluation, and of course, reading. Besides in them, to develop researches such as a predominant learning styles study from a relational exploration with the same subject in face-to-face approach, whose results inclined the balance to reflexive styles, has become possible.

MOOC. In the same line, but with international effects, which is why the virtual classroom structure is subject to particular circumstances, we have the MOOC (Massive Open Online Course); in Spanish: CEMA (Curso en Línea Masivo y Abierto). This modality began in 2008, had Universidad Tecnológica

de Pereira as a pioneer in Colombia with its first theme "Latin American Art with emphasis in Colombia" version in 2013 (see <https://miriadax.net/web/arte-latinoamericano-enfasis-colombia-5edicion>), integrating to the international MIRIADAX platform that promotes no cost and free knowledge in the Higher Education Ibero-American context.

BLOG. Proposed images in this document regarding works from different periods of history can be interpreted and understood in their historical and formal components in traditional media, but can also be presented in digital media such as a BLOG, a tool representing a support for teachers and students in face to face contexts. BLOG, among other possibilities, allow each teacher to construct their space with their own design and expertise material, so that it can be read by students by using any digital device. Here, teacher's ability and competences will determine the success of the procedures that lead to the achievement of objectives and competencies in the subjects, specifically from art discipline, its contemplation, interpretation, analysis, and appropriation.

In the following link <http://mariafalcon.wixsite.com/artlat> the contents are arranged according to the requirements of the Latin American Art subject belonging to the Bachelor of Visual Arts program at Universidad Tecnológica de Pereira, integrating follow-up pedagogical elements for evaluation, feedback, textual and visual readings, which are specific from teacher's perspectives and focused on the learning objectives achievement combined with virtual and face-to-face moments.

The instrumental serving the formal and the conceptual in the art reading through technological means. The complementary part refers to how these information access possibilities can be converted into permanently updated knowledge. It is here that human intervention ratifies the need to share reflection and knowledge exchange. So here is where the ways of interpretation merge or distance themselves to give us the power to perceive, interpret, discern, apprehend, confront, and find us intellectually. Specifically, in order to enter into the art work that art theory students need, digital media makes it possible to rapidly access to the work interpretation essential elements: the context in which it was developed, artist's history, historical moment events, the work representing motivations, composition technique and compositional distribution, among other formal interpretation specialties giving way to something deeper such as the semiotics of what is observed in the work, the message, the intention, the metaphor when it contains it; and yet, recognizing, interpreting and valuing the art work under study.

To conclude, three interesting sentences are recorded: the first referred to the importance of art in education; the second one is digital revolution high contribution for education; and the third, the information and communication technologies relevance and benefit in art reading.

Keywords: Read, Art, Interpretation, Digital media.

Introducción

En la presente temática de lectura del arte, y de acuerdo a experiencias de aula, se tratan algunos elementos que han constituido formas de representación de la imagen, el mensaje y la comunicación. El eje de este discurso por tanto, se centra en tres elementos interesantes para los procesos educativos: el MOOC, el BLOG y el AULA VIRTUAL.

Así pues, se tratará el contenido con apreciaciones claves que permitan experimentar lo atractivo de entender, interpretar y aprehender de lo que observamos, sea imagen estática o en movimiento, algunas acompañadas de sonido o texto, pero siempre centrándonos en lo que nos transmite el arte para su lectura. El desarrollo del texto está compuesto por dos partes principales que permiten la lectura del arte: la *instrumental* y la *conceptual*.

Lo instrumental de la lectura del arte en los procesos educativos

En la primera parte referente a lo instrumental, puede darnos idea el recorrido histórico de la tecnología a partir de la imprenta moderna europea, y el impacto que ella produjo en lo relacionado con un elemento tradicional, pero de profunda huella, como ha sido el libro en la dimensión que toma el conocimiento y su expansión. Allí, la imagen empieza a incursionar ligada a elementos artísticos que embellecen el ambiente del texto del siglo XV, porque hablamos de la imprenta moderna europea (Eisenstein, 1994). Es entonces cuando Gutenberg le concede poder a la palabra en un hecho histórico revolucionario.

No obstante, hay otro elemento que nos cuenta historias, costumbres, razones, presiones, tristezas, temores, sueños, experiencias, protestas, sátiras y más. La pintura, mucho antes de la imprenta, nos ha entregado testimonios de vida, de épocas, de tendencias y de pensamiento, revelado desde la pintura rupestre (Adell, 1997). La pintura permite ser leída en su composición, sus formas, su color y su técnica; es decir, la parte denotativa. Pero en ella leemos también, intenciones, advertencias, razones, pretensiones y complejas deducciones generadas en las estructuras del pensamiento de los creadores.

De las obras de distintas épocas que se proponen en la Figura 1, nos detenemos en la última imagen, obra de la artista colombiana Doris Salcedo, porque ésta, indica la transformación del intelecto a través

del tiempo; si la comparamos con la primera, observamos un lenguaje completamente distinto en su evolución, aunque el mensaje tenga el punto común de la tragedia.

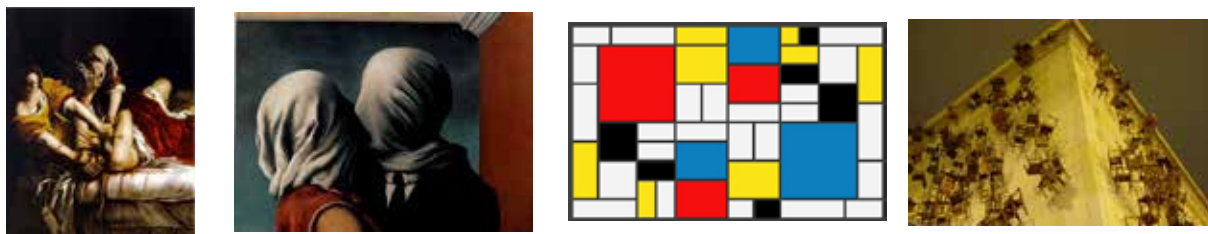


Figura 1

Ya el concepto de belleza de Platón se discute plenamente al incorporarse en el recorrido del pensamiento filosófico, un análisis estético debatible. La lectura de lo creado cobra una transformación diametralmente opuesta a la imitación de la naturaleza, para privilegiar el mensaje desde un lenguaje diverso, de acuerdo a la propia historia del observador: su trayectoria, conocimiento y expectativas de lo que quiere encontrar en la lectura. En ella, ya no estamos guiados por lo evidente; tenemos que esforzarnos por descubrir el mensaje y el sentido de lo representado. Se convierte ya, en un esfuerzo intelectual para determinados lectores.

Así mismo, la técnica de la fotografía contribuye al desplazamiento inicial de la técnica pictórica, especialmente cuando entra la fotografía académica, o también llamada artística, a mediados del siglo XIX con André Adolphe Eugene Disderi (Petroni, 2009). Hay que aceptar pues, la dinámica fotográfica, donde la multiplicidad de lenguajes visuales, maravilla a los artistas para realizar sus propuestas, y al espectador, para leer sus intenciones.

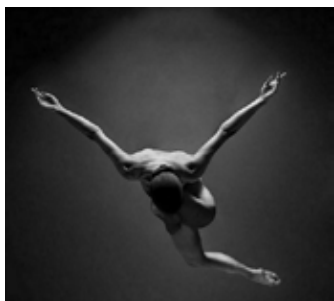


André Adolphe-Eugène Disdéri (1819-1889),
französischer Fotograf.
Selbstporträt. (Francia)
https://de.wikipedia.org/wiki/Andr%C3%A9_Adolphe-Eug%C3%A8ne_Disd%C3%A9ri#/media/File:Andr%C3%A9_Adolphe-Eug%C3%A8ne_Disd%C3%A9ri.jpg

Figura 2

La lectura de la imagen fotográfica igualmente tiene evolución y coherencia con la evolución histórica, presentando momentos, espacios, propuestas y dinámicas con técnicas, que impactan al observador a través de componentes estéticos, argumentativos y conceptuales interesantes. Por ejemplo, la belleza, la calma, la tragedia, o la ciencia, son capturadas en instantes, en algunos casos invadiendo la intimidad; y

en otros, permitiendo conocer la realidad histórica. En la figura 3 hay una marcada evolución de la estética y por ende del pensamiento del creador.



Fotógrafo Profesional Michael Papendieck (Alemania)
Serie: Dance Art
<http://www.mirartegaleria.com/2013/04/fotografia-artistica-digital.html>

Figura 3

Llegando al medio visual de lectura en el vídeo y el cine, la palabra, el movimiento y lo sonoro, entregan otro sentido de magnitud impactante en la lectura del arte. Pero lo que nos ocupa en esta pequeña panorámica sobre la versatilidad y posibilidades tecnológicas para la lectura del arte históricamente, es la propuesta del relato de experiencias personales, de lectura del arte con medios virtuales tecnológicos, a través de instrumentos como el BLOG, el MOOC y el AULA VIRTUAL. Ahora bien, desde el contexto educativo, la lectura de obra para la enseñanza del arte, tiene algunos giros visuales, comunicativos y textuales de gran importancia, como el que se describe a continuación. El AULA VIRTUAL. Este espacio virtual destinado a la educación, conlleva un grupo interdisciplinario que acondiciona las circunstancias y el entorno para posibilitar el aprendizaje. La interdisciplinariedad hace en ello su desarrollo integral, para que programadores de sistemas, diseñadores, pedagogos y expertos temáticos, intervengan en el montaje del aula virtual, con el propósito de generar las siguientes características destinadas a contribuir al proceso de aprendizaje de los participantes, al cumplimiento de los objetivos propuestos por el pedagogo, y al encuentro interactivo y colaborativo de los participantes:

- Elaboración de sistemas amigables de navegación del estudiante en el aula.
- Planificación y organización de los contenidos con posibilidades de modificación.
- Programación de las actividades para el logro de los objetivos de aprendizaje.
- Arquitectura de espacios de interactividad de los estudiantes para el crecimiento y construcción de saberes.
- Disponibilidad de espacios de consulta en contenidos actualizados permanentemente.

Ahora bien, en cuanto a las características de los docentes que participan:

- Construcción de conocimiento con el acompañamiento y guía de un tutor.

- Acercamiento y motivación por el aprendizaje con la práctica de voces y tonos acertados.
- Disponibilidad constante para solucionar inquietudes y procurar el avance de los estudiantes.
- Contribución al éxito de las actividades para el logro de los objetivos.

Los estudiantes por su parte:

- Interés en su propio aprendizaje. Autodeterminación.
- Disposición y trabajo colaborativo con el grupo al que pertenece.
- Actitud de diálogo.
- Identificación y trabajo para alcanzar los logros propuestos.
- Distribución adecuada del tiempo.
- Condición positiva a la práctica de lectoescritura.
- Capacidad reflexiva.

Muchas de estas características hacen la diferencia con la educación a distancia, especialmente por la dedicación requerida del tutor y la “presencia” continua del estudiante en el aula virtual y la práctica de trabajo en grupo. En este sentido, la experiencia educativa donde se propicia la lectura del arte, está consignada en una asignatura vinculada al pensum de una Licenciatura, y que en el presente trabajo se trata de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Tecnológica de Pereira: “Arte Latinoamericano” montado en la plataforma de Univirtual <https://univirtual.utp.edu.co/sitio/> por el equipo de esta Unidad. Allí, los espacios contemplan varias posibilidades de acción: espacios de diálogo, de orientación, de interacción, de retroalimentación, de análisis, de evaluación, y por supuesto, de lectura. En ellos, se ha hecho posible el desarrollo de investigaciones, como es el caso del estudio de los estilos de aprendizaje predominantes desde una exploración relacional con la misma asignatura en medios presenciales, cuyos resultados inclinaron la balanza hacia estilos reflexivos.

El MOOC. En la misma línea, pero con efectos internacionales, razón por la que la estructura del aula virtual se somete a circunstancias particulares, tenemos el MOOC (*Massive Open Online Course*); en español: CEMA (Curso en Línea Masivo y Abierto). Modalidad que se inicia en 2008, y en Colombia, la Universidad Tecnológica fue pionera con su primera versión en el año 2013 con la temática de “Arte Latinoamericano con énfasis en Colombia” (<https://miriadax.net/web/arte-latinoamericano-enfasis-colombia-5edicion>), integrándose a la plataforma MIRIADAX, una plataforma internacional que impulsa el conocimiento libre y gratuito en el ámbito Iberoamericano de Educación Superior.

En las dos opciones, AULA VIRTUAL y MOOC, y de acuerdo a la experiencia de aula, es preciso decir, que la lectura del arte tiene momentos esenciales con la disposición del material cuidadosamente seleccionado y construido por los expertos temáticos, pudiéndose leer desde cualquier dispositivo tecnológico. Material, que permite ser guardado en los dispositivos para posteriores revisiones cuando el usuario lo requiere.

El BLOG. Las imágenes propuestas en este documento sobre obras de distintas épocas de la historia, pueden ser interpretadas y comprendidas en sus componentes históricos y formales en medios tradicionales, pero también pueden ser presentadas en medios digitales como el BLOG, herramienta que representa un apoyo para el docente y el estudiante en la presencialidad. El BLOG, entre otras posibilidades, permite que cada docente construya su espacio en diseño propio y con material de su experticia, para ser leído por los estudiantes desde cualquier dispositivo digital. Aquí la habilidad y competencias del docente, determinarán el éxito de los procedimientos que lleven al logro de objetivos y competencias en las temáticas, específicamente desde la disciplina del arte: su contemplación, interpretación, análisis y apropiación.

En el espacio del siguiente enlace: mariafalcon.wixsite.com/artlat, los contenidos están dispuestos de acuerdo a los requerimientos de la asignatura Arte Latinoamericano del programa de Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Tecnológica de Pereira, con elementos pedagógicos de seguimiento, evaluación, retroalimentación, lectura textual y visual, propios de las perspectivas del docente, para el logro de los objetivos de aprendizaje en la combinación de momentos virtuales y presenciales.

Lo instrumental al servicio de lo formal y lo conceptual en la lectura del arte con medios tecnológicos

La parte complementaria, se refiere a cómo esas posibilidades de acceso a la información se pueden convertir en conocimiento permanente y actualizado. Es entonces donde la intervención del ser humano ratifica la necesidad de compartir reflexión e intercambio de conocimiento. Por tanto, aquí es donde las maneras de interpretación se funden o distancian para darnos el poder de percibir, interpretar, discernir, aprehender, confrontar y encontrarnos intelectualmente. En consecuencia, para incursionar en la obra de arte que los estudiantes de teorías del arte necesitan, los medios digitales posibilitan el acceso rápido a los elementos esenciales de la interpretación de la obra: el contexto en el que fue desarrollada, la historia del artista, los acontecimientos del momento histórico, los motivos de lo representado en la obra, la técnica y la distribución compositiva, entre otras especialidades de interpretación formal;

dando paso a su vez a algo más profundo como es la semiótica de lo observado en la obra, el mensaje, la intención, la metáfora si la contiene; y con todo, reconocer, interpretar y valorar la obra de arte en estudio. En las siguientes obras (Figuras 4-7) se muestra etapas, contextos y temáticas de la historia del arte.



<http://elrincndecuchi.blogspot.com.co/2016/05/artemisia-gentileschi-y-su-violador.html>

VENGAZA

JUDIT DECAPITANDO A HOLOFERNES

Artemisia Gentileschi - (Italia – S. XVII). **BARROCO**

La escena es grotesca a simple vista, al resaltar precisamente por su precisión técnica. En la imagen se advierte una decapitación revelada en pasajes de la biblia y recreada por la artista a partir de la motivación de su propia experiencia, que por el hecho de ser mujer tuvo que soportar las consecuencias de un guía privado para su desarrollo académico, el mismo que convirtió su vida en una tragedia a causa de la violación y posteriormente de su defensa para ser creída.

Figura 4

EL BESO - René Magritte

(Bélgica- S. XX) **SURREALISMO**

Innumerables historias de amor ha generado esta imagen del pintor surrealista. Pero la inspiración proviene de una situación trágica del creador. La imagen de su madre recién muerta por suicidio, y rescatada del río con su camión cubriéndole la cara, y su hijo, el artista, dándole el beso del adiós.

En esta corriente se expresan los artistas a partir de sus traumas, sueños y subconsciente, lo cual explica lo paradójico de las composiciones, y la correspondencia con la tragedia del autor.

Figura 5

LÍNEAS EN FORMAS - Piet Mondrian (Holanda)

ABSTRACCIONISMO

Finales del siglo XIX y principios del XX detona una variedad de corrientes y tendencias artísticas que muestran la complejidad conceptual y evolución del pensamiento. La imagen reconocible la tiene la naturaleza, el artista no la necesita en ese estado, él busca la esencia: la esencia de las formas, de las líneas, del color; y todo ello, puede representar la transformación del complejo intelecto del ser humano.

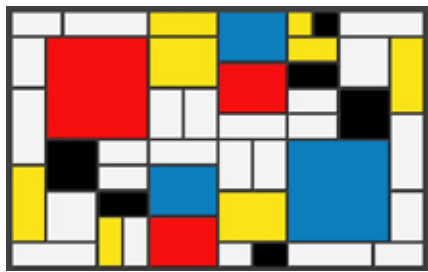
Figura 6

PARADOJA DE AMOR

ESENCIALIDAD



<http://culturizando.com/conoces-este-cuadro-los-amantes-de-rene/>



<https://arteapiedecalle.wordpress.com/2012/12/page/4/>



ARTE CONCEPTUAL
INSTALACIÓN Y PERFORMANCE
<https://nodisparenalartista.wordpress.com/2012/09/08/doris-salcedo/>

DENUNCIA E HISTORIA

SILLAS VACÍAS - Doris Salcedo (Colombia – S. XX y XXI)

Artista contemporánea que captura la última etapa de la compleja evolución del arte y se apropia de un concepto representativo de la realidad colombiana: la violencia en la historia colombiana. Esta duró el mismo número de horas que duró la toma del palacio de justicia en Bogotá. Cada silla representa una víctima y fue colocada conmemorando el momento de su caída o desaparición. La fuerte metáfora presentada potencia el momento histórico desde la denuncia y la reflexión. Es el arte conceptual que aunque efímero en su parte objetual, es contundente y profundo en sus efectos sensitivos.

Figura 7

Nota: Las imágenes seleccionadas para el presente texto se presentan únicamente con fines académicos

Es entonces primordial el punto de vista del “lector” de la obra de arte con su bagaje de conocimiento, quien dará la fuerza del significado a la obra de arte que lee.

Conclusiones experienciales

La primera conclusión es que el libro impreso y la revolución que generó la imprenta en el siglo XV, no desaparecen, se potencia y se masifica a gran escala a través de los medios tecnológicos. Se instala una manera de acceder a la información más rápida y sin ocupar espacio físico. Por otra parte, la revolución tecnológica nos advierte de las grandes opciones educativas, cuyas ventajas se extractan a continuación en relación a lo tratado:

- Posibilidad de seleccionar textos con pertinencia para la interpretación del arte, y direccionar la secuencia y los elementos de interés.
- Previa organización de las actividades para el logro de objetivos, donde se puede detectar el proceso conceptual del estudiante, su compromiso y su motivación.
- Material visual proyectado generosamente, cuya finalidad es cubrir las potencialidades que constituyen elementos de aprendizaje histórico, contextual, vivencial y estético que comprometan el avance conceptual de los estudiantes.
- Destinación de espacios personales para cada estudiante donde las actividades pueden ser registradas y retroalimentadas. Allí se evidencia el proceso que el docente está forjando en la presencialidad para direccionar, reformular o proyectar acciones si se requiere.

- Las posibilidades conectivas de los medios tecnológicos, reducen el tiempo de consulta para direccionar las intenciones académicas a la “esencia temática”.
- Contar con los medios tecnológicos en las instituciones, así como docentes competentes en las dinámicas de enseñanza en estos medios, refuerzan el éxito del proceso de aprendizaje.
- Los medios digitales permiten apoyar los procesos memorísticos. La revisión constante de la información contribuye a la fijación del material.
- La posibilidad de rectificar y reformular datos que construyan conocimiento pertinente y actualizado, que contribuya al mejoramiento de contenidos y del Estado del Arte.

En todo el proceso experiencial de la enseñanza del arte ha sido fundamental el sustento teórico de pensadores como Herbert Read, quien proporciona pautas para tratar el arte y la importancia de la enseñanza a partir de sus tratados sobre arte y estética, y su relación con la educación como el libro “Educación por el Arte” (1982). Pensadores y psicólogos de la educación con tecnologías como César Coll, complementan los dos propósitos del aprendizaje en la disciplina del arte. Coll (2008), involucra en los procesos pedagógicos, los ambientes virtuales como facilitadores del aprendizaje, advirtiéndole sobre la necesidad de tener presente que en la sociedad de la información que vivimos: “Se trata de ir más allá de la estricta adquisición de conocimientos concretos y prepararles para enfrentar los retos que la sociedad les depara mediante el desarrollo y la adquisición de capacidades tales como buscar, seleccionar e interpretar información para construir el conocimiento.” En este sentido, Coll nos permite concluir que el saber y el conocimiento se fomentan y se insertan en el estudiante con ayuda de estímulos bien formulados que permitan el desarrollo de competencias, que así mismo, propicien el desarrollo intelectual.

Para finalizar, es conveniente dejar tres sentencias interesantes: *la primera referida a la importancia del arte en la educación*; la segunda es *la elevada contribución de la revolución digital en la educación*; y la tercera, *la pertinencia y beneficio de las tecnologías de la información y la comunicación en la lectura del arte*. No olvidando que las competencias docentes para el uso de tales prerrogativas, debe direccionar al estudiante en la adquisición de saberes con significado en un ambiente estimulante y pertinente en cada etapa de su desarrollo.

Bibliografía

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa*.

Alés Sancristóbal, A. (2005). La joven de la perla. El espacio como elemento generador de conflicto dramático. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=1R2X-IJFkng>

Coll, C. (Ed.). (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Ediciones Morata.

Disdéri, A. AE. (1819-1889), Französischer Fotograf. Selbstporträt. Disponible en: https://de.wikipedia.org/wiki/Andr%C3%A9_Adolphe-Eug%C3%A8ne_Disd%C3%A9ri#/media/File:Andr%C3%A9_Adolphe-Eug%C3%A8ne_Disd%C3%A9ri.jpg

Eisenstein, E., & Álvarez, F. J. B. (1994). *La revolución de la imprenta en la edad moderna europea* (Vol. 162). Madrid: Ediciones AKAL.

Gentileschi, A.(s. XVII) - *Judith Beheading Holofernes* - WGA8563. Disponible en: <http://elrincndecuchi.blogspot.com.co/2016/05/artemisias-gentileschi-y-su-violador.html>

Magritte, R. (s. XX). *El beso*. Blog: *Culturizando*. Disponible en: <http://culturizando.com/conoces-este-cuadro-los-amantes-de-rene/>

Mondrian, P. (s. XX). *Líneas en forma*. Blog: *Tras los pasos de las imágenes. El arte comienza cuando aprendemos a mirar*. Disponible en: <https://arteapiedecalle.wordpress.com/2012/12/page/4/>

Papendieck, M. (2013). *Fotografía serie Dance Art*. Disponible en: <http://www.mirartegaleria.com/2013/04/fotografia-artistica-digital.html>

Petroni, I. (2009). *Cuerpos ausentes, cuerpos presentes*. Ponencia presentada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Read, H., & Fabricant, L. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Editores Paidós.

Renoir, A. (s. XIX). *Danza en el Moulin de la Galette*. Blog: *Un punto de encuentro con la historia del arte*. Disponible en: <http://estudi-arte.blogspot.com.co/2013/06/baile-en-el-moulin-de-la-galette-de.html>

Ruiz, J. (2007) *en la revista ALEPH*. Disponible en: <http://www.revistaaleph.com.co/component/k2/item/127-el-arte-en-la-educacion-segun-herbert-read.html>

Salcedo, D. (2002). *Sillas Vacías*. Blog: *No disparen al artista*. Disponible en: <https://nodisparenalartista.wordpress.com/2012/09/08/doris-salcedo/>

EL LIBRO AUMENTADO

O LIVRO AUMENTADO

THE AUGMENTED BOOK

Rosa María Guilleumas García. Universidad Tecnológica de Pereira- Colombia

Hernán Gil Ramírez- Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia

Resumen

Desde de la prehistoria hasta hoy, la humanidad ha buscado perpetuar la memoria de lo que sucede en su vida y en su contexto. Para ello, se han usado diferentes *soportes* para los *contenidos*: pintar y grabar en las paredes de las cuevas, en los muros de las edificaciones, en tablillas de arcilla, papiros, pergaminos, y más recientemente en los códices, los libros impresos y los eBooks. A mediados del siglo XV, la imprenta de tipos móviles de Gutenberg permitió que los libros pudieran producirse de forma mecánica y “masificada”. Ya en el siglo XX nace Internet y posteriormente la Web, tecnologías que generan un nuevo espacio de comunicación y con él, un nuevo soporte para el libro, lo cual cambia la forma de acceder, leer e interactuar con estas creaciones culturales. En este proceso, emergen los códigos QR y la Realidad Aumentada, que permiten enriquecer el libro de papel, dando origen a un nuevo soporte, el libro aumentado, una opción que propicia nuevas formas de interacción del usuario con el contenido del libro, constituyéndose en un significativo y novedoso apoyo para los procesos de enseñanza y aprendizaje. La Realidad Aumentada se está utilizando en la educación en textos escolares; en el aprendizaje de los principios básicos de música, en juegos y también como para facilitadora de la enseñanza de contenidos educativos a personas con trastornos del espectro del autismo, con dificultades visuales y con discapacidad intelectual.

Palabras Clave: Libro, Realidad aumentada, Libro aumentado

Extended Abstract

From prehistory to today, humanity has felt the impulse to leave a record of their thoughts, their experiences and their dreams to communicate and perpetuate in this way the memory of what happens in their life and context.

To this end, different supports have been used for the contents: painting and engraving on the walls of the caves, on the stones, on the walls of the buildings, on clay tablets, papyrus, parchments, and more recently in codices, printed books and eBooks.

By mid fifteenth century, Gutenberg's movable types printer allowed the books to be produced in a mechanical and "mass" way, so that the diffusion of knowledge could be amplified and its conservation facilitated (Villegas, 2012; Uribe, 2012; Stevens, 2010).

In the twentieth century Internet was created and, at the end of the same century, the Web. These two developments generated a new space of communication and, with it, a new medium for the book; a medium that changed the way of accessing, reading and interacting with the content of these cultural creations and gave origin to a significant and novel support for teaching and learning processes.

QR codes (Quick Response Code) are two-dimensional bar codes in which up to 7089 numeric characters and 4269 alphanumeric characters can be stored, much more information than the traditional bar code supports. This allows you to include, for example, text, numbers and /or URL links.

With regard to the use of QR codes in education, these can be employed to provide clues for problem-solving, construct and deliver partial stories or novels, support information on proposed classroom activities, recommend Web resources and establish connections to support resources for the course.

All these possibilities can be included in books, to increase its content, complementing the resources of Augmented Reality.

Augmented reality (RA) combines images or real objects with images and virtual (digital) information that in real time complements or enriches the image. This means that through augmented reality, a physical element enriched with a virtual layer can be visualized through the camera of a PC or a mobile device and the user can interact with it through the screen of the device being used .

This in turn allows enriching the real environment by creating alternatives to develop teaching and learning processes supported by ICT that may be more effective and attractive for students. Developments in personal computers, tablets and mobile phones make it easy to use software for the development of Augmented Reality applications and their implementation in school.

The review of the research databases in relation to the use of Augmented Reality in education shows a significant number of studies that have explored its integration into curricular activities and teaching and learning processes, with more emphasis on the educational and didactic problem than in the technological one.

Among the research carried out are those works that focus on the study of the possibilities of this technology to develop disciplinary skills and transfer them to different areas: journalism and advertising, construction and building, heritage and culture, three-dimensional volumes, dentistry, music or teaching scientific contents to children under 6 years of age.

There must be a special mention for those investigations that seek to facilitate the teaching of educational contents to persons with autism, visual difficulties or intellectual disability. The potential of Augmented Reality has also been investigated in relation with how to enrich printed educational

texts with virtual contents that allow students to participate at their own pace and at different levels of learning.

Key words: Book, Augmented reality, Increased book

1. Aproximaciones iniciales

A lo largo de la historia, la humanidad ha sentido el impulso de dejar un registro de sus pensamientos, sus vivencias, sus sueños así como de comunicar y perpetuar de esta forma la memoria de lo que sucede en su contexto. Para ello se ha valido de distintas tecnologías, que han actuado como soportes para los contenidos a plasmar.

Nuestro breve recorrido, se inicia por tanto en las paredes de cuevas como las de Altamira (España), en las que el hombre dejó sus primeras pinturas y petroglifos. De aquí se pasó a las tablillas de barro, de cera y de otros materiales utilizados por los sumerios y los romanos. También las paredes de las edificaciones sirvieron como soporte a la escritura como atestiguan los más de 10.000 grafitis encontrados en las paredes de Pompeya.

Mucho más cerca de nosotros aparece en el pergamino y el papel soportes mucho más ligeros y portables y que supusieron una gran revolución en el mundo de la escritura. En el siglo cuarto de nuestra era surgió el códice, inventado por los romanos y formado por cuadernillos cosidos; el códice fue el primer tipo de encuadernación y se usó durante toda la edad media. Durante esta época los libros eran un bien escaso y valioso. Copiados e iluminados a mano por monjes en los monasterios, constituían auténticas obras de arte a las que muy pocos tenían acceso.

Esta situación cambiará con el invento de la imprenta de tipos móviles que, junto con el papel, inventado por los chinos muchos siglos antes, serían el origen de una auténtica revolución al permitir la reproducción masiva y por tanto la difusión y conservación del conocimiento. (Villegas, 2012; Uribe, 2012; Stevens, 2010).

Tardaríamos cinco siglos en presenciar una revolución de semejantes características, pero finalmente llegó de la mano de Internet, cuya invención a mediados del siglo XX proporcionaría un nuevo espacio y nuevas posibilidades para el libro, al cambiar la forma de acceder, leer interactuar con él. Dejó de ser necesario ir a una biblioteca para acceder al texto.

Hoy llevamos una biblioteca completa en nuestros computadores, tabletas, teléfonos móviles e incluso en dispositivos especiales para la lectura o eReaders de pantalla de tinta electrónica, como los Kindle

paperwhite, Tagus Lux 2016 o Kobo Glo HD, en los que se pueden almacenar y leer los denominados eBooks. En ellos, como en sus homólogos de papel, es posible subrayar lo que nos interesa y hacer comentarios y notas en el margen. La web, permitió además el enlace otros documentos y facilitó el hipertexto, una tecnología que nos lleva de un documento a otro vinculado a él.

Un paso más en esta evolución de las tecnologías de apoyo al texto, ha sido el desarrollo de la web 2.0 que hecho posible que hoy, cualquier usuario con conocimientos básicos de usuario de computadores e Internet, pueda publicar de forma fácil y rápida los contenidos que desee, dando origen a una auténtica explosión de la información.

En este proceso emergen tecnologías como los códigos QR y la realidad aumentada, que como veremos más adelante, permiten enriquecer el libro de papel y dan origen a un nuevo soporte, el libro aumentado, que se apoya básicamente en el uso de dispositivos móviles, (particularmente teléfonos móviles) y propicia nuevas formas de interacción del usuario con el contenido del libro, posibilitando un significativo y novedoso apoyo para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. Códigos QR

Los códigos QR (Quick Response Code, Códigos de Respuesta Rápida) son códigos de barras bidimensionales en los que se pueden almacenar, hasta 7.089 caracteres numéricos o 4.269 alfanuméricos, mucha más información de la que admite el tradicional código de barras. Esto permite incluir, por ejemplo, texto, números, enlaces a URL.

Para crear un código QR es necesario disponer de una aplicación específica para ello. Una vez generados se pueden publicar, bien en la web o en un soporte impreso y pueden ser leídos desde una aplicación de lectura de códigos QR, usando un dispositivo móvil, como un teléfono o una Tablet, que dispongan de cámara y tengan conexión a Internet.

Con los códigos QR se pueden realizar llamadas telefónicas, ubicaciones geográficas y posicionamiento GPS así como publicidad en periódicos y revistas. También se pueden incrustar en páginas web y agregarlos a las etiquetas de los productos como por ejemplo alimentos y medicamentos, lo que facilitaría poner a disposición del consumidor gran cantidad de información en poco espacio y que esta esté disponible cuando el usuario la requiera.

En lo relacionado con la salud, se pueden usar para registrar, por ejemplo, en un escarapela, información como datos personales, enfermedades, medicamentos, reacciones alérgicas a

medicamentos, tipo de sangre, dirección y persona de contacto, para ser leídos en caso de una emergencia.

En el sector inmobiliario se pueden pegar en la fachada de los edificios en alquiler o venta, para presentar y describir la distribución del inmueble y adicionalmente, agregar información sobre servicios disponibles en el área (transporte público, escuelas, hospitales, centros comerciales o supermercados, entre otros).

En el campo de la educación, los códigos QR pueden utilizarse para dar pistas sobre la solución de un problema, construir y hacer entregas parciales de un cuento o una novela, presentar información de apoyo a las actividades propuestas en clase, recomendar recursos web o establecer conexiones a recursos de apoyo para el curso. También se puede agregar un mapa interactivo de Google Street View a un mapa de la ciudad o crear colectivamente una guía turística de la misma, a partir de la generación de códigos QR, creados por los estudiantes, con información sobre puntos de interés y recomendaciones, por ejemplo; en una visita de campo o en un museo, se pueden distribuir instrucciones, preguntas o información en diferentes lugares. Y lo más interesante es que, además, el código QR se puede incluir en el libro, para aumentar y potenciar su contenido, complementando los recursos de Realidad Aumentada.

3. Realidad Aumentada

La realidad aumentada (RA) superpone a imágenes u objetos reales información virtual digital, lo cual logra un objeto enriquecido, “aumentado”. El usuario puede interactuar con la imagen aumentada a través de la pantalla de su dispositivo móvil. Así mediante la realidad aumentada se puede visualizar un elemento físico al que se le ha adicionado una capa virtual, a través de la cámara del PC o dispositivo móvil.

Lerache et al. (2014) plantean que “La Realidad Aumentada agrega elementos virtuales al entorno real, proporcionándonos información de interés para el usuario, aprovechando la infraestructura de las TIC.”, con lo que se enriquece el entorno real, al crear alternativas para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje apoyados con TIC, que puedan ser más eficaces y atractivos para los estudiantes.

Bongiovanni (2011) propone clasificar las tecnologías de Realidad Aumentada en tres dominios: el de las computadoras personales, el de los dispositivos móviles y el de los medios híbridos. Esta clasificación busca abordar, desde lo pedagógico, las múltiples posibilidades de esta tecnología.

Con relación al dominio de los computadores personales Bongiovanni (2011) explica que se caracteriza por el uso de marcadores impresos, que se leen con una cámara y se ejecutan, por lo regular, en línea y cuyo resultado se visualiza en la pantalla del PC. Sobre el dominio de los dispositivos móviles, el mismo autor resalta que incluye el universo de dispositivos móviles como celulares, tabletas y objetos personales con conexión a Internet, así como las pantallas pequeñas con conexión a Internet y posibilidad de decodificar códigos QR.

Finalmente, sobre el dominio de los medios híbridos, Bongiovanni (2011) señala que comprende aquellas tecnologías que se pueden combinar con geolocalización y superposición de capas de información en tiempo real así como las tecnologías que pueden trabajar, no con marcadores, sino con fotografías o escaneando el objeto real, como por ejemplo Google Goggles.

Para crear aplicaciones de Realidad Aumentada se requieren los siguientes elementos: el software de desarrollo de Realidad Aumentada; un software de visualización; una cámara para capturar el elemento real o físico, una pantalla para ver el elemento real o físico junto con la capa virtual superpuesta; un activador que luego de ser reconocido por la aplicación de RA, permita mostrar la capa de información virtual que se superpondrá al objeto físico. Dicho activador puede ser un Código QR, una marca o marcador, una imagen u objeto real.

Los desarrollos, tanto en computadores personales, como en tabletas PC y en teléfonos móviles, facilitan el uso del software para el desarrollo de aplicaciones de Realidad Aumentada y su implementación en la escuela.

4. Investigaciones y experiencias sobre el uso de la realidad aumentada en educación

La revisión de las bases de datos de investigación en relación con el uso de la Realidad Aumentada en educación muestra una significativa cantidad de trabajos en los que se ha explorado su integración en las actividades curriculares y los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo énfasis más en el problema educativo y didáctico que en el tecnológico.

Entre las investigaciones realizadas son de destacar las que se centran en el estudio de las posibilidades de esta tecnología para desarrollar competencias disciplinares y transferirlas a diferentes ámbitos: al periodismo y la publicidad (Meneses y Martín Gutiérrez, 2016), la construcción y la edificación (García, 2016), el patrimonio y la cultura (Bonifaz y Molina, 2015), la geometría descriptiva y en particular los volúmenes tridimensionales (Calderón, 2015), algunas técnicas de la ortodoncia y la ortopedia (Cortés, González, Páez y Ruiz, 2015), la música (Gallego, Saura y Nuñez, 2012) y los

contenidos científicos para niños menores de 6 años (Pérez y Caldeiro, 2016). Asimismo merecen señalarse aquellas que buscan facilitar la enseñanza de contenidos educativos a personas con trastornos del espectro del autismo, con dificultades visuales o discapacidad intelectual (Lerache et al, 2014).

También se ha investigado la potencialidad de la Realidad Aumentada para enriquecer textos educativos impresos con contenidos virtuales (Cinvestat, 2015; Lim y Park, s.f.; Palomares, 2014).

A continuación describiremos brevemente algunos de los trabajos más interesantes.

En el Centro de Investigación y de estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (cinvestav), de México, han desarrollado la aplicación de realidad aumentada, Kuruchu Soft, que funciona con los textos escolares de quinto de primaria, mediante el uso de Tablet. Según sus reportes “...mejora el proceso de aprendizaje por medio de la interacción de elementos multimedia que “cobran vida” de los libros de texto de la SEP³⁴.” (cinvestav, 2015).

Según cinvestav (2015), la aplicación de realidad aumentada, Kuruchu Soft, “...proyecta información adicional como animaciones en 2D, 3D, videos, música y juegos interactivos con sólo colocar una tableta por encima de un libro...”

Lerache et al. (2014) reportan un conjunto aplicaciones para facilitar la enseñanza de contenidos educativos a personas con dificultades, entre los cuales están: PictogramRoom, orientado a permitir la comunicación a personas con trastornos del espectro del autismo; Eying, para ayudar a personas con dificultades visuales en la identificación de objetos y en la lectura de texto; E-labora, para ayudar a personas con discapacidad intelectual, a mejorar su integración en el lugar del trabajo. En materia de juegos, Lerache et al. (2014) han aplicado Realidad Aumentada, mediante el uso de Virtuoso, un Juego educativo multiusuario, que se ejecuta en el interior de un museo de Historia y Arte, y que tiene como objetivo que los usuarios ubiquen palabras claves en una línea de tiempo.

Gallego, Saura y Núñez (2012) usaron la Realidad Aumentada en una clase de primaria, en la que se abordó el aprendizaje de los principios básicos de música, a partir de la visualización en 3D de instrumentos musicales, unido a la escucha del sonido de estos instrumentos y a la enseñanza de las notas del pentagrama musical.

Lerache et al. (s.f.) proponen el uso de las herramientas de Realidad Aumentada para facilitar la enseñanza en contextos educativos mediante el uso de las TIC, como un elemento que permite mejorar las experiencias en áreas como el entretenimiento, la salud, y en especial en entornos educativos. Para

³⁴ Secretaría de Educación Pública de México

este propósito, proponen el uso de juegos de mesa en los que los alumnos pueden interactuar directamente con los contenidos.

"Entre las ventajas que se han identificado con el uso de la RA, se puede mencionar la enseñanza de conceptos abstractos, fenómenos y objetos que no pueden verse a simple vista. La RA permite establecer un puente entre los conceptos teóricos y la realización física de los experimentos con los dispositivos reales. Otro aporte es la posibilidad de implementar situaciones potencialmente peligrosas, es decir, situaciones que en el mundo real los estudiantes no podrían realizar de manera autónoma (p. ej., manipulación de reacciones químicas, o de restricciones a material morfológico fresco)..." Merino, Pino, Meyer, Garrido y Gallardo (2015)

"Un tercer aporte se sitúa respecto del uso de la RA para el conocimiento mediado por objetos físicos. Esto implica que los estudiantes, al interactuar con RA, movilizan los mismos recursos cognitivos que usarían para el tratamiento con objetos de la vida real, centrando su atención en el objeto de aprendizaje y no el objeto mediador (Martín-Gutiérrez, Saorín, Contero, Alcañiz, Pérez-López y Ortega, 2010)." (Merino, Pino, Meyer, Garrido y Gallardo, 2015)

Por otra parte, no podemos dejar de mencionar una de las más recientes y exitosas aplicaciones de realidad aumentada: el juego Pokémon Go, lanzado en Estados Unidos, a mediados del mes de julio de 2016. Este juego, que saca a la gente a las calles, para cazar monstruos virtuales y combatir con otros jugadores en el mundo real, se ha convertido en un auténtico fenómeno de masas. Aunque sin duda ha sido el juego de mayor repercusión mediática, no es el primer juego de realidad aumentada, "Su desarrollo se cimienta en el trabajo que la compañía a la que Nintendo ha contratado el juego, Niantic, llevaba haciendo en el último lustro. Primero con Ingress, un juego competitivo de realidad aumentada para Google que desató la locura en Barcelona durante una competición que se jugaba simultáneamente en cinco ciudades del planeta. Y luego con Endgame, un macroproyecto del novelista James Frey, que incluye una trilogía de novelas y películas, juego de realidad aumentada y puzzle con pistas diseminadas por todo el conjunto con premios por valor de más de dos millones de euros." ElPaís (2016b).

5. El libro aumentado

Como propone Manuel Contero (2013), "El libro aumentado permite darle capacidades digitales al libro en papel integrando la tecnología de la realidad aumentada." y abre nuevas posibilidades para el uso educativo del texto escolar. "La Realidad Aumentada es una tecnología que permite borrar la línea de separación entre lo real y lo virtual, creando una realidad enriquecida en la que se añade contenido

digital (texto, imagen, audio, vídeo, modelos 3D...) a nuestro entorno en tiempo real. Estos “aumentos” de la realidad pueden mejorar el conocimiento del individuo y permitirle un mayor grado de comprensión de la realidad.” (ciberespiral, 2016)

A su vez, AR-Books.com (s.f.), concibe los libros de Realidad Aumentada, como "...una nueva manera de entender el libro impreso adaptada a los tiempos actuales.", que al agregar el componente virtual, facilita aprovechar al máximo el carácter explicativo y narrativo de los textos y además, permite trasladar la imaginación del lector, a un mundo virtual con el que puede interactuar, convirtiendo la lectura en una experiencia sensorial que introduce al lector en la atmósfera creada por el autor. (AR-Books.com, s.f.),

En la misma línea, Educación 3.0 (2016), plantea que mediante el uso de la realidad aumentada, tanto personajes, como escenarios, pueden cobrar vida en los libros, permitiendo que los estudiantes interactúen con ellos y puedan vivir las historias de forma más atractiva, y ayudando a fomentar la lectura y la fluidez lectora.

Organismos dedicados a estudiar las tendencias en TIC para la educación vienen proponiendo desde hace algunos años el uso de la Realidad Aumentada. El informe Horizon 2016 la identifica entre las tendencias de tecnologías educativas para la educación superior, en el horizonte del mediano plazo (dos o tres años) y señala que la facilidad de uso de las herramientas para crear aplicaciones de realidad aumentada, viabiliza su aplicación en el ámbito educativo. Esta propuesta ya se había presentado en el Informe Horizon 2010, edición Iberoamericana, en el que se proponía la realidad aumentada, entre las tecnología emergentes a usar en la enseñanza, el aprendizaje y la educación, en el plazo de cuatro a cinco años

A estas propuestas se agrega lo planteado por La Fundación Telefónica (2011) según la cual, la realidad aumentada, una de cuyas aplicaciones son los libros aumentados, ayuda a enriquecer la percepción que tenemos de la realidad, creando espacios para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.

La Realidad Aumentada abre el camino a la creación de textos enriquecidos que facilitan nuevas formas de interacción entre el lector y el libro mediante el uso de dispositivos digitales, tanto fijos (PC) como móviles (tabletas, teléfonos inteligentes, etc.), propiciando nuevas formas de acceder a los libros, tanto dentro como fuera del aula de clase.

Como plantea ElearningSoft (2012), “El principal beneficio de la Realidad Aumentada es que acerca al alumnado aquella información que hasta entonces podía resultar demasiado abstracta, plana o si se me permite aburrida y sin ningún tipo de interés para convertirla en dinámica, interesante y clarificadora.”. De lo expuesto en este documento podemos concluir la necesidad de aprovechar tanto los códigos QR como la realidad aumentada a fin de poder crear libros aumentados que permitan nuevas formas de interacción con sus contenidos y acerquen a los niños y las niñas a nuevos desarrollos tecnológicos que puedan facilitar su aprendizaje y hacerlo más atractivo y motivador.

Bibliografía

- Araguz, MA. (2012), Informática móvil y realidad aumentada: uso de los códigos QR en educación, <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/equipamiento-tecnologico/didactica-de-la-tecnologia/1072-informatica-movil-y-realidad-aumentada-uso-de-los-codigos-qr-en-educacion>
- AR-Books.com (Augmented Reality Books), (s.f.), <http://www.ar-books.com/interior.php?contenido=ra.php>
- Aumentaty Author (s.f.), página principal, <http://author.aumentaty.com/#>:
- Bongiovanni P. (2011). Capítulo 12, Realidad Aumentada y Educación Tecnologías emergentes y sus posibilidades de aplicación, en Báez et. al. (2011), El modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje, http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/Plan_Ceibal/el%20modelo%20ceibal%20nuevas%20tendencias%20para%20el%20aprendizaje.pdf
- Bonifaz E., y Molina F., (2015), Realidad aumentada y su aporte al patrimonio cultural, https://www.researchgate.net/publication/285586100_REALIDAD_AUMENTADA_Y_SU_APORTE_AL_PATRIMONIO_CULTURAL
- Cabero J., (2016), La producción de objetos de aprendizaje en “Realidad Aumentada”: la experiencia del SAV de la Universidad de Sevilla, https://www.researchgate.net/publication/302467640_La_produccion_de_objetos_de_aprendizaje_en_Realidad_Aumentada_la_experiencia_del_SAV_de_la_Universidad_de_Sevilla
- Cabero J., y Barroso J. (2016), Posibilidades educativas de la Realidad Aumentada, https://www.researchgate.net/publication/290447315_Posibilidades_educativas_de_la_Realidad_Aumentada

Calderón F., (2015), Realidad aumentada aplicada a la enseñanza de la geometría,
<http://www.redalyc.org/pdf/2817/281744668004.pdf>

Cantero M. (2013), Aumentame 2013 – Uso de la realidad aumentada en el proyecto SALTET,
<https://www.youtube.com/watch?v=1VU-9bvjDfA>

Ciberespiral (2016), Realidad Aumentada, un aprendizaje conectado a la vida,
<http://blogs.ciberespiral.org/escuelas/realidad-aumentada-un-aprendizaje-conectado-a-la-vida-2/>

Cinvestav (2015), Realidad aumentada, nuevo método para intensificar aprendizaje en primarias,
<https://comunicacion.cinvestav.mx/Inicio/TabId/55/ArtMID/954/ArticleID/231/Realidad-aumentada-nuevo-m233todo-para-intensificar-aprendizaje-en-primarias.aspx>

Cortes JA., Gonzalez MA., Paez, JA., y Ruiz A (2015), La realidad aumentada como apoyo didáctico en el aprendizaje del doblaje de alambres en los procedimientos de ortodoncia y ortopedia

Educación 3.0 (2016), 13 libros educativos con realidad aumentada,
<http://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/libros-con-realidad-aumentada/21600.html>

ElearningSoft (2012), Realidad Aumentada usos educativos y herramientas,
<https://elearningsoft.wordpress.com/2012/08/07/realidad-aumentada-usos-educativos-y-herramientas/>

El País (2016a), Pokémon Go gana al porno y al Candy Crush,
http://verne.elpais.com/verne/2016/07/14/articulo/1468484582_300594.html

ElPaís (2016b), La invasión global de Pokémon Go,
http://economia.elpais.com/economia/2016/07/14/actualidad/1468523279_24731.html

Fracchia CC., Alonso de Armiño AC. y Adair M (2015), Realidad aumentada aplicada a la enseñanza de Ciencias Naturales, <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/50745>

Fundación Telefónica (2011), Realidad aumentada: una nueva lente para ver el mundo,
http://www.fundacion.telefonica.com/es//debateyconocimiento/media/publicaciones/Realidad_Aumentada_Completo.pdf

Gallego R, Saura N., y Núñez PM., (2012), AR-Learning: libro interactivo basado en realidad aumentada con aplicación a la enseñanza, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5385923.pdf>

García DA., (2016), La Realidad Aumentada y otras estrategias didácticas aplicadas a la Expresión Gráfica Arquitectónica,
https://www.researchgate.net/publication/305359220_La_Realidad_Aumentada_y_otras_estrategias_didacticas_aplicadas_a_la_Expresion_Grafica_Arquitectonica

Informe Horizon 2010, <http://www.nmc.org/pdf/2010-Horizon-Report-ib.pdf>

Informe Horizon 2016, educación superior, <http://cent.uji.es/octeto/node/4478>

Lerache J., Igarza S., Mangiarua NA., Becerra ME., Bevacqua S.A, Verdicchio NN., Ortiz FM., Sanz DR., Duarte ND y Sena M.(s.f.), Herramienta de Realidad Aumentada para Facilitar la Enseñanza en Contextos Educativos Mediante el Uso de las TICs, <http://sistemas.unla.edu.ar/sistemas/redisla/ReLAIS/relais-v2-n6-365-368.pdf>

Lerache J. et al. (2014), Herramienta de Realidad Aumentada para Facilitar la Enseñanza en Contextos Educativos Mediante el Uso de las TICs, <http://sistemas.unla.edu.ar/sistemas/redisla/ReLAIS/relais-v2-n6-365-368.pdf>

Lim C y Park T. (s.f.), Exploring the Educational Use of an Augmented Reality Books, http://www.aect.org/pdf/proceedings11/2011/11_23.pdf

Meneses MD., y Martin-Gutierrez J., (2016), Medios de comunicación impresos y realidad aumentada, una asociación con futuro, https://www.researchgate.net/publication/303355088_Medios_de_comunicacion_impresos_y_realidad_aumentada_una_asociacion_con_futuro

Merino C., Pino S., Meyer E., Garrido JM. y Gallardo F.(2015), Realidad aumentada para el diseño de secuencias de enseñanza-aprendizaje en química, <http://www.elsevier.es/es-revista-educacion-quimica-78-articulo-realidad-aumentada-el-diseno-secuencias-90411856>

Palomares MC. (2014), La realidad aumentada en la comunicación literaria. El caso de los libros interactivos, <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/385>

Paredes E., Paredes D. y Espinosa M. (s.f.), El uso de la realidad aumentada para el desarrollo de competencias disciplinares en el aula, <http://somece2015.unam.mx/anterior/MEMORIA/62.pdf>

Pérez SR., y Caldeiro MC. (2016), La realidad aumentada y la pantalla digital como formas de comprensión de contenidos. El caso de San Felipe, https://www.researchgate.net/publication/292144035_LA_REALIDAD_AUMENTADA_Y_LA_PANTALLA_DIGITAL_COMO_FORMAS_DE_COMPRENSION_DE CONTENIDOS_El_caso_de_San_Felipe

Rubio-Tamayo JL. (2016), Tecnologías interactivas y virtuales en la comunidad docente: Aproximaciones a la usabilidad de los motores de juego y la realidad aumentada en contextos educativos, https://www.researchgate.net/publication/304626806_Tecnologias_interactivas_y_virtuales_en_la_com

unidad_docente_Aproximaciones_a_la_usabilidad_de_los_motores_de_juego_y_la_realidad_aumentada_en_contextos_educativos

Stevens R. (2010), La historia del libro,

https://www.youtube.com/watch?v=uqrzNTmR_2g&app=desktop

Uribe D. (2012), La historia del libro,

https://www.youtube.com/watch?v=Bgc_uKiqJQY&app=desktop

Villegas JG. (2012), La historia del libro,

<https://www.youtube.com/watch?v=8gXPVpWvCvE&app=desktop>

O USO DE MÍDIAS E FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM COMO AUXILIAR NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

EL USO DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE COMO SOPORTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO DE ALUMNOS CON DEFICIENCIA VISUAL

THE USE OF MEDIA AND LEARNING TOOLS AS AUXILIARIES IN THE KNOWLEDGE CONSTRUCTION OF VISUAL DEFICIENT STUDENTS

Quelen Silveira Coden. Aluna de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e Professora da Rede Estadual do Ensino do Paraná - Brasil.

Nilson Marcos Dias Garcia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná -Universidade Federal do Paraná-Brasil

Resumo

Relata pesquisa que analisa e discute diferentes metodologias, recursos e ferramentas que docentes da rede pública de Ensino de Curitiba utilizam para que alunos com deficiência visual tenham pleno acesso aos conteúdos das disciplinas. Seus objetivos compreendem investigar como os professores procedem para preparar as atividades, mediar o trabalho com os alunos atendidos, avaliar a apropriação do conhecimento e de que forma as mídias e ferramentas de aprendizagem auxiliam os alunos com deficiência visual e os professores das escolas de origem dos estudantes atendidos. Desenvolvida numa Sala de Recursos Multifuncional organizada especialmente para o atendimento de alunos com deficiência visual, apoia-se teoricamente em estudos relativos ao direito à diferença, à heterogeneidade e à diversidade; ao uso de mídias e tecnologias e na utilização de livros didáticos do PNLD em formato Mecdaisy, impressos em braille e materiais pedagógicos construídos na Sala de Recursos. Tem-se percebido que o uso de ferramentas e mídias adequadas aumentam as possibilidades de aprendizagem dos alunos na medida em que permitem simular aspectos da realidade, interação à distância e sistematização das informações.

Palavras chave: Deficiência visual, Livros Didáticos, Mecdaisy, Formação continuada.

Extended Abstract

This research investigated different methodologies, resources and tools that teachers use in order to assist students with visual deficiencies to have complete access to the contents developed on the subjects of regular education. This concern is justified and supported by the Brazilian legislation, which states that “every person with a deficiency have the right of equality of opportunity as everybody else and shall not suffer any kind of discrimination”, but also due to the existence, in Brazil, of a national

textbook evaluation and distribution program for all public Elementary and High School students. This work had as objectives to investigate how teacher proceed to prepare activities and conduct the work with blind students; evaluate the knowledge appropriation, in a Multifunctional Resources Room, and in which way the medias and learning tools assist visual deficient students and teachers from their respective schools. As research procedures, it was analyzed the collaborative work between students with visual deficiency and teachers, which was performed in the Multifunctional Resources Room of the “Escola Estadual D. Pedro II” school, in Curitiba, Paraná, Brazil and the use of tools that the rooms were equipped with: textbooks, medias, materials built on the Resources Room and assistive technologies. Researches like this have proved to be important because, in order to promote the inclusion of blind students on the school’s environment, it is necessary to face the excluding barriers that can be seen daily. Carvalho (2010) suggests that this inclusion is possible by “intervening in the educational system, expanding, diversifying its offers, improving its culture and pedagogical practice, and mainly, articulating it with all the public policies” (p.63), which have proved to be a challenge. To confront this challenge, in 2008, the MEC (Educational Ministry of Brazil) initiated the setup of Multifunctional Resources Rooms across the country, “equipped environments, furniture, and didactic and pedagogical materials to offer a specialized educational attendance”, being, therefore, the physical space where it will be offered the Specialized Educational Attendance. (Siluk, 2012, 44). This service should always count on diverse people acting (school’s management professionals, employees, regular educational teachers, Resources Room’s teacher, invited teachers, blind students and seeing students) and the exchange of information among peers, attendance to the specific needs of students, construction and/or adaptation of materials from the continuous formation to the teachers. The activities presented and discussed refers to the work performed with blind students that are attending to High School and one student that is coursing System Analysis undergraduate and attend to the Multifunctional Resources Room of the Dom Pedro II state school, on different periods of regular classes. They are making possible the development of researches that are allowing the identification of materials, procedures and strategies that are helping blind students to better follow the development of their classes on regular school. In this work it will be presented a few of these activities and its theoretical foundation. The students have weekly lessons of Multiplan, resource “constituted by one operational rectangular board (with holes regularly distributed), in which it is possible to dock pins, fix elastics, stems of circular body for geometric solids, stems for calculation of trigonometric functions, operation basis, bars for statistics graphics, circular disc that shows in its surroundings a sequence of circular

holes, in which it is possible to combine two or more pieces that belong to a certain mathematical operation that is desired to be learned and to understand through seeing and touching” (<http://mutiplano.com.br>). In it, blind students work on mathematical concepts, construction of geometric figures and graphics, allowing them to understand and solve exercises. This activity is prioritized for students, but it is also opened for teachers that want to participate. The student come to know this assistive technology in the Resources Room and is able to use it during lessons, expanding his/her access to knowledge. The computer has also assisted the accessibility of blind students due to the tools of hearing interface, such as NDVA, JAWS, VIRTUAL VISION, ORCA and Dosvox” (Carvalho, 2015, 22). The student attended on the Resources Room use mostly the NDVA (screen reader) and Dosvox, which are both free software. On the scope of the National Program of Textbooks - PNLD, in 2010 the Brazilian Educational Ministry adopted mechanisms to assure the accessibility to the didactic materials and developed, as a partnership with the Nucleus of Electronical Computing of the Federal University of Rio de Janeiro, the Mecdaisy, a software that enables the generation of spoken digital books and its reproduction in audio, taped or synthetized. Therefore, from 2013, visual deficient students have received and are still receiving the textbooks in digital Mecdaisy format. However, the Mecdaisy formatted textbooks present potentialities as well as some holes. It facilitates the access to information because it brings descriptions of all images, but it hinders the learning process, mainly on subjects that contain mathematical expressions or formulas, because they read characters with ASCII code, not recognizing symbols and making the reading incomprehensible in these situations. Regarding the attendance of students with visual deficiency, the teacher’s role is fundamental in regular lessons, as well as in the Resources Room, because he/she is capable of verifying the best choice of material for a blind student to have access to all the information. The use of the WhatsApp app is also allowed for students to have a greater access to materials in less time, also the information is given to the subject’s teacher, making it possible for the student to receive feedback of the knowledge built in real time. It is noticed that the use of appropriate tools and media are increasing the student’s possibilities of learning, seeing or not seeing, once it allows them to simulate real life aspects, distant interaction and information systematization. However, the role of the teacher in the teaching-learning process cannot be neglected, in any situation. In the case of visual deficient students, however, this role is fundamental. Acting together with the Resources Room’s teacher, the not seeing student’s inclusion possibilities are increased. The school and the teachers that have students with a deficiency inside regular classes have the chance to review his/her teaching methodology and

pedagogical practice. This inclusion is not restricted to minimizing the physical barriers and provide materials and tools. Its main challenge is to minimize the attitudinal barriers regarding the differences, once they clearly exist and do not need to be the main point in discussion, as well as valorizing the student's potentialities.

Key words: Visual deficiency, Didactic books, Mecdaisy, Continuing education.

Introdução

A pesquisa investigou diferentes metodologias, recursos e ferramentas que docentes utilizam para que alunos com deficiência visual tenham pleno acesso aos conteúdos das disciplinas desenvolvidas no ensino regular. Essa preocupação se justifica e se ampara na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que postula em seu artigo 4º que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”.

Este trabalho teve como objetivos investigar como os professores procedem para preparar as atividades e conduzir o trabalho com alunos cegos; avaliar a apropriação do conhecimento numa Sala de Recursos Multifuncional, e de que forma as mídias e ferramentas de aprendizagem auxiliam os alunos com deficiência visual e os professores das escolas de origem.

Como procedimentos de pesquisa foi analisado o trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncional da Escola Estadual D. Pedro II, em Curitiba, Paraná, Brasil (trabalho colaborativo entre professores e aluno com deficiência visual) e ferramentas disponíveis (livro didático, mídias, materiais construídos na Sala de Recursos, tecnologias assistivas)

O conceito de deficiência e a inclusão de alunos cegos

Conforme a convenção de Guatemala, por meio do Decreto Nº 3.956/01, a deficiência é definida como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (Brasil, 2001, 01). Ela pode se apresentar de forma congênita, quando a pessoa nasce com a deficiência, ou adquirida, quando ocorre no decorrer da vida. No caso de deficiência visual, ela se divide em dois grupos: cegueira e visão subnormal, ou baixa visão.

Para promover a inclusão dos alunos cegos no espaço escolar é necessário enfrentar as barreiras excludentes que ocorrem no dia a dia. Carvalho (2010) sugere que isso é possível “intervindo no

sistema educacional, ampliando, diversificando suas ofertas, aprimorando sua cultura e prática pedagógica, e principalmente, articulando-o com todas as políticas públicas”. (p. 63)

Para fazer frente a esse desafio, em 2008, o MEC, Ministério da Educação do Brasil, iniciou a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais no país, “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”, sendo, portanto, o espaço físico onde será ofertado o atendimento educacional especializado. (Siluk, 2012, 44)

O trabalho desenvolvido neste espaço envolve diversos atores (profissionais da gestão escolar, funcionários, professores do ensino regular, professor da Sala de Recursos, professores convidados, alunos cegos e alunos videntes). Compreende também a troca de informações entre os pares, atendimento às necessidades específicas dos alunos, construção e/ou adaptação de materiais e formação continuada aos professores.

A Sala de Recursos Multifuncionais como ambiente auxiliar no aprendizado de alunos cegos

As atividades apresentadas e discutidas referem-se ao trabalho realizado com alunos cegos que estão frequentando o Ensino Médio e um aluno que está cursando graduação em Análise de Sistemas e que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual Dom Pedro II, em turno contrário ao de suas aulas regulares. Elas têm possibilitado o desenvolvimento de pesquisas que estão permitindo identificar materiais, procedimentos e estratégias que têm auxiliado os alunos a acompanharem de forma mais satisfatória o desenvolvimento das suas aulas na escola regular.

O uso do multiplano nas atividades de matemática

O registro da imagem 1 é do Curso de Multiplano³⁵, ministrado pelo professor Rubens Ferronato, uma vez por semana, para todos alunos matriculados na Sala de Recursos. Durante esses encontros são trabalhados conceitos matemáticos, construção de figuras geométricas e gráficos, possibilitando a compreensão e resolução de exercícios. Essa atividade é priorizada para os alunos, mas os professores regentes que desejarem podem acompanhar.



Imagem 1: Aula de Multiplano
Fonte: arquivo Sala de Recursos

Tem-se percebido que o aluno que conhece esta tecnologia assistiva na Sala de Recursos passa a utilizá-la em sala de aula, ampliando o seu acesso ao conhecimento. Em relação a acessibilidade Diogo e Silva (2013) afirmam que:

De forma ampla, a acessibilidade leva à inclusão, independente do contexto a que se refere, tecnológico, educacional ou comunicacional. Basicamente, ser acessível significa que as barreiras entre o usuário e a informação foram eliminadas ou reduzidas. (Diogo e Silva, 2013, 06)

A Ferramenta Multiplano vem ao encontro dessa perspectiva, pois possibilita autonomia para realização de atividades de cálculos e corrobora com o que diz Camargo (2012): “é preciso o investimento no desenvolvimento de materiais que proporcionem condições para que esse discente, de forma simultânea, registre, observe aquilo que registra e raciocine”. (p. 260)

O computador como auxiliar da acessibilidade

Outro equipamento que auxilia a acessibilidade é o computador. Carvalho (2015) cita-o como um aliado do aluno cego na transposição das barreiras de acessibilidade. O autor também indica que “dentre as ferramentas de interface auditiva mais utilizadas atualmente temos o NDVA, o JAWS, o VIRTUAL VISION, o ORCA e o Dosvox”(Carvalho, 2015, 22)

Os alunos atendidos na Sala de Recursos utilizam mais o NDVA (leitor de tela) e o Dosvox, ambos softwares livres. Nas imagens a seguir uma aluna está resolvendo uma função de 2^0 grau no computador (imagem 2), utilizando a ferramenta edivox, e construindo o gráfico da mesma no

³⁵ O Multiplano “é constituído por um tabuleiro retangular operacional (com furos distribuídos regularmente), nos quais são encaixados pinos, fixados elásticos, hastes de corpo circular para sólidos geométricos, hastes para cálculo em funções ou trigonometria, base de operação, barras para gráficos de estatística, disco circular que apresenta em sua periferia uma sequência de orifícios circulares, onde podem ser combinadas duas ou mais peças pertinentes a uma determinada operação matemática que se pretenda aprender e compreender por meio da visão e do tato”. <http://multiplano.com.br>

multiplano (imagem 3). A combinação dos dois recursos permite que ela desenvolva o raciocínio, resolva o problema, faça o registro de cálculo e gráfico, executando a tarefa por completo.

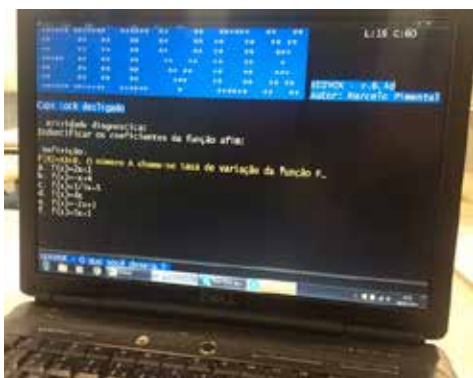


Imagem 2: Registro no computador
Fonte: Arquivo Sala de Recursos

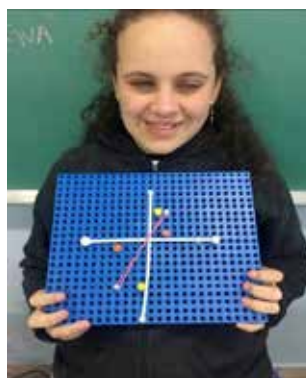


Imagem 3: Gráfico no multiplano
Fonte: Arquivo Sala de Recursos

O Edivox, editor de texto do pacote Dosvox, permite que o aluno digite e escute ao mesmo tempo o que está escrevendo. Como ferramenta de registro, o computador confere maior agilidade e autonomia.

Os livros em Mecdaisy

Para acompanhar o conteúdo em sala de aula os alunos possuem também os manuais didáticos, garantidos por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, programa governamental que visa avaliar, adquirir e distribuir para os alunos e professores das escolas públicas brasileiras livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários.

No âmbito desse Programa, através do Decreto 7084, de 2010, o Ministério da Educação adotou mecanismos para garantir a acessibilidade aos materiais didáticos. Em parceria com o Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o MEC lançou o Mecdaisy, programa que possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado. Este padrão apresenta facilidade de navegação pelo texto, permitindo a reprodução sincronizada de trechos selecionados, o recuo e o avanço de parágrafos e a busca de seções ou capítulos. Possibilita, também, anexar anotações aos arquivos do livro, bem como leitura em caracteres ampliados. Todo texto é indexado, facilitando, assim, a navegação por meio de índices ou buscas rápidas. (Brasil, 2013, 01). Assim, a partir de 2013 os alunos com deficiência visual passaram a receber os livros didáticos em formato digital no formato Mecdaisy.

O livro didático no formato Mecdaisy, entretanto, apresenta potencialidades e falhas. Facilita o acesso a informação por trazer as descrições de todas as imagens mas dificulta, principalmente nas disciplinas

que podem apresentar expressões matemáticas ou fórmulas, por fazer a leitura de caracteres com código ASCII³⁶, não reconhecendo simbologias e tornando a leitura incompreensível nestas situações.

O papel do professor como orientador e articulador dos recursos

No atendimento de alunos com deficiência visual, o papel do professor é fundamental, tanto na sala de aula regular quanto na Sala de Recursos, para assegurar que o aluno tenha acesso a todas as informações, que, usualmente, opta por utilizar mais de um recurso, sempre seguindo a programação do Ensino Regular.

Como exemplo dessa situação, relata-se a atividade de uma professora que estava trabalhando Movimento Uniforme, um assunto de Física, com apoio do livro didático no formato impresso em sua sala de aula regular. A aluna cega tinha à sua disposição o mesmo em formato digital Mecdaaisy. A imagem 4 refere-se à página do livro didático impresso que demonstra a aplicação de fórmula e resolução de exercícios. Pelos problemas citados anteriormente em relação às falhas de leitura do Software Mecdaaisy, ao se tratar de cálculos e simbologia matemática optou-se por formatar e fazer a impressão deste material em braille na própria Sala de Recursos.

A imagem 5, também página do livro didático impresso, refere-se a imagens de situações cotidianas relacionadas ao mesmo conteúdo de Física. Neste caso a melhor opção foi disponibilizar o material em Mecdaaisy, pois permite mais agilidade na leitura dos textos e as imagens que constam na página são descritas.

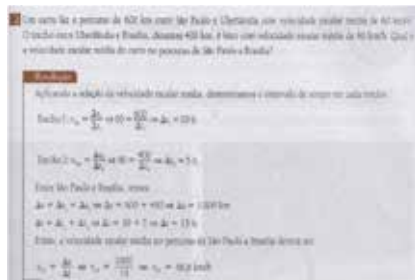


Imagem 4: página do livro didático
Fonte: Arquivo Sala de Recursos



Imagem 5: página do livro didático
Fonte: Arquivo Sala de Recursos

Em outras situações, onde aparecem gráficos e ilustrações de fenômenos, é relevante apresentar em formato de maquete para que o aluno possa construir uma imagem mental. É o caso da imagem 6, no

³⁶ ASCII é uma sigla para “American Standard Code for Information Interchange” (Código Padrão Norte-americano para Intercâmbio de Informações). O ASCII é um código numérico que representa os caracteres, usando uma escala decimal de 0 a 127. Esses números decimais são então convertidos pelo computador para códigos binários e ele processa o comando. Cada uma das letras que você digitar vai corresponder a um desses códigos. (<http://www.tecmundo.com.br/imagem/1518-o-que-e-codigo-ascii.htm> - acesso em outubro de 2016)

livro didático aparecia imagem de um eletroscópio³⁷ e toda explicação estava de acordo com o movimento das lâminas do mesmo. Sem conhecer o objeto ficaria difícil para aluna compreender a ação.



Imagem 5: aluna utilizando maquete do eletroscópio
Fonte: Arquivo Sala de Recursos



Imagem 6: maquete do eletroscópio³⁸
Fonte: Arquivo Sala de Recursos

Entretanto, é importante registrar que nem sempre há tempo hábil para trabalhar com diversos materiais alternativos. Assim, é necessário que os alunos sejam estimulados a irem se habituando às descrições de imagens, gráficos e fenômenos.

O celular e o WhatsApp como recursos

Também é possível trabalhar utilizando recursos simples como um celular, que já faz parte do cotidiano das pessoas e redes sociais, estratégia utilizada pelo aluno que está cursando Graduação em Análise de Sistemas na Universidade Federal do Paraná.

Kaieski; Grings e Fetter (2015) ,com base em outros autores, mostram os benefícios da utilização do WhatsApp.

Mattar (2014) define o WhatsApp como uma ferramenta de comunicação rápida e promissora a ser utilizada como uma plataforma de apoio à educação, visto que possibilita o envio de textos, imagens, sons e vídeos e a criação de grupos de usuários. Já Moran (2015) cita outro aspecto positivo em relação à forma de comunicação proporcionada por esta ferramenta, que é a utilização de uma linguagem mais familiar, maior espontaneidade e fluência constante de imagens, ideias e vídeos. (Kaieski; Grings e Fetter, 2015, p. 02)

A disciplina de Estrutura de Dados, para qual foi realizado o trabalho usando o WhatsApp é uma disciplina específica da área de computação que trabalha com conceitos abstratos de manipulação de

³⁷ O eletroscópio é um aparelho que permite verificar se um corpo está ou não eletrizado. A maquete utilizada reproduz o eletroscópio que é usualmente utilizado em aulas de Física, composto por uma haste metálica à qual são colocadas duas lâminas também metálicas que se abrem ou fecham conforme um material eletrizado é aproximado ou colocado em contato com a haste.

³⁸ Maquete produzida por José Abilio de Souza Penna.

dados em memória. São utilizadas figuras (seja uma lista, uma pilha, uma árvore de dados) para ajudar na compreensão do conceito de estrutura de dados.

Quando o aluno não tem acesso a essas figuras dificulta bastante compreender o conceito para poder programar, por isso é interessante ter materiais concretos que as representem e que de alguma forma descrevam um conceito abstrato. Em função dessas especificidades, o atendimento ao aluno dessa disciplina é um pouco mais complexo e iniciou-se com reunião entre o professor da disciplina e a professora da Sala de Recursos, para que ficassem claros os objetivos básicos dos conteúdos a fim de não provocar erros conceituais na construção dos materiais, nem nas possibilidades dos recursos alternativos.

A imagem 7 reproduz o slide disponibilizado para os alunos da disciplina e mostra a simbologia de uma árvore e sub árvores. A professora da Sala de Recursos fez a adaptação da imagem utilizando cola relevo em torno das circunferências e em cima das linhas que ligam as mesmas e as informações escritas foram impressas em braille (conforme imagem 8). Esta adaptação possibilitou ao aluno conhecer o layout da imagem e compreender a forma como as informações são organizadas em expressão gráfica.

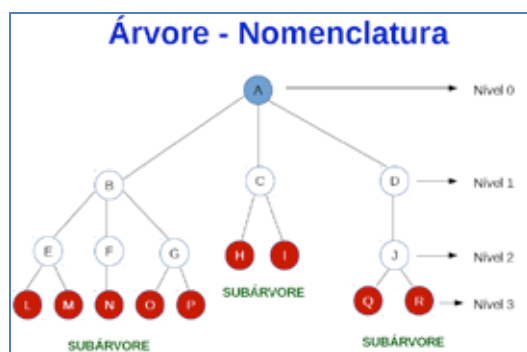


Imagem 7: Slide da professora
Fonte: Arquivo Sala de Recursos



Imagem 8: Adaptação relevo e braille
Fonte: Arquivo Sala de Recursos

Trabalhos dessa natureza são bastante minuciosos e demandam tempo tanto dos professores (sala regular e de Recursos) para fazer as adaptações, quanto do aluno para fazer a leitura em braille e conhecer a imagem como um todo. Como forma de minimizar este problema a professora passou a descrever as imagens, mas para ter segurança de que o aluno estava construindo a imagem mental, foi solicitado que o mesmo representasse as figuras com objetos que tivesse à disposição em sua casa. A imagem 9 apresenta a descrição de um exercício de árvore binária que foi passado para o aluno via áudio no aplicativo WhatsApp. A imagem 10 são as informações que ele recebeu por áudio. Com peças

de futebol de botão e pequenas formas geométricas ele conseguiu organizar as informações em forma concreta.

Transcrição da fala WhatsApp:

“A raiz no topo é o A. No lado esquerdo se liga ao B e no lado direito ao F. O B está ligado ao C e o D está ligado ao C no lado esquerdo e o E está ligado ao C no lado direito. O F que está ligado a raiz A está ligado ao H no lado esquerdo, ao G no centro e ao J no lado direito. O G que está ligado ao F está ligado ao I no centro. O K está ligado ao I no centro. O L está ligado ao K no centro.”

Imagem 9: Descrição WhatsApp
Fonte: Arquivo Sala de Recursos

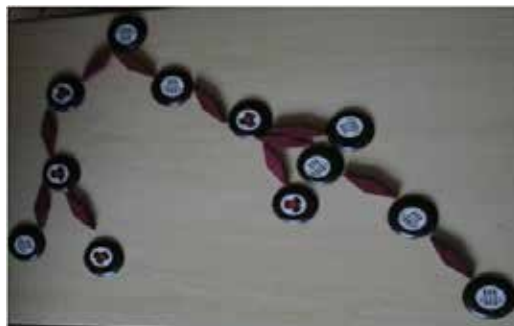


Imagem 10: Figura construída pelo aluno
Fonte: Arquivo Sala de Recursos

A utilização do whatsapp permitiu ao aluno acesso a uma maior quantidade de material em menos tempo, além das informações serem passadas simultaneamente para a professora regente da disciplina na graduação, sendo possível o aluno receber feedback do conhecimento construído em tempo real.

Conclusão

Tem-se percebido que o uso de ferramentas e mídias adequadas aumentam as possibilidades de aprendizagem dos alunos, videntes e não videntes, na medida em que permitem simular aspectos da realidade, interação à distância e sistematização das informações.

É inegável o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, qualquer que seja a situação. No caso de alunos com deficiência visual, entretanto, esse papel é fundamental. Atuando em parceria com o professor da Sala de Recursos, as possibilidades de inclusão dos alunos não videntes se ampliam.

O professor da Sala de Recursos é o profissional responsável por avaliar as dificuldades e potencialidades de cada aluno, organizar o Plano de Atendimento Individualizado para que ele tenha acesso às Tecnologias Assistivas e aprenda a utilizar ferramentas que garantam sua autonomia na sala de aula do ensino regular. Seu olhar é para além da deficiência, pois é necessário compreender as singularidades de cada indivíduo e junto com ele encontrar a melhor forma de aprendizado.

Por sua vez, a escola e professores que têm alunos com deficiência inseridos no ensino regular tem a chance de rever sua metodologia de ensino e sua prática pedagógica. A inclusão não se restringe a minimizar barreiras físicas e disponibilizar materiais e ferramentas. Seu principal desafio é minimizar as barreiras atitudinais em relação às diferenças, pois elas já são visíveis e não precisam ser o centro da discussão, assim como valorizar as potencialidades dos alunos.

Referências

- Brasil. (2001) *Decreto Nº 3.956 de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contras as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil. (2010) *Decreto Nº 7084 de 27 de Janeiro de 2010*. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.
- _____. (2015) *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei Nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Brasília: Diário Oficial da União.
- _____. (2013) *Nota Técnica Nº 58 de 20 de maio de 2013*. Orienta para usabilidade do livro didático digital acessível – Mecdaisy. Brasília: MEC/SECADI/DPEE.
- Camargo, E. P. de. (2012) *Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física*. São Paulo: Editora Unesp.
- Carvalho, R. E. (2010) *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, J.C.Q.(2015).*Ensino de Física e deficiência visual: Possibilidades do uso do computador no desenvolvimento da autonomia de alunos com deficiência visual no processo de inclusão escolar*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, Brasil.
- Diogo, F. Da C. e. S; Silva da, M. B. *Propostas de acessibilidade em ambientes digitais: um estudo teórico*. In: 3º Seminário de Informação em Arte – 11 a 13 de novembro de 2013. Em: <http://redarterj.com/wpcontent/uploads/2014/11/PROPOSTAS-DE-ACESSIBILIDADE-EM-AMBIENTES-DIGITAIS.pdf>. Acesso em 10 Jan 2017.
- Kaieski, N.; Grings, J. A. e Fetter, S. A. (2015) Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do Whatsapp. In: *Novas Tecnologias na Educação - V. 13, Nº 2*, dezembro.
- Siluk, A. C. P. (Org). (2012) *Formação de professores para o atendimento educacional especializado*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.

“INFORMATION LITERACY”: SOME ISSUES ON THE BUILDING OF AN INFORMATION AND DOCUMENTATION CURRICULUM³⁹

“INFORMATION LITERACY”: ELEMENTOS PARA LA ELABORACIÓN DE UN CURRÍCULO INFORMACIONAL Y DOCUMENTAL

“INFORMATION LITERACY”: ELEMENTOS PARA A ELABORAÇÃO DE UM CURRÍCULO E INFORMATIVO E DOCUMENTÁRIO

Miguel Angel Gómez Mendoza. Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia

Resumen

El proyecto de constitución de un currículo de la información y la documentación cubre la trayectoria de formación del alumno y del estudiante desde la escuela primaria hasta la universidad. Se exponen doce condiciones básicas para elaborar un currículo informacional y documental a partir de la definición de la competencia informacional, la racionalización y la sistematización de sus contenidos, maneras progresivas de enseñanza, planificación secuencial de los aprendizajes, formalización de los objetos de saber escolar, las finalidades y objetivos de información, relación con las tecnologías de la información y la comunicación, actividades de información, competencias a enseñar y aprender, formación de profesores, relación con otras disciplinas, funciones de la evaluación.

Palabras Clave: Information literacy, Información, Curriculum, Conocimiento escolar, Documentación.

Abstract

This project on building an information and documentation curriculum covers the path of student education going from primary school up to university. Twelve basic conditions are presented here, so that an information and documentation curriculum can be built, which is to be based on the definition of information literacy, the rationalization, and the systematization of its contents, progressive ways of education, sequential planning of learning, formalization of objects related to school knowledge, purposes and goals of information, relation with information and communication technologies, information activities, competences to be taught and learned, teachers' training, relation with other school subjects, functions of evaluation.

Key words: Information literacy, information, curriculum, school knowledge, documentation.

Introduction

While the most common speeches on the "digital school" or the spontaneous appropriation of the New Information and Communication Technologies (ICT)⁴⁰ by students - who are called *digital natives* –

³⁹ Traducción del español al inglés por Harold Alvarez Cortes. Profesor Universidad del Valle-Cali-Colombia.

⁴⁰ *Information and Communication Technologies* (ICT), sometimes called *New Information and Communication Technologies* (NICT), is a concept closely associated with informatics. If this is defined as the set of resources, procedures

arise, the issue on critical training or education of these digital natives being able to master information networks is posed with a renewed sharpness. In a social and technological landscape dominated by widespread digitalization, in such a society as the one in Colombia, which is going through a process of massive ICT equipment, with particularly over-equipped young people, connected and adapted to social networks on the Internet, the following question arises, is it only necessary to educate in the "use" of internet and ICTs? The "digital natives" have grown in a digital world, which modifies their way of thinking and reasoning. Nevertheless, studies show that they seem to have a superficial mastery of some of these tools.

It is undeniable that children and young people need to be educated for the advanced, creative, and critical use of digital tools, but it seems that education for information⁴¹ often stands back, which is hidden by the strength of the challenges, or the policies being only focused on the "digital revolution", the material equipment, and education on those practices.

However, several studies, such as those by Perine Brotcorne, Luc Mertens and Gérard Valenduc (2009), show that "digital fractures" that young people go through, as well as the rest of society, not only deny the view that the current generation masters the so-called "ICT's". These studies mainly offer cultural and social explanations of these dynamics, and also highlight the extent of this information, that is to say, the ability to search, identify, evaluate, and validate the information that is needed; this remains a difficult competence for most young people and students.

and techniques that are used in the processing, storage and transmission of information, this definition has been qualified by ICT, because it is not enough to talk about a computer when this refers to information processing. Internet can be part of that processing that, perhaps, is achieved in a distributed and remote way. When talking about remote processing, the concept of telecommunication is additionally involved, which may be a very different device from what is traditionally meant by computer, since this could be done, for example, with a mobile phone or an ultra-laptop, capable of networking operations through wireless communication and with increasing services, easiness, and performance

⁴¹ In a broad sense, *information* is an organized set of processed data, which constitutes a message that changes the knowledge status of the individual or system that receives that message. Information is a system of control, and it is the spread of slogans that we should believe or intend to believe as well. In this sense, information is an organized set of data capable of changing the status of knowledge in the sense of the transmitted messages. The sensory data once perceived and processed constitute information that changes the status of knowledge that allows the individuals or systems having this new status of knowledge to make relevant decisions according to that knowledge. From the point of view of computer science, *information* is an explicit knowledge extracted by living beings or expert systems as a result of interaction with the environment or sensitive perceptions of the same environment. In theory, information, unlike sensitive data or perceptions, has a useful structure that will modify the successive interactions of the individual with its environment when having such information.

“Information Literacy”

But reflection on the *information culture*⁴² is also concerned with the development and rationalization of training devices; in short, a *didactics*⁴³ of information, which is in construction process. The didactics of information operates this way in a framework, in order to produce a coherent and ambitious, progressive curriculum that is based on the notions and learning situations. Culture and didactics of information should not be confused, they are to be thought and understood together. This deepening field of research needs both theoretical research and applied research.

The concept of information literacy was recently the subject of more than 5,000 publications during the period 1973-2002 and of the academic journals that have dealt with the subject a short while ago, as proposed by Hanneloreb Rader (2002), in the specialized American literature. The use of this concept is focused in the context where it comes from: the information sciences, which have been presented in the reference work on the subject by Michael Eisenberg, Lowe Eisenberg and Kathleen Spitzer (2004). Indeed, as Shirley Behrens (1994) states, *information literacy* is an English-language expression that translates the concept of informational competence, which was used in 1974 to recommend that all American labor force should be able to master the necessary techniques and skills to use information, so that they could solve problems.

During the 70's and 80's of the last century, Shirley Behrens (1994) states that the rapid increase in the amount of available information, the complexity involved in the search for information, and the recognition of the contribution of ICT's in the retrieval and manipulation of information make the process of finding and processing information increasingly important.

⁴² Set of knowledge, ideas, traditions and customs that characterize a people or certain period of time. In this case, the concept of culture is associated with a time when information becomes especially important. For the purposes of the presentation and argumentation, the following widespread expressions are considered synonyms: "Information culture", "Informational culture", "Information dominance", "Information literacy", "Education for information", "Information intelligence", "Training for information".

⁴³ The term "didactics" comes from the Greek *didaskein* (repeat, teach) and *didascalos* (the teacher, the repeater). Didactics is thought to study the conditions of knowledge transmission and acquisition in its disciplinary peculiarities and through its teaching methods. In other countries, the term is associated with teaching methods (Germany, Netherlands, and Spain) or strategies and working methods (Anglo-Saxon countries). The term is used in plural; the teaching of a discipline that studies teaching phenomena being specific to it, the conditions of transmission associated with order or school form and the conditions knowledge acquisition. Didactics (in singular) can be a theoretical field defined by research in that field, or it can also raise the question of a general didactics as a component or item of the pedagogical action. The didactics of a discipline studies the transmission and acquisition processes related to the specific field of this discipline relating the prerequisites or previous requirements that are necessary for the new learning, in coherence with the cognitive maturity of the learner (students, among others) and the conceptions associated with conceptual fields, objects of study, and teaching. (See: Gómez, Alzate & Gallego, 2009: 101-102)

Based on the different definitions that appeared in this period, the *American Library Association* (ALA) proposes, in the year 2000, a definition of what a person having information literacy is: *"To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and effectively use the needed information"* (2000: 1).

The ALA also stresses that this competence is intended to allow learners and holders to solve information problems and make clear decisions based on information. In addition, these competences allow learning throughout life as they aim to develop critical thinking and facilitate autonomously decision-making related to information. The definition by the ALA, which many authors think it is normative, has served as the basis for most of the subsequent definitions for the concept of information literacy (Behrens, 1994; Eisemberg et al., 2004; Owusu-Ansah, 2003). In fact, for these authors, the definitions were chronologically focused on the process of information search (identify, locate, find, retrieve), its treatment (analyze, evaluate, use, communicate, create), and its ethical and legal use regarding copying and copyrights.

In this context on the diverse meaning and origin of the expression "information literacy", from the studies conducted by the "Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de la Information" (GRCDI)⁴⁴, twelve proposals or aspects are presented, which will contribute to the development of an information and documentation curriculum⁴⁵ in school teaching. These proposals are the result of the collective work by researchers and field professionals and are addressed to all the actors who are likely to participate in curriculum development such as curriculum designers, education policy makers, information and documentation researchers, authors and designers of school textbooks, specialists in disciplinary didactics, and basic, middle, and higher education teachers, among others.

⁴⁴ This French group is characterized by two specific aspects of work: on the one hand, it consists of university professors and researchers, and primary and secondary education documentalists teachers in France; on the other hand, among their activities, they become involved in the theoretical and action research on the "Information culture" and the "Didactics of information". Since its creation in 2007, the group poses a necessary dialectics between information culture and didactics from a double perspective: (a) an information culture: how to define it, what its goals are, its boundaries, its contents, its challenges, its key and decisive questions, its limits; (b) the didactics of information and especially the issue on the building of a documentation curriculum, implies three aspects: one, the constitution of a corpus of concepts and information knowledge; two, explanation of representations regarding info-documentation concepts; and three, specific pedagogical approaches for info-documentation teaching. Their website is: <http://culturedel.info/grcdi/>

⁴⁵ "Curriculum is understood as a synonym of *didactic programming*, the process of temporal planning of the teaching contents of a discipline or field of study. In its broad sense, didactic programming or curriculum is inherent to the education system and constitutes one of the important features or aspects of the school form, which points to the progressive discovery of teaching contents in school or university courses: the *curriculum* can be defined as the set of disciplinary programs. In its restricted sense, the curriculum is inherent to the didactic system, which in turn regulates the chronological genesis: teaching temporarily organizes the discovery of teaching contents in a more or less long duration" (Daunay, Bernard, 2007: 185).

Having said that, the components presented here are intended to provide a global vision complemented by components of the necessary conditions for information and documentation training ("Information literacy"), and this is done through four fundamental axes: (1) rationalization and systematization of its teaching and contents; (2) the sequential planning of its learning; (3) the formalization of objects for school and university knowledge; and (4) the educational and cultural legitimacy of an information and documentation curriculum.

1. To set up a disciplinary school matrix coherent with a new paradigm of information culture

A disciplinary matrix, according to Michel Develay (1992), is a specific epistemological configuration where the principle of intelligibility of a discipline or a given disciplinary subject is applied. It is a general picture of reference, from which an original point of view is constituted and that allows the school subject to take shape, become structured and organized. The disciplinary matrix makes knowledge become coherent - this knowledge is classified according to different types (declarative, procedural, strategic knowledge), as well as objects and phenomena that support learning being a set of tasks and activities to propose to students so that they can build their knowledge. Once constituted, the matrix and its disciplinary components must be articulated with an appropriate didactics.

The matrix of a discipline⁴⁶ as an educational paradigm has evolved over time according to social expectations and scientific advances. The challenge of this updating is to adapt its components as coherently as possible (knowledge, objects, tasks, etc.) to the reality of society and its project. Information-documentation, whose old paradigm, centered on the mastery of information and documentation methodology until the end of the 1990s, should be considered as being deeply transformed and expanded under the effect of the trivialization of internet, the significant increase of a digital information offer, and the new relationship between producers and consumers of information.

The term "information culture" then corresponds to this new "paradigm", and allows taking into account the social, educational, cultural, technological and political dimensions and its implication in social, domestic and professional life. From being *practical*, based on acting and doing, the disciplinary

⁴⁶ The school discipline appears at the beginning of the 19th century; it replaces the "courses", the "subject", for systematization of the knowledge being taught. It designates the manner of good school order, surveillance or police of educational institutions, repression of censurable behaviors; this discipline is progressively associated with the way how the mind is disciplined, some organized work according to safe rules and methods, and organized rule of studies. By extension, discipline is also a field of knowledge approached or studied in school, that is, a school discipline (See: Gómez, Alzate & Gallego, 2009: 140-141)

matrix of information-documentation, according to the typology by Eirick Prairat (1996)⁴⁷, becomes *practice and discursive*, insofar as it is equally intended to transmit a rational discourse on contemporary informational phenomena.

The clear fact is the need and importance of *placing the curriculum in a clearly formulated disciplinary matrix and backed by precise scientific references*, and this is done without avoiding facing the disciplinary question. It is not the case in this paper to reflect on the legitimacy, opportunity and feasibility of a new knowledge or school discipline devoted to information-documentation⁴⁸.

2. To bring to the forefront the education goals of training for the information culture in primary and secondary education

The definition of the education purposes of curriculum, based on the socio-political considerations being assumed, must be considered as a precondition. A disciplinary matrix is not limited to the presentation of teaching contents; these are means that are used to reach a goal. As Bernard Stiegler (2008) states it, *training in the information culture should be included in the education goals and values of the school*, which are related to the construction of autonomy of thought, citizenship education, training for the construction of values, equal opportunities and professional integration and social inclusion. Involvement in the “formal” framework of the school is the best guarantee of education with particular goals, which gives meaning and coherence to the disciplines that constitute education institution, allowing students, according to Olivier Reboul’s expression (2004), learning to be a human being. In this sense, it is clear that mere adaptation to the demands of the “information and knowledge society” cannot serve as the only horizon of education for information culture. The curriculum is primarily an instrument of an education policy or the rationalization of a global teaching project and it can only be guided by a broader educational project, inspired by a certain vision of man impregnated by ideals of illustration and citizenship. In this regard, it would be a good idea to engage the reflection on three axes: building knowledge, building judgment and building responsibility, especially when the uses of information have a problematic relationship with learning.

⁴⁷ Eirick Prairat distinguishes three types of disciplines: *instrumental disciplines* (mother tongue, mathematics) since they produce fundamental languages; *discursive disciplines* (physics, geography) - based on these languages, rational discourses on the objects of the world are produced; *practical disciplines* (plastic arts, educational computing, etc.) oriented towards action and doing.

⁴⁸ Concerning this issue, see the publication directed by Alexandre Serres: *Culture informationelle et didactique de l’information. A syntnesis of works by Groupe de Recherche sur la Culture et la didactique de l’Informartion*. 2007-2010. Rennes: Erte-Urfist. 2010. 121 pages.

3. To define the purposes of training for information and documentation culture

According to a typology set up by Louis D'Hainaut (1977), *the education goals* of a curriculum take the form of declarations of intentions raised by the actors of the education policy; these *goals* outline the main lines of content of the intended teaching and which education institution is responsible for. These goals serve as a framework for teachers who, in their courses, transform them into operational *learning objectives*. Training for the information culture is then considered to cover three dimensions, namely:

- (1) *The training dimension*: it should not be forgotten that a discipline has the first function of "disciplining the spirit" in the sense that it forms and works the thought offering intellectual tools, ordered in methods and rules, that allow learners to apprehend the objects of study that are specific. This training perspective particularly points to a general attitude of critical distance from information, especially through the validation of sources and the estimate of the need for information;
- (2) *The cognitive dimension*: the main objective of information mastery, at all levels of education, and throughout life, is the construction of its own knowledge, whatever the discipline or field involved. Documentation mediation consists precisely of this cognitive process, which, based on the initial valuation of resources and information data, allows the addition of items of knowledge indexed or organized by reference knowledge. This learning problem, which is always present in all disciplines, matches more those of the reliability of information; thus, constituting a strong axis of the training for the information culture;
- (3) *The epistemic dimension*: training for the information culture tends to optimize and to hold personal information practices responsible; consequently it aims at the construction by students to "know about.." objects, processes, and contemporary information, documentation, and communication phenomena,. The information and communication sciences offer a number of useful scientific orientations for the building of school knowledge, especially in the form of questions, concepts and themes.

However, these three dimensions that preserve the spirit of the information culture are, above all, a citizen culture, which proposes to articulate the reflection on the curriculum goals based on the following four axes: (1) *knowledge and understanding of information and digital environments*, as well as the problems that these environments or media pose in the use of information; (2) *the advanced and inventive use of ICT's*, information mastery and documentation processes; (3) *the critical distance* over the media, ICT's, and information; and (4) legal and ethical liability related to the use of information.

4. To integrate media education, education for information and documentation, and ICT from a global perspective

The information-documentation curriculum should develop the idea of a coordinated approach between different "education for ..." which aims in particular to train students in information for media, image, and training in digital tools and media or information environments. Concerning the hybridization of documentation, media, and digital competences implemented in the practices on the web, and in the new uses of digital information, it is important that a future curriculum takes into account, in a coordinated way, the articulation between these competences, knowledge, and attitudes that are specific to these fields and determine the competencies that are common to them.

The issue in question is identifying, analyzing, "deconstructing"⁴⁹ (analytically undoing the elements that constitute a conceptual structure) the competences and notions that are mobilized and used in the information practices by children and young people who come from different cultures (media, digital, information-documentation). This work of observation and reflection become a challenge, which is not only theoretical and conceptual, but above all, it is educational and didactic, on the perspective of a global education of students and mastery of networks and information.

This *articulation or relationship between information-documentation, media, and digital cultures should also be based on the reflection on the role of mediations and technical supports* and aimed, for the students, to acquire a true technical culture that especially allows understanding the sense and functioning of technical and information objects. Finally, this close perspective on the notion of transliteracy, developed by Anglo-Saxon⁵⁰ researchers, should be based on ongoing research work.

On summarizing the basic ideas by different theorists, "Transliteracy" is the ability to read write and interact across a range of platforms, tools and media from writing and orality through the print, TV,

⁴⁹ This consists in showing how any concept has been constructed from historical processes and metaphorical accumulations (hence the name of deconstruction), showing that what it seems to be clear and evident is far from being, since processes are historical, relative and subjected to the paradoxes of the rhetorical figures of metaphor and metonymy.

⁵⁰ "Transliteracy is the ability to read write and interact across a range of platforms, tools, and media from writing and orality through print, TV, radio and film, to digital social networks". In: Thomas, Sue et al. "Transliteracy: Crossing divides" First Monday, December 3, 2007, vol 12, no. 12. (In: <http://firstmonday.org/article/view/2060/1908>, consultation conducted on December 1, 2014) The English word "Transliteracy" can be translated into Spanish as "transliteración". The short definition for this term by the RAE (Royal Spanish Academy) is: representation of the signs of a writing system through the signs of another. In English, it also means: to write a letter or word with the nearest corresponding letters or words of a different alphabet or language. But "literacy" also has the meaning of "alfabetización", (related to the Spanish words "literate / illiterate"). This semantic feature brings us closer to the true meaning of the new concept, because we are really talking about a process of transliteracy: today, in order not to be an illiterate, it is not enough to master a language and an alphabet; instead, a set of languages is required in the internet age.

radio and film, and the “digital social networks” as well. As a behavior, it is not new - in fact, it dates back to the beginning of culture - but it has only been identified as a working concept since the Internet allowed humans to communicate in different new ways. The Network demands a change of perspective away from the battles around the printing / digital dichotomy, forcing us to move towards a unifying ecology, not only of the media, but also of all literacies concerning reading, writing, interaction and culture.

5. To identify knowledge and skills within the framework of the specific knowledge of primary and secondary education

The content-subject matter is directly concerned with the building of specific school knowledge on information-documentation, i.e., the different types of didactic transposition involved. The issue on the reference to knowledge of diverse origin is posed, all the more so, when teaching-learning is supported by the observation, analysis, and experience of contemporary information phenomena. This particular approach, based on studies of socio-technical objects in constant and rapid evolution, needs to *articulate the many references*, namely: *the scientific reference of the wise knowledge* (disciplines or scientific knowledge), *the expert reference* that comes from the professional social practices (scientific research, journalism, librarianship, professions and occupations related to information and documentation), *the pedagogical reference* of the practices formalized in school, especially in secondary education promoted by teachers of different subjects with documentation sensitivity and, finally, *the reference on the study of the information practices by students*, whether in a school context or out of school.

This hybridization of references becomes more meaningful and important when the objects of study themselves are close to the expectations of the school and the needs and uses of the students. The hybridization of references, thus, means the articulation of two different but complementary approaches; one of them being the *practical-instrumental and pragmatic*, where knowledge of a procedural type is required (skills, know-how), the other one is the *discursive*, scientifically-based, where declarative knowledge is required (concepts and notions, theories, and reasoning). It is important to state that the mastery of new complex information environments is not only a question of know-how and of technical appropriation; this mastery goes through the progressive acquisition of many theoretical knowledge, notions, knowledge of diverse nature (historical, sociological, technical, info-

documentation, etc.), information, networks, and media; this is knowledge that requires an effort of abstraction and verbalization.

The documentation curricula must have a main goal: to identify, define and structure the school contents of the information-documentation, based on the transmission and construction of operational knowledge by students. This way, the idea of an "*integral competence*" is suitable for the combined implementation of these different types of knowledge being used and whose purpose is the resolution of an enigma or a complex and concrete information problem in a context established by the didactic situation. In the operational framework of education for the information culture, this is a question, as Philippe Sarremejane (2001) suggests, of "*making think*" as well as "*making act*". The change in the disciplinary matrix of information-documentation implies the definition of the hierarchy of knowledge in relation to know-how and know-how to be.

6. To address the temporal dimension of information learning from preschool to university

The curriculum is a structured education action plan; thus, it should take into account the temporal dimension of teaching and learning. This organizational issue of education experiences unfolds throughout the processes of school and institutional training and particularly focuses on the following points:

The progressivity of learning: the information-documentation curriculum should cover all levels of the school and university system, from pre-school to doctorate, paying special attention to the articulation between these levels: primary / basic secondary; basic secondary / secondary; secondary / university; undergraduate / master; master / doctorate. The main concern is the suitability between the progressivity proposed at the different levels of education for a better possible integration of school knowledge and the psychological possibilities, which are necessary, so that students can get hold of them. At the same time, the following axes should also be taken into account: (a) *the psychological axis*: taking into account the stage of student development; to deeply know the obstacles of a psychological, epistemological and didactic nature that prevent acquisition or achievements; (b) *the epistemological axis*: to reflect on the presentation and the internal and detailed structuring of the content-subjects to be taught; and (c) *the pedagogical axis*: taking into account, on the one hand, the available resources at school to propose suitable relevant learning situations in class and; on the other hand, the limitations or material, legal and ethical obligations that would restrict these possibilities. It is clear that these resources and their limitations may vary according to students' age; therefore, it is

necessary to reflect on the nature and the modalities of help to be offered to students who have learning problems.

Time distribution devoted to teaching: the determination of the number of hours devoted to teaching every year must achieve the best balance between taking into account the value attributed to the subject (information-documentation training) and the stress that this subject put on the students' class schedule. This schedule may vary from year to year and from one level to another. The distribution being defined depends on the level that is attributed to the subject in the examinations and mid-term and final evaluations.

(3) *The format of the teaching-learning sequences:* it would be a question of simultaneously determining the sequential limit of the progressions and the scaling of these sequences in the school year or level, in semi-annual, modular form or other modalities.

7. To propose teachers didactic approaches adapted to students and types of knowledge that is going to be taught.

Methods and training strategies are not advised to be set in advance, but, on the contrary, they are to be diversified and adapted to different grades and courses, the contexts and the objects of study. Within the planned sequential frameworks, it is the variety of training devices that will allow the achievement, acquisition, by articulating sessions dedicated to interdisciplinarity; long-term projects and specific sessions, reviews, online or distance courses.

Rather than being only a single input for knowledge, skills or activities, and according to Dominique Lahanier-Reuter, *an input for didactic*⁵¹ *situations* could be proposed, insofar as they can integrate the precedents for the purpose of constructing the operational knowledge of information-documentation.

⁵¹ In didactic research, the concept of "Didactic Situation" is defined as: << A situation, as an object of didactic study, is a limit in the reality (a situation, it does not last forever). It is characterized by the emergence, in time and class space, of a new element or configuration of elements (relation, project, object of knowledge, documents ...). This attempt of definition requires to be explained. As the etymology of the term indicates (from the Latin word *situs* also indicating site, to place, etc.), a situation is defined in space and time. In the case of didactics, the relevant space and time are those of the class, understood in a broad sense; thus, it is possible to talk about the situation "work at home", considering that the didactic relation stays outside the physical space of the education institution. However, the temporal delimitation of a situation should not be confused with that of institutional time: a situation can last beyond the teaching session, and it can even bring several sessions together. Finally, a situation, always as an object of study in didactics, can be defined and apprehended according to what remains as new in space and time of the class; thus, to identify a didactic evaluation situation in some interactions between a student and a teacher, is to identify it as "new", that is to say, teacher's intention and his demands regarding the status of previous interactions. Identifying a didactic situation in a continuum of teaching sessions, is to propose as "new" an object of knowledge and associated activities. When this object loses its status as "new" it becomes "old", the situation is extinguished." (Dominique Lahanier-Reuter, 2008: 203)

The input of situations in the context of information culture is based on the ideas that knowledge is built through interactions between students' needs, availability, accumulation of resources, documentation networks and socio-technical devices. Four fields of reflection are required to specify conditions needed to build and exploit favorable situations to learning, namely:

- *The sense given to the situation*: the proposed situation must be justified by an anchor with what is real, which bears meanings. The situation can, for instance, be opened by a finding that offers a problem to be solved and whose treatment makes the student construct explanatory operational knowledge. The situation must also allow students to work in a concrete and real production and communication context, which is today possible thanks to documentation and communication web tools;

- *The context or framework where the situation is registered*: the situation must be known or recognized by the student if he/she is to accept responsibility for solving the problem. The situation should be able to be referred to or related, as best as possible, to students' informal practices; they widely use ICT's at school and in private contexts. The situation should also enable them to develop a new perspective on a universe that they believe is familiar, to restructure knowledge schemes by making their representations evolve;

- *Student's activity*: activities and tasks being proposed must offer the concrete means of observation and interrogation of what is real, as well as a means of action on the latter to elucidate, solve problems and construct meanings. The implementation of the intellectual work by students organizes the formulation of a task that should lead them to communicate within a network and manipulate resources, in the perspective of a documentation production. These activities should allow students' commitment through collaboration that will facilitate the exercise of their creativity, assume responsibilities and develop their autonomy;

- *The purpose of the situation*: it should not be forgotten that activities being proposed and the required tasks for students are a means to achieve the learning objectives, which are part of the established syllabi. All activities contribute to the construction of an information-documentation operational knowledge, even in an interdisciplinary framework. All this knowledge integrates different types of knowledge, and this is built, on the one hand, through available documentation and human resources

and, on the other hand, through digital networks that are in a permanent state of change and “movement.

The curriculum should list the families of situations related to the main situations to be transmitted, and from which teachers and trainers were inspired to set their sequences.

8. To propose teachers examples of activities and tasks that favor learning of the information and documentation culture in the internet age

The student's action is very important for any learning. And it is even more so when it comes to cultural inclusion, at the end of which the student must act and make decisions, develop knowledge and be able to produce them and share changes. The curriculum should offer teachers the concrete proposals about the kind of work to be proposed to students. Activities should be clearly distinguished from one another, so that they could be proposed to the group, whose intention is to approach or discover the procedures to treat information, and the *task* that the teacher builds, keeping in mind that a problem may arise in the classroom. *Tasks and activities will also constitute a disciplinary matrix.*

The activities to be proposed to students constitute an unavoidable means: actions on real objects (media, information resources, communication devices) generate the mental activities that work on the representations and allow the knowledge to be reorganized and developed.

Many information-documentation activities are already known by students and teachers who use them in their pedagogical sequences. But in order to prepare a new paradigm of information culture, the curriculum must present a complete and updated typology of activities, namely: enunciating a project, analyzing the result pages being found in search engines, performing a web mapping in a given field or subject, presenting a technically made bibliographical documentation report as a result of a selection and evaluation of digital information, explaining the selection of a reference, decoding a communicative intention, defining the meaning of a bibliography.

The activity does not necessarily generate a "problem" for the student. On the contrary, the *task* is built for the purpose of showing, in the course of the student's activity, *a conflict of representations as an obstacle to learning*. Thus, the task is organized in such way, which allows the occurrence the obstacle and provides the means for overcoming it, while preventing the student from eluding or evading it. The task aims to force the student to deal with other explanatory schemes (conceptions) to solve the problem encountered or to make him/her realize the observed phenomenon. *If the activity is focused or*

centered on doing, the task accordingly is about learning. The input for these situations, and in particular for situations-problems (Morandi & La Borderie, 2006: 154)⁵², needs a good knowledge of the cognitive obstacles encountered by students in the acquisition of the knowledge related to the information culture. The curriculum should, therefore, set *a parallel with the inventory of families of situations, outline the corresponding tasks*, in order to allow teachers to leverage the students' difficulties and help them progress.

9. To identify different types of suitable objects for information and documentation learning

Teaching objects, types of knowledge and tasks are the constituent elements of the disciplinary matrix. These issues materialize it in some way and each discipline is characterized by its specific objects. It may then be useful to distinguish objects being "*didactic*", which *are taken from the real world of networks* (search engines, social networks, online databases, specialized magazines, blogs, document collections in virtual libraries, specialized pages, etc.), and school teaching objects; those that are exclusively constructed by the teaching needs and that are not, in many cases, useful outside the school. The curriculum should facilitate the relevant use of these school objects for teachers and trainers. These objects are the revealing indexes of the reality of disciplines. They comprise what is already common or ordinary to discipline professionals and their students in a learning situation.

Let's remember some common examples: files that provide information on the stages of documentation search, items that indicate students the composition of an URL⁵³ or a preference or search option, which bring to mind the evaluation criteria of the websites and refer to the methodological records that the teacher gives, and which are related to the realization of documentary productions (oral presentations, billboards, dossiers or documentation folders, etc.) or the importance of remembering a standardized

⁵² A situation is a "problem" if it allows staging a knowledge that must be acquired, and at the same time poses an end to students from a question or questioning. The problem situation then functions as an articulation issue between questions and answers; in this school teaching and learning context, a device in which the individual appropriates knowledge from a project to solve a problem is proposed. The problem situation is characterized by two aspects: the external one, the objective reality of a task (presenting the problems is to implement the knowledge in a situation of being "operated", taking into account the epistemological nature of this knowledge); the internal one, the subjective reality, the individual's representative work: to present a problem by himself/herself, to elaborate an answer as a way of solution. (Dominique Lahanier-Reuter, 2008: 205).

⁵³ A *uniform resource locator*, more commonly called a URL (it stands for *uniform resource locator*), is a sequence of characters, according to a model and standard format, which is used to name resources on the internet for localization or identification, for example, textual documents, images, videos, digital presentations, etc. Uniform resource locators were an innovation in the history of the Internet. It is an address that allows access to a file or resource such as pages html, php, asp or gif files, jpg, etc. It is a string of characters that identifies each resource available at www. The URL's were first used by Tim Berners-Lee in 1991 in order to create links between different pages on the www. The term URL has been used since 1994. The URL is the way that the Web has to identify any type of file or resource anywhere else in the world.

quotation (APA, to name just one). The difficulties found in the accomplishment of the task, making the functioning of a search engine explicit can be organized according to schemes, etc. The curriculum should also determine the corpus of updated resources, which can be used after the thematic sequences indicated in the syllabus. This way, *these "artificial" didactic objects should be explicitly identified and formalized* and made available in order to facilitate teaching-learning sequences.

As it is a question of "natural" didactic objects, it would be advisable *to encourage the innovative search, in didactic perspectives on new tools such as blogs, social networks, etc.* It is about showing the pedagogical clues and the range of potentialities of the new tools. Teachers should increasingly be trained to use digital tools in this perspective. This is undoubtedly a major political and economic challenge in order to avoid technological empowering processes that only serve private interests.

This relationship with the didactic objects of the information culture accordingly extends or goes much beyond its simple use, and aims to describe and analyze the very foundations of these objects, in order for the students to become "older" in front of the technical object, as recommended by the philosopher Gilbert Simondon (1989). This means that the didactization of these technical objects *should allow the student to overcome the stage of intuition or unreflective use to advance or move towards the ability to understand the principles of operation of technical objects and their internal logic.*

The didactic objects are both supports as objects of study that privilege the co-construction of the learning with the student being an actor in this particular situation. This co-construction should allow students to remain in a situation of independence in the use of digital tools, especially to improve their management of their data and information. It is as much a citizen and ethical construction as a development of the information and documentation skills.

10. To promote the articulation with other school disciplines of primary and secondary education and promote different forms of interdisciplinarity in the teaching of information and documentation culture

It is about specifying the different types of articulation between information-documentation and other disciplines. Information-documentation is often positioned in a functionalist status; it is a "service-discipline" that "serves" other disciplines, giving priority to methodological learning. An information-documentation curriculum should confirm the "cultural" status of information-documentation, setting genuine cooperative relations with the other disciplines.

This cooperation can be based on different types of relationships. In some cases, in fact, when an object of study is common to information-documentation and other discipline, it can be noted that this relationship can be complementary to the image of two cultural fields that come into contact to expand the perception and understanding of a phenomenon. Many of the themes and objects studied in history or science, for example, benefit from essential explanation when they are approached through contemporary media treatments. It will be a multidisciplinary approach and even in certain cases, each of the cooperating disciplines will be used by the other one to work on their own concepts.

When it comes to concepts (the document in history, the discourse in Spanish, etc.) or methodologies (the scientific research approach), they may have common points, or deserve to be confronted with those of information-documentation. This could be the opportunity to work interdisciplinarity, so that learning can be benefitted. The curriculum should establish, when examining the syllabi of school disciplines according to grades and levels, the possible points of articulation, identifying the information-documentation themes that would best suit these approaches among disciplines. Any articulation with the other disciplines raised by the curriculum should associate a theme or an information-documentation problem to another theme or to a disciplinary problem.

Finally, the curriculum will emphasize the perspective of transliteracy or "information literacy" by looking for relationships with different ways of using documents and media. The proposed articulation will especially support writing and reading in the perspective of literacy being permanently expanded. The fact of assuming the technical dimension of the information culture will additionally allow considering it in a transdisciplinary perspective, as the means to overcome the rupture or distance between disciplines coming from the human sciences and those from the exact sciences.

This diverse articulation of disciplines is then an advantage for information-documentation knowledge, provided that they are not generators of confusion – which means prioritization - placing the information-documentation contents below other disciplinary knowledge. In this regard, the curriculum should be concerned with setting clearer institutional legitimacy, insisting on the implementation of explicit policies within institutions.

11. To rely on different functions of the evaluation to conceive, accompany and validate the learning associated with digital information and documentation

The curriculum should be based on regular assessments of students' integration into the information culture. As Isabelle Delcambre (2007) suggests, it should clearly *distinguish and make explicit the two*

major functions of evaluation, such as *training* (diagnostic and training types) and *validation* (summative and certification types).

Concerning training regulations first, training evaluation could be based in part on existing taxonomies (the references of information-documentation skills) to train in procedural skills. However, it would still be useful to produce other reference tools, related to the objectives of acquiring the knowledge of the other issues of the information culture. Diagnostic evaluation, as it can also be used to prepare sequences adapted to the class profiles to measure the information skills of a given population at a given time, could be organized at the key moments of the course. A test on information culture and communication⁵⁴ would be appropriate, for example, in the final training of secondary education or the beginning of university life. This test may contain a series of questions and exercises to demonstrate the proven skills.

When it comes to training validation and summative evaluation, the evaluation of integrated competencies needs to be proposed to students in an analogous situation or similar to those ones found in didactic sequences. The digital portfolios have interesting potentialities; they allow measuring students' footprints and achievements. This type of evaluation particularly involves the existence of remediation procedures. The nature and modalities of the help to be offered to students having problems should be addressed in conjunction with this reflection. The question of the certification of information-documentation knowledge itself is nowadays assumed by the validation references B2i and C2i. However, if they are to evolve, it would be necessary to *very well distinguish the information competences from the basic competences on the mastery and the uses of informatics tools*, between information culture and digital culture. Particular attention should be paid to the fact that this type of result regulation (standards to be achieved, often international) in a stealthy or hidden way interferes or influences the curriculum, disturbing internal coherence. The logic of training inherent to the latter, pervaded with broadly cultural ambitions, should be able to overcome, or keep under control, the pragmatic logic of socio-economic expectations.

⁵⁴ See for example, the Québec test Infocompétence+: Basque, Jossiane & Ruelland, Diane. (2007). *InfoCompétences + Développement d'un outil informatisé d'autodiagnostic des compétences informationnelles destiné aux étudiants universitaires*, Center de recherche LICEF, Télé-université, online: www.pdci.quebec.ca/docs/infocompetences-teluq.pdf (checked on December 1, 2014).

Finally, it is necessary to underline, to what extent a reasoned evaluation device contributes to value teaching. This device takes various forms but cannot be marginal or based on unrecognized evaluations. This process has not only psychological effects on the students' progress, enhancing them through their achievements, but also symbolic effects on *institutional and social recognition*. Due to its certification dimension, the evaluation made in certain grades and levels of the education system would enable students to assert socially and professionally their achievements and acquisitions and their competences in the information culture.

12. To train teachers who promote and apply education for information and develop the didactics of information-documentation

The achievement of the implementation of an information-documentation curriculum from school through university would imply a great effort in the initial and continuous training of all the teachers involved, namely:

- In the *initial training*: a solid and coherent training of the future teachers-documentalists, as much in information and documentation sciences as well as in information didactics, is an important condition to implement an information-documentation curriculum; training modules for information culture should also be developed in the initial training of teachers of all disciplines;
- *In continuing education*: a more systematic development of the continuing training of documentalist teachers on all aspects of information culture is also a *sine qua non* of curriculum achievement. Similarly, the continuing training of university professionals who contribute to the training of future teachers (library staff, teachers ...) is an important challenge for the development of the information culture at university.

In the perspective of an information-documentation curriculum, the closed relationships, and between the field of didactics and that of research, will necessarily be reinforced and deepened. In this way, the initial and continuing training are even more supported on the field of research, which is currently occurring around these issues, and supporting themselves on their results and getting hold of the theoretical contributions. On the other hand, research on information culture and information education, according to its young history, has everything to gain by going deep into the links with the players in context: teachers, trainers, students, engineers, librarians, etc., taking care to observe the potentialities and obstacles posed by the development of digital technologies.

In particular, it is all about favoring collaborative work between teachers and researchers in the form of collaborative didactic engineering. The results of these works can then be spread, and by their nature, they can make practices evolve, which lead to a larger and more solid mastery of information and documentation training.

Research on information didactics, both theoretical and action research, should expand its objects of study to areas that are close to the information culture, especially by developing approaches with:

- The other literacy: information, media, digital, critical ... literacies, and the concept of "transliteracy"
- The issue on training focused on attention, as defined by Stiegler, the development of the participation and technical cultures.

Finally, training on information didactics seeks to convey future teachers and current teachers the ability to develop situations in which students can act and learn notions and skills in different environments.

Conclusions

The issue on global education for an information and media culture remains more than ever crucial. But the challenge and urgency of training students for an information culture should not detract research on these issues. On the contrary, as teachers-researchers, documentalist teachers, and teachers at different levels (primary, secondary and university) are convinced that information training, in the broad sense of the term, must be completed with a lively and active research. It is then a question of making the culture of information an object of research, working on the necessary explanations around a concept, difficult to define and giving rise to a diversity of approaches or perspectives.

References

American Library Association (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. En: <http://www.ala.org/acrl/ilstandardlo.html> consulta realizada el 30 de noviembre de 2014.

Basque, Jossiane & Ruelland, Diane. (2007). *infoCompétences+Développement d'un outil informatisé d'autodiagnostic des compétences informationnelles destiné aux étudiants universitaires*, Centre de recherche LICEF, Télé-université, en línea: www.pdcu.quebec.ca/docs/infocompetences-teluq.pdf (Consulta realizada el 1 de diciembre de 2014).

- Behrens, Shirley (1994). A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy. *College and Research Libraries*, vol 55 n° 4, Pp 309-322.
- Brotcorne, Perine; Mertens, Luc; Valenduc, Gérard. (2009). *Les jeunes off-line et la fracture numerique. Les risques d'inegalités dans la génération des "natifs numériques"*. Internet pour tous. Namur-Bruxelles: Fondation Travail-Université.
- Daunay, Bertrand. (2007). Évaluation. Reuter, Yves (Editor). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck. Pp. 185-189.
- Delcambre, Isabelle (2007). Évaluation. Reuter, Yves (Editor). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck. Pp. 105-110.
- Develay, Michel. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement: pour une épistémologie scolaire*. Paris: ESF.
- D'Hainaut, Louis. (1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Paris: Nathan.
- Eisenberg, Michael; Lowe, Carrie & Spitzer, Kathleen. (2004). *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*. Syracuse University, New York: ERIC Clearinghouse on information and technology.
- Gómez, Miguel; Alzate, María Victoria & Gallego, Ninoska. (2009). *Saber y evaluación de libros de texto escolar. Una herramienta de reflexión y acción*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira-Editorial Papiro.
- Lahanier-Reuter, Dominique. (2008). Situations didactiques. Reuter, Yves (Editor). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck. Pp. 203-207.
- Morandi, Franc; La Borderie, René. (2006). *Dictionnaire de Pédagogie. 120 notions-clés. 320 entrées*. Paris: Nathan.
- Owusu-Ansah, Edward (2003). Information Literacy and Higher Education: Placing the Academic Library in the Center of a Comprehensive Solution. *College and Research Libraries*, vol 30 n° 1, Pp 3-16.
- Rader, Hanneloreb. (2007) Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review. *Teaching and Assessing Information Skills in the Twenty-first Century: A Global Perspective* . University of Illinois at Urbana-Champaign LibraryLarge-scale Digitization Project, 2007. Pp. 242-259.
- Prairat, Eirick. (1996). Qu'est-ce qu'une discipline scolaire. *Education* n° 7-janv-fév. p. 29-33.
- Reboul, Olivier. (2004). *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF.
- Stiegler, Bernard. (2008). *Prendre soin. I. De la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion.

Sarremejane, Philippe. (2001). *Histoire des didactiques disciplinaires. 1960-1995*. Paris: L'Harmattan.

Serres, Alexandre (2010). (Editor). *Culture informationelle et didactique de l'information. Synthèse de los trabajos del Groupe de Recherche sur la Culture et la didactique de l'Informartion*. 2007-2010. Rennes: Erte-Urfist.

Simondon, Gilbert. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris: Aubier.

Sue, Thomas et al. Transliteracy: Crossing divides. *First Monday* 3 de diciembre de 2007, vol 12, nº 12. (En: <http://firstmonday.org/article/view/2060/1908> consulta realizada l 1 de diciembre de 2014)

CONFERENCIA DE CIERRE

EL PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS EN BRASIL (PNLD): PROCESOS DE HOMOGENIZACIÓN Y LOS DESAFÍOS PARA CONTEMPLAR LA DIVERSIDAD Y LA CULTURA LOCAL

O PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL: PROCESSOS DE HOMOGENEIZAÇÃO E OS DESAFIOS PARA CONTEMPLAR A DIVERSIDADE E A CULTURA LOCAL

THE NATIONAL TEXTBOOK PROGRAM IN BRAZIL: PROCESSES OF HOMOGENIZATION AND THE CHALLENGES TO CONTEMPLATE THE DIVERSITY AND THE LOCAL CULTURE

Tânia Maria F. Braga Garcia

Núcleo de Investigações em Publicações Didáticas (NNPD). Universidad Federal de Paraná (UFPR. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Brasil.

Resumen

El texto intenta mostrar que los procesos de evaluación de libros escolares en Brasil, a partir de los años 1990, ciertamente han producido transformaciones positivas en muchos elementos. Un gran avance en los debates ha sido la inclusión de un criterio de evaluación que afirma la necesidad de contemplar en los libros la diversidad de experiencias culturales y sociales. Por otro lado, esos mismos procesos han provocado una homogenización en los libros escolares. Proyectos alternativos, diferenciados, fueron gradualmente desapareciendo de los listados ofrecidos para la elección de los maestros y profesores. ¿Qué opciones alternativas se presentan para que los libros contemplen la diversidad y para que las escuelas tengan otras opciones de trabajo? A partir de los conceptos de cultura escolar y de forma escolar, y de la descripción sucinta del Programa Nacional de Libros Didáticos (PNLD), el texto presenta caminos para enfrentar la homogenización de los libros escolares.

Palabras clave: Libros escolares, Procesos de homogenización, Diversidad de experiencias culturales y sociales, Producción de libros por maestros y alumnos.

Extended Abstract

Since the 1980s, Brazil has maintained a program for the evaluation and free distribution of textbooks for all school grades and for all subjects of the Basic School. The National Textbook Program – PNLD – is an action of the Federal Government that has been maintained throughout this time regardless of the changes that occurred in the country due to the presence of different political parties in power. From 1990, the evaluation processes were gradually improved, with the participation of different educational agents and with the proposal of criteria regarding the content and form of the books. There

is a strong consensus around the idea that the program has produced positive transformations in many elements and that textbooks today are better than three decades ago.

The federal government official notices present general criteria and specific criteria for each school subject, to guide the publishers in the production of books. Elements such as content, methodology, visual programming and graphic quality and aspects related to the construction of citizenship are evaluated. There are eliminatory criteria, such as the presence of prejudice, and classificatory criteria, such as the conceptual approach. A registered advance was the inclusion of an evaluation criterion related to the need for the books to contemplate the diverse cultural and social experiences of the students.

On the other hand, these processes have produced a homogenization of textbooks, since publishers and authors need to comply with the requirements of the Ministry of Education's notices so that the books are approved and included in the catalogs for the choice of teachers. These issues constitute the set of problems addressed in this text, related to the discussion of alternatives to face the problem of homogenization and to make the books contemplate the diversity of cultural and social experiences.

It is necessary to emphasize that the school books have characteristics that need to be understood from its origin as elements of the school culture. In this perspective, the book has been present in school life for a long time, it has undergone transformations related to social demands in different historical moments and places, and it is also a space of memory and conservation of the school tradition. (Forquin, 1993, Juliá, 2001).

In addition, the books are closely related to the emergence of a school form in France in the seventeenth and eighteenth centuries (Vincent, Lahire and Thin, 2001), when teaching started taking place in a specific place – the school. The pedagogical relationship between a teacher and a group of students, who needed to learn the same things at the same time, found in the textbook a fundamentally to organize teaching. Thus, the textbook has a fundamental task at its origin: to guarantee all students access to a set of universal knowledge.

This feature defines a function that textbooks continue to exert in educational systems, called programmatic function by Choppin (2004). It is often verified that lessons are planned and developed based on what textbooks present as content. But not only the school systems are affected by this function. The work of the publishers is organized majorly on those sets of knowledge considered useful and necessary for the new generations, in a clear process of reproduction.

Based on these elements, the text places as a central issue the tension established between the programmatic function of textbooks towards universal contents and the requirement that, in PNLD, books address diversity, inclusion, respect for cultural differences and other specificities found in contemporary social life. It is a challenge that Brazilian schools need to face and books can be resources aligned in greater or smaller extent with this challenge.

Studies conducted by the Center of Research in Didactic Publications (NPPD/UFPR) evidenced that there have been advances in Brazilian textbooks regarding different aspects. The books are more coherent about the assumptions and methodologies proposed by the authors; there is less prejudice and stereotypes; the visual and graphic aspects have deserved more attention from the publishers. The analysis show that teachers are encouraged by the authors to consider the locality as a source of knowledge and source of resources for teaching, valuing the local material culture.

A particular aspect must be highlighted: the evaluation criteria of the books indicate that contents referring to History and Afro-Brazilian and Indigenous History and Cultures should be included, considering their ethnic and cultural diversity. The studies indicate that this represents a breakthrough regarding the gaps that existed a decade ago, when these themes were not part of the knowledge presented by Brazilian textbooks. On the other hand, the need to take aspects of the students' reality into account led the authors and editors to look for didactic and methodological ways to articulate the themes with the students' experience, which produced changes in the configuration of textbooks. Contents and images that approach different cultural and social experiences have been included in the books, evidencing differences and social inequalities.

Despite the advances registered, the surveys show the limits of these proposals and point out the need for other actions. Among them, we highlight a proposal for the production of school books by teachers and their students, based on the local culture. This proposal was derived from experiences in the Recreating Stories Project, developed in a cooperation project between the Federal University of Paraná and municipalities of the Metropolitan Region of Curitiba (Southern Brazil). A collaborative research involved teachers and students from the fourth grade of Elementary School, resulting in the production of books to be used in local schools. Methodologically, the perspective of the project was to capture the teaching contents in the local culture (Freire, 1970) through the collection of documents stored in the form of family archives (Artières, 1998), testimonials, and the performance of didactic activities by the school community.

As a result, school textbooks were produced using the documents collected and produced, and articulated with other sources in order to establish relationships between the local and the global. The manuals incorporated the production made by students, teachers and the school and family community through drawings, narratives, graphs, reports and other elements. The recreation of local histories, in this perspective, can be understood as a possibility to break the homogenization that marks the textbooks, either by its own nature related to the school form, or by the social relations that define, through the books at each time and place, what should be taught and learned.

Keywords: School textbooks, Homogenization processes, Local culture, Production of books by teachers.

Notas introductorias

El concepto de cultura escolar – o de culturas escolares, como prefieren algunos de los teóricos de la Historia de la Educación – ha sido introducido en el campo en la década de 1990, con diversos significados. Su difusión y apropiación ha contribuido para la comprensión de procesos internos a la escuela y a la clase, pero también para elucidar relaciones entre la escolarización y procesos sociales más amplios. Tal concepto es central en los estudios sobre los libros. Elementos de la cultura escolar, los libros tienen una presencia de larga duración en la historia de la escolarización; producto de transformaciones por exigencias sociales en diferentes momentos históricos, los libros escolares son también conceptualizados como espacio de memoria así como un instrumento de conservación de la tradición escolar.

En sus orígenes, los manuales para enseñanza están fuertemente conectados con una “forma escolar”, - en la cual se ha configurado una relación de tipo específico, entre un “maestro” y un alumno” y denominada relación pedagógica, como analizado por Vincent, Lahire y Thin (2001). Según los autores, cuando esta relación ha sido instaurada en cierto período histórico en las sociedades europeas, también se ha instaurado un lugar en particular donde ella ocurrirá: la escuela.

El espacio y el tiempo deben ser organizados, las actividades sometidas a reglas y normas a modo de tornar la relación despersonalizada. Para los autores, la forma escolar ha sido realizada en las asignaturas escolares (Vincent, Lahire y Thin, 2001, 15) y los manuales serían un instrumento para garantizar la enseñanza de los mismos contenidos a todos los alumnos, con la simultaneidad propia de aquella forma escolar.

A partir de los elementos presentados, de forma sintetizada, es posible entender en la cultura escolar ha sido definida una función para la escuela que es la transmisión deliberada de conocimientos universales, aquellos que una sociedad considera necesarios para las nuevas generaciones. En un proceso de “tradición selectiva” (Williams, 2003), parte de la cultura es transformada en contenido de enseñanza y otra parte queda olvidada y se pierde en el tiempo.

Los manuales escolares – o libros escolares, o libros de texto, entre otras denominaciones – forman parte en los procesos de configuración de los conocimientos escolares y de definición de lo que se enseña. Es la fuerza de la función programática, como denominada por Choppin (2004) que actúa en todos los niveles de los sistemas educativos y también sobre el trabajo de las editoriales.

Luego, por sus orígenes, los libros de texto tienen su historia y función marcadas por la idea de homogenización de los procesos de enseñanza así como los conocimientos que todos necesitarían aprender en una sociedad determinada, en un cierto período de tiempo. Y por eso, es necesario reconocer los límites derivados de su propia naturaleza. Pero las últimas décadas han colocado nuevas cuestiones para los libros, como resultado de nuevas comprensiones sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, particularmente sobre las necesidades de atender la diversidad y promover la inclusión. Estas condiciones han producido, en el caso brasileño, una tensión entre dos fuerzas: por un lado, la función programática de los libros en dirección a los contenidos universales y, por otro lado, las carencias originadas de las necesidades de atender la diversidad, la inclusión, el respeto a las diferencias culturales y otras tantas especificidades encontradas en la vida social contemporánea – especificidades estas que las escuelas necesitan comprender así como incorporar en su trabajo cotidiano.

Tomando esa tensión como una problemática a ser analizada, el texto intenta mostrar que los procesos de evaluación de libros escolares en Brasil, en el ámbito del Programa Nacional de Libros Didácticos (PNLD), a partir de los años 1990, ciertamente han producido transformaciones positivas en muchos elementos. Un gran avance en los debates ha sido la inclusión de un criterio de evaluación que afirma la necesidad de contemplar en los libros la diversidad de experiencias culturales y sociales.

Por otro lado, esos mismos procesos han provocado una homogenización en los libros escolares. Las diferenciaciones entre las propuestas de libros de diferentes editoriales no quedan muy claras y muchas veces lo poco que cambia son los elementos gráficos y visuales. Proyectos alternativos, diferenciados, fueron gradualmente desapareciendo de los listados ofrecidos para la elección de los maestros y profesores. Entonces se puede preguntar: ¿Qué alternativas se presentan para que los libros contemplen

la diversidad y para que las escuelas tengan otras opciones de trabajo? Los interrogantes dirigen la organización del texto que se presenta a continuación, con la intención de examinar caminos para el enfrentamiento de la problemática indicada.

El “Programa Nacional de Libros Didácticos” (PNLD) en Brasil: avances y nuevos problemas

La investigación sobre los libros escolares en Brasil necesita considerar, entre sus puntos de partida, la existencia de un factor que afecta la producción, la circulación y el uso de los libros y así, todavía, nos es solamente una cuestión contextual, pero es entendida como una determinación (García, 2013). El PNLD es una acción del Gobierno Federal y por sus formas de organización el programa define en gran parte las relaciones de editoriales, escuelas, maestros y alumnos con los libros escolares.

Qué es el Programa

El PNLD existe desde 1985 como una política pública de adquisición y distribución de libros para las escuelas públicas de la enseñanza básica (12 grados de escolarización), en todas las asignaturas curriculares. La evaluación sistemática de los libros, como un programa, inició en 1993. En el proceso están involucradas las universidades que coordinan las actividades, y también especialistas, maestros y profesores invitados. Para orientar a las editoriales que desean vender sus libros para el PNLD, son elaborados edictos con criterios generales y específicos por asignatura, que guiarán los procesos evaluativos. Los equipos en cada una de las universidades evalúan los manuales en los siguientes elementos: contenidos, metodología de la enseñanza, programación visual y calidad gráfica y, también, la construcción de la ciudadanía.

En los edictos son presentados los criterios eliminatorios, como por ejemplo la presencia de prejuicios o la ausencia de relación entre la propuesta metodológica anunciada y la realizada en el libro del alumno, que definen la inclusión o la exclusión de un libro del programa; y hay criterios clasificatorios, como el enfoque conceptual, que no determina la exclusión pero permite establecer distinciones entre los diferentes libros. Los resultados del proceso de evaluación se difunden en una Guía de Libros Didácticos, cada tres años, por grado de enseñanza y para cada una de las asignaturas. Las Guías, hoy, están disponibles en formato digital en el sitio del Programa. Los maestros y profesores de las escuelas públicas - y algunas veces técnicos de las secretarías de la educación - son responsables por elegir los libros que desean utilizar en las clases.

Avances y nuevos problemas

El desarrollo del Programa por más de tres décadas puede ser comprendido por su continuidad en el tiempo, aunque diferentes partidos políticos tengan ocupado el poder en el gobierno federal - lo que no es frecuente en el país. Así, avances y transformaciones fueron posibles, para algunos de los elementos del Programa, como se destaca a continuación:

- los procesos de distribución de libros para todo el país han sido perfeccionados, y el Programa puede atender hoy a la totalidad de las localidades, así como a las que se encuentran alejadas de los grandes centros;
- los libros están más coherentes desde sus presupuestos y sus metodologías, por la existencia de un criterio de exclusión sobre el tema;
- hay menos situaciones de prejuicios y estereotipos, porque los edictos presentan criterios relativos a la construcción de la ciudadanía;
- los aspectos visuales y gráficos reciben más atención de las editoriales porque los edictos oficiales presentan criterios para este punto;
- en todas las asignaturas, el profesor debe ser alentado a mirar su local de actuación (ciudad, barrio) como fuente de conocimiento histórico y como fuente de recursos y materiales didácticos para el estudio del medio, así como darse cuenta de la cultura material que compone la vida de la localidad;
- los criterios de evaluación dicen que deben incluirse contenidos referentes a *la Historia y a las Culturas Afro brasileña e Indígena*, grupos que no deben ser tratados como “pueblos únicos”, considerando “sus diversidades étnicas y culturales reconocidas”
- autores y editoriales han creado soluciones de orden didáctico y metodológico, internas a los libros nacionales para una articulación de los temas con la experiencia social de los alumnos, por ser esta cuestión una solicitud de los edictos.

Pero, si por un lado han ocurrido avances, como se presentó de forma sintetizada, por otro lado nuevas cuestiones se presentarán para la producción de los libros y para los procesos evaluativos. Para focalización en los objetivos del texto, se colocará la atención en dos nuevos problemas que necesitan ser analizados por los investigadores de los manuales escolares.

El primer problema es que a pesar de los esfuerzos hechos por los evaluadores, hay una gran cantidad de libros y colecciones que necesitan evaluar y algunas veces errores o equívocos no son indicados adecuadamente por los equipos de evaluación; o los evaluadores cometen errores que la prensa propaga y las editoriales rechazan públicamente, lo que fragiliza el proceso. Es una problemática a ser

investigada para profundizar la comprensión sobre sus efectos, por ejemplo, en los procesos de selección de los libros por los maestros y profesores.

El segundo problema es que la búsqueda de aprobación por las editoriales (no se puede olvidar que el PNLD es un mercado que garantiza el lucro) ha producido – en este período de tres décadas – una homogenización de los libros no solo acerca de contenidos y métodos, sino también en los proyectos visuales y en las formas de estructuración y organización formal de elementos didácticos. Proyectos diferenciados que habían sido propuestos en las décadas de 1990 por editoriales más pequeñas, regionales, quedaron a lo largo de estos procesos evaluativos y hoy no circulan más.

Así, la pregunta que se desea hacer focaliza las tensiones entre, por un lado, la homogenización – que es propia de la naturaleza original de los manuales y que marca los libros hoy, por fuerza del PNLD – y, por otro lado, la necesidad de considerar las realidades locales y la diversidad de experiencias sociales. ¿Es posible conciliar la producción nacional, con los contenidos universales y la atención a la diversidad, a los contenidos locales de la experiencia de los alumnos? Si es posible ¿Cuáles son los caminos para hacerlo?

Un par de respuestas han sido dadas en el ámbito del PNLD. La primera, se concretó con la ampliación de las soluciones de orden didáctico y metodológico, internas a los libros nacionales, por medio de la inclusión de contenidos (temas e imágenes) que aborden situaciones diversificadas, contemplando la diversidad de experiencias sociales y culturales, sin omitir o sin ocultar los problemas relativos a las diferencias y a la desigualdad en la vida social. Una segunda solución fue la ampliación de la oferta de libros regionales en los listados del Ministerio de Educación, para la elección por las escuelas.

Más allá de las soluciones presentadas por el Programa, aquí se intenta dirigir los esfuerzos hacia otra estrategia para superar los límites de los libros nacionales. La propuesta de producción colaborativa de libros con las escuelas, maestros, profesores y alumnos, a partir de la cultura local, está sintetizada a continuación.

La producción de libros escolares por profesores y sus alumnos a partir de la cultura local: relato de una experiencia en el Proyecto Recreando Historias

Es interesante, al inicio situar la cuestión del uso de fuentes en el caso brasileño. Las orientaciones curriculares de las últimas décadas (a partir de 1990) y el consenso de orden teórico y metodológico ponen en relevo la importancia y la necesidad de usar fuentes para enseñar Historia. Con esta dirección, el proyecto Recreando Historias ha sido organizado con el objetivo de producir manuales escolares con

profesores y sus alumnos, usando documentos guardados “en estado de archivo familiar” (Artières, 1998).

El proyecto ha sido desarrollado en conjunto con maestras de los años iniciales de enseñanza fundamental especialistas en Historia, y alumnos de escuelas públicas municipales, de entre 9 y 10 años de edad. Es un proyecto de formación continuada, apoyado por la Secretaría Municipal de Educación y organizado en convenio con la Universidad Federal de Paraná, por medio de dos núcleos articuladores de las actividades de enseñanza, investigación y extensión - Laboratorio de Investigación en Educación Histórica y Núcleo de Investigaciones en Publicaciones Didácticas

Acciones y etapas de la propuesta

Las primeras acciones están dirigidas a la organización del trabajo con las escuelas y maestros. Tienen carácter de actividades preparatorias, incluyen encuentros con técnicos de la administración de la red de escuelas, con maestros y profesores y resultan en una estructuración conjunta del proyecto.

Una segunda actividad, muy relevante, es la selección, con base en la Propuesta Curricular de la localidad, de los temas o asuntos que se desarrollarán en las clases. Para cada uno de los temas, serán producidas actividades didácticas por los profesores, para la captación de documentos en estado de archivo familiar por los alumnos en la comunidad familiar y escolar – por ejemplo, entrevistas y cuestionarios para conocer las actividades laborales de los vecinos. Los resultados de las actividades hechas por los alumnos pasan a ser el material para el desarrollo de actividades en las clases de Historia, explorando los documentos de diferentes tipos llevados por los alumnos y profesores.

Durante un año o más la universidad coordina los encuentros sistemáticos entre los profesores, el equipo de la Secretaría de Educación y el equipo de la Universidad para presentación y discusión de las actividades realizadas y de los resultados, como también para la planificación de las etapas siguientes. A partir de los trabajos y actividades realizadas en las clases, por medio de las cuales los alumnos aprenden a recoger los documentos y analizarlos juntamente con sus maestros y profesores, tiene inicio la producción de un manual escolar, para la enseñanza de Historia, con las siguientes características:

- El manual es marcado por la presencia de documentos colectados por la comunidad escolar, que son articulados con otras fuentes para explicar los contenidos de la Historia;
- Los temas son estructurados a fin de articular lo local y lo global;

- Las unidades y capítulos del libro incorporan la producción de alumnos y profesores (dibujos, narrativas escritas, informes, gráficos);
- El proceso de recreación de historias de la localidad a partir de los conocimientos locales y de los documentos recogidos por las escuelas es un camino para el rompimiento de la perspectiva de homogenización que marca los libros producidos en el ámbito del PNLD por fuerza de las opciones del sistema educativo general.

Resultados del Proyecto

El resultado más visible es la producción del Libro “Recreando Historias”, para uso en las escuelas públicas del Municipio, producido por los profesores y alumnos de Enseñanza Fundamental con coordinación, asesoramiento y apoyo de alumnos y profesores de la Universidad.

Pero lo que sucede durante un período de dos o tres años es un proceso de formación continuada de los maestros y profesores para aprender a trabajar con fuentes históricas en las clases, para aprender formas de construir los conocimientos históricos a partir de las realidades locales. En particular, el trabajo de recogida de datos y de documentos en estado de archivo familiar es una alternativa metodológica para el trabajo con fuentes que no solo atribuye valor a los conocimientos locales sino también a las experiencias de los sujetos y su papel en la producción de la historia

El desarrollo del proyecto, durante dos décadas, tornó posible la elaboración de principios para la producción de materiales didácticos más cercanos de las realidades locales y, por lo tanto, más significativos para el aprendizaje de los alumnos (García e Schmidt, 2011). En particular, cabe señalar la opción por tomar los contenidos culturales como base para la enseñanza, así como ha sugerido Paulo Freire (1970) lo que se puede utilizar en todas las materias escolares, a partir de las reglas de producción del conocimiento particulares de cada ciencia.

El concepto de Historia como estudio de la experiencia humana en el tiempo, con base en Thompson (1981), así como el uso de la historia local para recuperar la experiencia personal y colectiva de los alumnos y para entenderlos como participantes de la realidad también pueden ser entendidos como referencias para la producción de materiales de Historia y de las otras asignaturas del currículo escolar. Y, desde el punto de vista de la forma de trabajo en el proyecto, es necesario destacar la defensa de nuevas formas de relación entre la Universidad y la Escuela Básica en la producción del conocimiento. Proyectos colaborativos de formación continuada resultan ser más desafiantes, más significativos y más efectivos para la mejora deseada en la educación pública.

En conclusión

El objetivo del texto ha sido evidenciar la necesidad de encontrar formas para hacer una ruptura con la homogenización originada tanto de la propia naturaleza de los manuales escolares (relacionada a la forma escolar), como por las decisiones sociales que a cada tiempo y lugar definen, por medio de los libros, lo que se enseña y cómo se enseña.

Hay niveles diferenciados de proposición e intervención para solucionar el problema de homogeneización indicado: sistema educativo, editoriales, autores, entre otros. Aunque reconociendo los esfuerzos del Programa Nacional de Libros Didácticos (PNLD) para atender la diversidad, el entendimiento es que hay límites claros del sistema para el enfrentamiento de la problemática.

Por lo tanto, el texto tuvo el objetivo de, a partir de experiencias realizadas, indicar un camino posible para la producción colaborativa de manuales, con maestros, profesores y alumnos de las escuelas, bajo la coordinación de la universidad.

Referencias

- Artières, Philippe (1998). Arquivar a própria vida: arquivos pessoais. *Revista Estudos Históricos*, 11 (21), 9-34
- Choppin, Allan (2004). História dos livros e das edições didáticas: Sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30 (3), 549- 566.
- Forquin, Jean Claude. (1993). *Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Brasil : Artes Médicas.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Garcia, Tânia M. F. Braga, Schmidt, Maria Auxiliadora (2011). *Recriando histórias a partir do olhar das crianças*. Ijuí, Brasil: Unijuí.
- Garcia, Tânia. M. F. Braga (2013) Os livros didáticos em sala de aula. Em Garcia, Tânia M.F. Braga, Schmidt, Maria Auxiliadora & Valls, Rafael (Org.) *Didática, história e manuais escolares: contextos ibero-americanos* (pp. 69-82). Ijuí, Brasil: Ed. Unijuí.
- Juliá, Dominique. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-44.
- Thompson, E. P.(1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar

Vincent, Guy, Lahire, Bernard, Thin, Daniel (2011). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 33, 7-47.

Williams, Raymond (2003). *La larga revolución*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

ALAIN CHOPPIN IN MEMORIAM



EL LIBRO DE TEXTO ESCOLAR: UNA FALSA EVIDENCIA HISTÓRICA*

LE MANUEL SCOLAIRE: UNE FAUSSE ÉVIDENCE HISTORIQUE

O MANUAL ESCOLAR: UMA FALSA EVIDÊNCIA HISTÓRICA

THE SCHOOL TEXTBOOK: A FALSELY OBVIOUS HISTORIC FACT

Alain Choppin**

Resumen

La cuestión de la definición del manual es planteada de forma recurrente desde hace unos treinta años por los historiadores de la educación. El objetivo del autor es hacer balance entre los diferentes aspectos de un debate teórico que anima sistemáticamente la comunidad científica internacional. Para dar cuenta de la naturaleza y de la identidad de manual escolar, basa su reflexión sobre el análisis de la literatura científica mundial dedicada a la historia del manual escolar y de la edición escolares; acude a cuatro enfoques complementarios: ¿qué vocablos se emplearon para designar el manual escolar, y qué conclusiones relativas a la naturaleza, sus funciones o sus usos, se pueden sacar de este inventario?, ¿qué límites, qué fronteras separan o han separado el “territorio” de los manuales escolares y el de las categorías editoriales vecinas?, ¿es el manual escolar necesariamente un libro o puede presentar otras formas y por ende implicar otros usos? Finalmente, se evocan los problemas metodológicos evidenciados por el censo de colecciones de manuales, y en particular las preguntas vinculadas a su caracterización y tipología.

Palabras-clave: Manuales escolares, Historia del libro, Historia de la edición escolar.

* Alain Choppin, “Le manuel scolaire, une fausse évidence historique”, *Histoire de l’éducation*, n° 117, janvier-mars 2008, p. 7-56. En línea: <https://histoire-education.revues.org/565>. Referencia impresa: Alain Choppin, «Le manuel scolaire, une fausse évidence historique», *Revue Histoire de l’éducation*. SHE/INRP, n.117, jan-mars 2008. p.7-56. Traducción y adaptación al español por Miguel Angel Gómez Mendoza (Profesor Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia) y revisión de Sandra Dayana Parra Patiño. Autorización de traducción al español y publicación de ENS ÉDITIONS (École Normale Supérieure de Lyon-France. 7-12-2016).

** Alain Choppin (†16 Mai 2009). Nació en 1948, fue profesor adjunto de letras clásicas y doctor en historia. Enseñó durante siete años en la educación secundaria francesa antes de ingresar a la Sección de Historia de la Educación del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP). En 1993 obtuvo el título de profesor investigador. Dirigió el proyecto de investigación EMMANUELLE (Nota del traductor).

*** La versión en portugués de este artículo de Alain Choppin, se encuentra en: Alain Choppin. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009. Tradução: Maria Helena C. Bastos.

Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

Résumé

Depuis une trentaine d’années, la question de la définition du manuel scolaire est soulevée de manière récurrente par les historiens de l’éducation. L’objectif de l’auteur est de faire le point sur les divers aspects d’un débat théorique qui anime périodiquement la communauté scientifique internationale. Pour rendre compte de la nature et de l’identité du manuel, l’auteur, qui fonde sa réflexion sur l’analyse

de la littérature scientifique mondiale consacrée à l'histoire du livre et de l'édition scolaires, adopte quatre perspectives complémentaires. Quels vocables emploie-t-on (ou a-t-on employés) pour désigner le manuel scolaire, et quelles conclusions relativement à sa nature, ses fonctions ou ses usages peut-on tirer de cet inventaire? Quelles limites, quelles frontières séparent ou ont séparé le «territoire» des manuels scolaires et celui de catégories editoriales voisines? Le manuel est-il nécessairement un livre, et un livre imprimé, ou peut-il revêtir d'autres formes et par suite impliquer d'autres usages? Sont enfin évoqués les problèmes méthodologiques mis en évidence par le recensement des collections de manuels, et tout particulièrement les questions liées à la catégorisation et à la typologie.

Mots-clés: Manuels scolaire, Histoire du livre, Histoire de l'édition scolaire.

Abstract

For some thirty years, education historians have raised the recurring issue of the definition of the school textbook. The author's aim is to take stock of the various aspects of a theoretical debate that periodically stimulates the international scientific community. In order to account for the nature and identity of the textbook, the author adopts four complementary perspectives, basing his reasoning on the analysis of world scientific literature devoted to the history of the books and publishing for schools. Which terms are (or have been) used to name the school textbook and what conclusions concerning its nature, functions or uses can be drawn from this inventory? What boundaries or borders separate (or have separated) the "territory" of school textbooks from neighbouring areas of publication? Is the textbook necessarily a book, and a printed book, or can it take other forms and consequently imply other uses? Finally, this census of textbook collections spotlights methodological problems, in particular questions related to categorization and typology.

Key words: School textbook, history of the books and publishing for schools

Definiert ist nur das, was keine Geschichte hat⁵⁵

La comunidad científica de los historiadores ha sido la primera en interesarse, en los años sesenta (60), en los libros escolares antiguos, pero se debió esperar cerca de dos décadas para que apareciera⁵⁶, como reacción a la mediocridad de las investigaciones llevadas a cabo hasta entonces, una reflexión crítica sobre las problemáticas y los métodos de investigación histórica sobre los manuales escolares. De manera simultánea, un nuevo interés por el patrimonio cultural que constituye la literatura escolar y el cuidado de acceder a las colecciones dispersas, mal conservadas y raramente inventariadas, suscitan en el mundo un cierto número de iniciativas que apuntan a identificarlos, lo cual conduce a plantear una pregunta sorprendentemente eludida hasta ahora: "¿qué es un manual escolar?"

⁵⁵ "No es definible aquello que no tiene historia": Friedrich Nietzsche, *Zur Genealogie des Moral*, Leipzig, Naumann 1887, Zweite Abhandlung, 13. (N del T: todas las traducciones al francés en el documento original son de Alain Choppin, como lo consigna expresamente su autor en la nota 1 de la versión original).

⁵⁶ Geoffrey Hugh Harper, "Textbooks: an under-used Source", *History of Education Society Bulletin*, 25, 1980, p. 31.

La cuestión de la naturaleza y la identidad del manual escolar se plantea de manera recurrente desde hace unos treinta años, cuando especialmente los historiadores, como lo testifica la continuidad de producciones históricas, le dedican un capítulo liminar o la tratan a veces de manera específica⁵⁷. Nuestro objetivo es intentar presentar una información actualizada sobre los diversos aspectos de un debate teórico que anima la comunidad científica internacional, en especial la de los historiadores. Esta reflexión se fundamenta en un análisis de la literatura científica mundial dedicada a la historia del libro y la edición escolar, del cual hemos realizado un inventario sistemático de unos cincuenta años⁵⁸.

Para dar cuenta de las diversas dimensiones implicadas en estos intercambios tan complejos, nos situaremos según cuatro perspectivas diferentes, a nuestro modo de ver complementarias. Nos

⁵⁷ Se cita especialmente: Hilde Coeckelberghs, “Das Schulbuch als Quelle der Geschichtsforschung. Methodologische Überlegungen”, *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht*, XVIII, 1977-1978, p. 7-29; Colin M. McGeorge, “The Use of School-Books as a Source for the History of Education, 1878-1914”, *New Zealand Journal of Educational Studies*, vol. 14, nº 2, 1979, p. 138-151; Geoffrey Hugh Harper, “Textbooks: an under-used Source”, art. cit., p. 30-40; Alain Choppin, “L’histoire des manuels scolaires: une approche globale”, *Histoire de l’éducation*, nº 9, décembre 1980, p. 1-25; Buenaventura Delgado, “Los libros de texto como fuente para la historia de la Educación”, *Historia de la Educación*, nº 2, 1983, p. 353-358; Christina Koulouri, “Scholika encheiridia kai historike ereuna”, *Mnemon*, nº 11, 1987, p. 219-224; David Hamilton, “What is a textbook?”, *Paradigm*, 3, July 1990, p. 5-8; Alain Choppin, *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*, Paris, Hachette éducation, 1992, partie I: “Définition, fonctions et statut du manuel”, p. 6-21; Egil Børre Johnsen, *Textbooks in the Kaleidoscope: a critical survey of literature and research on educational texts*, Oslo, Scandinavian University Press, 1993: “The Textbook Concept” p. 24-26; Christopher Stray, “Paradigms lost: towards a historical sociology of the textbook”, in Staffan Selander (dir.), *Textbooks and educational media: collected papers 1991-1995*, Stockholm, IARTEM, 1997, p. 57-73; Justino Pereira de Magalhães, “Um apontamento para a história do manual escolar entre a produção e a representação”, in Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, Jos. Luís Silva, Maria Lourdes Dionísio de Sousa (dir.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro internacional sobre manuais escolares*, Braga, Universidade do Minho, 1999, p. 279-302; María Victoria Alzate Piedrahita, Miguel Ángel Gómez Mendoza, Fernando Romero Loaiza, *Textos escolares y representaciones sociales de la familia. I. Definiciones, Dimensiones y Campos de investigación*, Santafé de Bogotá, Universidad Tecnológica de Pereira, 1999; Ursula A. J. Becher, “Was ist ein Schulbuch?”, in Hans-Jürgen Pandel (dir.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Schwalbach am Taunus, Wochenschau Verlag, 1999, p. 45-68; Rosa Lidia Teixeira Corrêa, “O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação”, *Cadernos Cedes*, nº 52, 2000, p. 11-24; Agustín Escolano Benito, “Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional”, in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, Lerko, 2000, p. 439-449; Antônio Augusto Gomes Batista, “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos”, in Márcia Abreu (dir.), *Leitura, história e história da leitura*, Campinas/São Paulo, Associação de leitura do Brasil/Fapesp, 2000, p. 529-575; Paolo Bianchini, “Una fonte per la storia dell’istruzione e dell’editoria in Italia: il libro scolastico”, *Contemporanea*, III, 1, 2000, p. 175-182; Martha Rodríguez, Palmira Dobaño Fernández (dir.), *Los libros de texto como objeto de estudio: una aproximación desde la historia*, Buenos Aires, La Colmena, 2001; Gabriela Ossenbach Sauter, Miguel Somoza, “Definiciones y clasificaciones”, in Gabriela Ossenbach Sauter, Miguel Somoza (dir.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001, p. 15-24; Tulio Ramírez, “El texto escolar como objeto de reflexión e investigación”, *Docencia Universitaria*, 3, 1, 2002, p. 101-124; Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Sainte-Foy, Presses de l’Université du Québec, 2006; Jaume Martínez Bonafé “¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto?”, in *Primer Seminario internacional de textos escolares*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 2007, p. 431-438; Rafael Valls Montés, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, UNED, 2007, capítulo III: “1. Los manuales escolares: una fuente informativa básica”, p. 71-74.

⁵⁸ Se recopilaron cerca de 5000 referencias bibliográficas que corresponden a la producción de cuarenta países, las cuales se han puesto progresivamente en la red en la base de datos multicriterios “Emmanuelle international”, en la dirección: <http://www.inrp.fr/emmainternational/web>

interesaremos en primer lugar en el léxico: ¿cuáles vocablos se emplean (o han sido empleados) para designar el manual escolar, y cuáles conclusiones relativas a su naturaleza, sus funciones o sus usos pueden derivarse de este inventario? El segundo ángulo de análisis está relacionado a la delimitación del concepto, es decir con su campo semántico: ¿cuáles límites, cuáles fronteras separan o han separado el “territorio” de los manuales escolares de las categorías vecinas? La tercera dimensión concierne a los soportes del manual y sus modalidades de difusión y utilización: ¿es este necesariamente un libro, y un libro impreso, o puede revestir otras formas y en consecuencia implicar otros usos? El cuarto y último aspecto se ocupa de una serie de problemas metodológicos evidenciados en la catalogación de las colecciones de manuales, y particularmente sobre cuestiones asociadas a la categorización y a la tipología.

Este ejercicio no tiene la pretensión de aportar nuevas respuestas, ni a fortiori respuestas definitivas, a una cuestión que sigue estando abierta de manera amplia, como lo testimonia un reciente encuentro científico⁵⁹; pretende reunir un cierto número de elementos susceptibles de ayudar a los investigadores a delimitar un objeto de estudio que reviste, bajo una tramposa apariencia, una particular complejidad.

I- La diversidad del léxico

Se debe destacar desde un inicio que el concepto⁶⁰ de libro escolar es históricamente reciente. Las obras a las cuales los investigadores dan hoy en día un estatuto en mayor o menor grado escolar, durante mucho tiempo no fueron percibidas por los contemporáneos como integrantes de un conjunto coherente. Así, la lengua francesa no conoce, antes de la Revolución, el término genérico que designaría esta categoría de obras. La situación es comparable en los otros países occidentales: los libros escolares durante mucho tiempo se presentaron a sus contemporáneos bajo una multitud de denominaciones⁶¹.

En primer lugar, existe una serie de términos sacados con frecuencia de la demanda de los títulos, que refieren a la manera como la obra es concebida. Algunos hacen referencia a su organización interna,

⁵⁹ En octubre de 2007 tuvo lugar en Ypres (Belgica) un congreso organizado por la *Internationale Gesellschaft für Historische und Systematische Schulbuchforschung*, denominado: Was macht(e) ein Schulbuch ? Art und Identität. eines Lernmittels näher betrachtet”.

⁶⁰ Ver: Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, cap: 6: “Les concepts”, p. 125-143.

⁶¹ Ver Antonio Viñao Frago, “La catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través de sus denominaciones”, in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas...*, op. cit., p. 451-469.

especialmente cuando se trata de una selección de textos (portugués *antologia*; italiano *florilegio*; francés *recueil, jardin*; etc); otros designan su función sintética (español *compendio*; portugués *compêndio*; francés *précis, abrégé, tableau*; feroïen* *samandráttur* -de *saman*, conjunto; italiano *ristretto*; etc) o bien su papel director (español guía; lituano *vadovelis* -de *vadov*, guía; alemán *Hilfsbuch*; francés *mentor*; etc.); otros evocan además el método de aprendizaje que llevan a cabo (inglés *method*; francés *cours*; etc.), método caracterizado positivamente con mucha frecuencia en el título de las obras (fácil, rápido, completo, nuevo, etc.)⁶² y que puede consistir en una alternancia de preguntas y respuestas (francés *catecismo*; sueco *katekes*; español *catecismo*; italiano *dialoghi*; etc.) o en una exposición organizada, usualmente de lo simple a lo complejo (francés *rudimentos*; español *nociones*; inglés *elements*; etc.).

Esta diversidad no es propia de las lenguas vernáculas: está presente también en los títulos de los manuales redactados en griego (*encheiridion, epitomè...*) o en latín (*epitome, compendium, hortulus, manuductio, tirocinium, excerpta, selecta, rudimenta, janua, introductio...*), característica que pone de manifiesto Pascale Hummel a través del estudio de numerosos títulos de obras destinadas a la enseñanza de la gramática griega a lo largo de la historia de la tradición gramatical y filológica⁶³.

Tampoco es raro que se haga referencia a una obra consagrada a un autor reconocido, a la cual se confiere un estatuto de género o de modelo. Es por ejemplo el caso del *Catón*, un código de moral cristiana y civil, inspirado de los *Disticha Catonis*, obra atribuida a Marcus Porcius Cato, llamado Catón el censor, pero cuyo original fue probablemente redactado en el siglo III de nuestra era⁶⁴. El *Catón* pudo revestir –siguiendo el capricho del autor–, diversas formas que combinan a la vez la doctrina cristiana y el silabario, o reuniendo en un mismo conjunto el silabario, el catecismo y los preceptos de la buena educación⁶⁵. Es también el caso de los *Baremos*, selección de cálculos periódicos y las tablas numéricas que deben su nombre al aritmético Bertrand de Barrême (1640-1703), autor de un gran número de obras de esta naturaleza.

⁶² Anne-Marie Chartier, “Des abécédaires . aux méthodes de lecture: genèse du manuel moderne avant les lois Ferry”, in Jean-Yves Mollier (dir.), *Histoires de lecture XIXe-XXe siècles*, Bernay, Société d’histoire de la lecture, 2005, p. 78-102 (Matériaux pour une histoire de la lecture et de ses institutions, 17).

* Lengua de los habitantes de las Islas Faroé/Dinamarca (Nota do Tradutor).

⁶³ Pascale Hummel, *De lingua graeca. Histoire de l’histoire de la langue grecque*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2006, p. 228-235.

⁶⁴ Febvre, Henri-Jean Martin, *L’apparition du livre*, Paris, Albin Michel, 1971, p. 356-358 (L’évolution de l’humanité, 30).

⁶⁵ Paula Demerson, “Tres instrumentos pedagógicos del siglo XVIII: la Cartilla, el Arte de escribir y el Catón”, in CIREMIA, *L’enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIIIe siècle à nos jours*, Tours, CIREMIA, 1986, p. 35; Antonio Viñao Frago, “Aprender a leer en el Antiguo Régimen: cartillas, silabarios y catones”, in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997-1998, 2 vol., t. I, *Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, p. 149-191.

Es a veces, por sinécdoque, una marca distintiva como la cruz impresa, la cual precede a los alfabetos a partir del siglo XVI, *que dan su nombre al conjunto de la producción: italiano Santacroce; inglés Crisscross – de Christ's cross; francés Croiz-de par Dieu e incluso croissete* (en el Nordeste de Francia)⁶⁶. Este signo gráfico, que se encuentra en las obras litúrgicas, invita al lector a persignarse en un momento preciso de su lectura, es decir, en este caso, antes de comenzar: indica también que dedicarse a este ejercicio reviste la misma importancia que la oración⁶⁷.

La denominación puede inclusive reflejar las características materiales, como en el caso de la *cartilla*, del *horn-book*, del *battledore* o de la *palette*.

La *cartilla* es el nombre dado en español (*cartilha*, en portugués) a los pequeños libros que presentan las letras del alfabeto y las primeras herramientas del aprendizaje de la lectura, se difunden ampliamente en Europa a partir del siglo XVI⁶⁸. Se trata de una simple hoja (*carta*) impresa que, doblada dos o tres veces, forma un cuaderno en 4º o en 8º, por consiguiente de ocho o diez y seis páginas. Esta palabra conoció tal suerte, en la península ibérica y en América Latina, que en lengua española familiar, las expresiones *cantar a uno la cartilla* y *no saber la cartilla* (*não saber a cartilha*, en portugués) significan respectivamente “*darle la lección a alguien*” y “*ser completamente ignorante*”.

El *horn-book* (o *hornbook*), que puede además tener otros nombres (italiano *tavola*; español *tableta*; etc), apareció en Europa en la Edad Media; no se habla propiamente de un libro, sino de una simple hoja de papel sobre la cual se reproducen los alfabetos, la oración del Padre Nuestro, e incluso los números de 1 a 10... En inglés, deriva su nombre de la hoja, montada sobre un pedazo de madera o de cuero, de formato reducido y bordeado de un marco de madera o de metal, protegida por una fina película de cuerno (inglés *horn*). También equipado de un mango, este instrumento podría ser asociado al juego de cometas (*shuttlecock*)⁶⁹.

⁶⁶Ségolène Le Men, *Les abécédaires français illustrés au XIXe siècle*, Paris, Promodis, 1984.

⁶⁷ Piero Lucchi, “La santacroce, il psalterio e il babuino. Libri per imparare a leggere nel primo della stampa”, in Attilio Bartoli Langeli, Armando Petrucci (dir.), *Alfabetismo e cultura scritta*, Quaderni storici, XIII, 2, n° 38, 1978, p. 593-630.

⁶⁸ Victor Infantes, “De la cartilla al libro”, *Revue hispanique*, 97, 1, 1995, p. 33-66; Fernando Castelo- Branco, “Cartilhas quinhentistas para ensinar a ler”, *Boletim Bibliográfico e Informativo de Centro de Investigação Pedagógica de Instituto Gulbenkian*, 14, 1971, p. 109-151.

⁶⁹ Andrew White Tuer, *History of the Horn-book*, Londres, Leadenhall Press, 1896, 2 vol.



Fuente: Reproducción de un hornbook tradicional. Fecha desconocida. Formato: cerca 9 x 6,5 cm. Biblioteca de la Universidad de Indiana

La *battledore* (o *battledoor*) se deriva del *hornbook*. Pese a su aspecto y a su nombre (*battledore* significa “raqueta” en inglés), los *battledores* nunca fueron utilizados como juego. Ampliamente difundidas en Gran Bretaña y en los Estados Unidos hasta mediados del siglo XIX, estas palabras se

presentan bajo la forma de una hoja de cartón doblada en dos, a veces en tres, ofreciendo así una superficie útil más grande: el texto impreso estaba pegado sobre una cara mientras que la otra estaba frecuentemente adornada de grabados sobre madera⁷⁰.

El término paleta fue documentado desde el siglo XV en Suiza romana o Suiza francesa, en Savoya y en una parte de Borgoña para indicar un abecedario. Hace referencia a un soporte sólido, comúnmente extendido y poco costoso: un omóplato de cerdo. Este hueso, que tiene la forma de una pequeña raqueta triangular, posee en efecto una superficie plana y lisa, sobre la cual es posible grabar o pegar un alfabeto manuscrito, y una extremidad, el acromion, que un niño podría tener cómodamente en la mano. Incluso así se hubiese también recurrido a las tablas de madera y al abecedario, se convierte desde el siglo XV en un pequeño libro impreso, esta denominación se mantuvo hasta comienzos del siglo XIX⁷¹.

Hoy todavía, los términos a los cuales recurren las diversas lenguas para indicar el concepto de libro escolar son variados, y su acepción no es ni precisa ni estable⁷². Recorriendo la abundante bibliografía científica dedicada en el mundo al libro y a la edición escolar, se constata que en efecto se emplean conjuntamente en nuestros días varias expresiones, las cuales con mucha frecuencia es difícil, incluso imposible, determinar lo que las diferencia. Todo parece ser un asunto de contexto, de uso, incluso de estilo. Así los franceses emplean indiferentemente, entre otros términos, *manuels scolaires*, *livres scolaires* o *livres de classe*⁷³; los italianos recurren especialmente a *libri scolastici*, *libri per la scuola* o *libri di testo*; los hispanoparlantes dudan entre *libros escolares*, *libros de texto* o *textos escolares*⁷⁴; mientras que en el mundo de habla portuguesa optan por *livros didáticos*, *manuals escolares* o *textos didáticos*. En los países anglosajones, *textbook*, *schoolbook* y a veces *school textbook* parecen ser empleados de manera no diferenciada, lo mismo que *Schulbuch* y *Lehrbuch* en los países

⁷⁰ Acerca de los *hornbooks* y los *battledores*, voir especialmente: Joyce Irene Whalley, *Cobwebs to Catch Flies. Illustrated Books for the Nursery and Schoolroom, 1700-1900*, Berkeley/Los Ángeles, University of California Press, 1975, p. 36 sqq.; Charles H. Carpenter, *History of American Schoolbooks*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, s.d. [1963].

⁷¹ Georges Panchaud, *Les écoles vaudoises à la fin du régime bernois*, Lausanne, F. Rouge, 1952, p. 152-158. Ver también: “Les palettes et abécédaires d’autrefois”, *Folklore suisse*, 1949, p. 4-11. Nuestros agradecimientos a Pierre Caspard por habernos comunicado estas referencias.

⁷² Antônio Augusto Gomes Batista, “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos”, art. cit.

⁷³ Incluso si ellas son frecuentemente empleadas por unos y otros, estas expresiones no son necesariamente equivalentes. Cf. Alain Choppin, *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*, op. cit., p. 14; ver igualmente María Victoria Alzate Piedrahita, Miguel Ángel Gómez Mendoza, Fernando Romero Loaiza, *Textos escolares y representaciones sociales de la familia...*, op. cit., p. 27-28.

⁷⁴ Se destaca que algunas expresiones que nombran los libros escolares han tomado una connotación peyorativa: por ejemplo fue el caso, en el último tercio del siglo XIX, del *libro de texto* en España y del *manual* en Francia, que remitían a la enseñanza tradicional, fundamentada sobre la memoria; fue también el caso del *kyôkasho* en el Japón, donde después de la segunda guerra mundial, las obras escolares eran como responsables del ascenso del imperialismo nipón.

germanófonos, *schoolboek* y *leerboek*, en las regiones de habla holandesa; se utiliza *skolbok* y *lärebok* en Suecia, *skolebok* y *laerebok* en Noruega, *skolebog* y *laerebog* en Dinamarca, e incluso *scholica encheiridia*, *scholica biblia* o *anagnostika bilia* en Grecia, etc.

Estas oscilaciones terminológicas pueden además explicarse por motivaciones retóricas, particularmente en las lenguas romances, que rehúsan generalmente repetir los mismos términos. Pero, si se mira más de cerca, se constata que esta profusión lexical refleja la complejidad del estatuto del libro escolar en la sociedad.

Algunas expresiones remiten al contexto institucional en el cual la obra es empleada o a quién está destinada (francés *livre d'école*, *livre de classe*, *livre clasique*, etc.⁷⁵; inglés *schoolbook*; alemán *Schulbuch*; holandés *schoolboek*; danés *skolebog*; español *libros escolares*; italiano *libri per la scuola*, *libri scolastici*; albanes *libër skollor*; polaco *Książki szkolne*; turco *okul kilavuzu*; húngaro *iskolai tankönyvek*; eslovaco *školská učebníka*; lituano *monyklinis vadovėlis* – *monyklina*, escuela; cingalés o tamil *pachadaly putagama* – de *pachadaly*, escuela; lingala (Congo) *buku ya kelasi*; farsi (Irán) *ketabe darsi* – de *ketabe* libro y *darsi*, escuela; chino *xué xiào shu* – de *xué*, instruir, *xiào*, escuela y *shu*, libro, etc.); estas expresiones pueden estar acompañadas de indicaciones que precisan la naturaleza del público escolar o el nivel de enseñanza al cual la obra está destinada (francés *manuels de troisième*; español *libros de bachillerato*; noruego *laerebok for gymnasiet*; italiano *libri per la scuola elementare*, etc.).

Otros, sin hacer referencia a este contexto institucional, enfatizan sobre la función didáctica, entendida aquí en su sentido etimológico como: el libro escolar es un libro que sirve para enseñar (*français livre d'enseignement*; alemán *Lehrbuch*; húngaro *tankönyv* – de *tanítás*, enseñanza y *könyv*, libro; noruego *laerebok*; griego *didaskaleion* – de *didaskain* enseñar; portugués *livro didático*; vasco *liburu didaktikoen*; árabe *eddirasat kitab* – de *eddirasat*, enseñanza) o para estudiar (ruso y, con algunas variantes, otras lenguas eslavas *uchébnik* – de *uchéba*, estudios; holandés *leerboek*⁷⁶; letón *mácibu grāmata* – de *mácibu*, estudio; español *manuales de estudio*; hebreo *sefer limoud* – de *sefer*, libro y *limoud*, estudio; swahili *kitabu ya masomo* – de *masomo*, estudio, vietnamés *sách học* – de *sách*, libro, y *học*, estudiar).

⁷⁵ Acerca de la evolución lexical del adjetivo “clásico”, ver Alain Choppin, *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*, op. cit., p. 11.

⁷⁶ Etimológicamente, *leerboek* refiere al acto de enseñar (cf. alemán *Lehrbuch*), no obstante, el contexto cultural condujo a que este vocablo designe un instrumento de aprendizaje.

Reproducción en negro y blanco de las páginas 4 y 5 de una versión del Hyakushô ôrai (“Ôrai des paysans”), probablemente publicado hacia finales de la época de Edo, 1603-1867. Realizado sobre el modelo de Ôrai de los mercaderes, parece el vocabulario propio del mundo campesino japonés y servía de base para el aprendizaje de la escritura y la lectura. Los vivos colores realzan los dibujos (ver <<http://beth.nara-edu.ac.jp/COLLECTION/c13-003.htm>>). Formato: ca 22 x 15cm.



Fuente: Bibliothèque de l'université de Nara

La terminología remite tanto a los contenidos de enseñanza, ya sea de manera indiferenciada, como a los libros que acogen los conocimientos enciclopédicos (finés *oppikirja* – de *oppi*, saberes; y *kirja*, libro; islandés *kennslubók*), que son generalmente los libros de lectura corriente (griego *anagnosticon*

biblion e incluso *anagnosmata*), o que hacen explícita referencia a la materia de la que trata la obra (inglés *grammar*; inglés *arithmetics*; alemán *Schulgeschichtsbuch*; húngaro *történelemkönyv*; español *lecciones de cosas*; etc.) hasta reducirlo a veces, si el contexto enunciativo no es ambiguo: ¡un alumno hablará hoy en día tan naturalmente de su libro de geografía! (¡o de “géó”! [como se dice coloquialmente en francés *n del t.*]), sin necesidad de más precisión. Además es la referencia genérica a los contenidos la que prevaleció en Extremo Oriente, cuando a finales del siglo XIX, como resultado de la influencia occidental ejercida profundamente sobre el sistema educativo nipón: “libro escolar” se dice *kyôkasho* en japonés (y *kyo kwa soen* coreano), expresiones que se podrían traducir literalmente por “libro de materias a enseñar”⁷⁷.

Ahora bien, a veces sucede a la inversa cuando la naturaleza de los aprendizajes da su nombre al libro escolar. Se encuentra aquí la distinción tradicional, pero lejos de ser rigurosa, divide la literatura escolar en dos grandes conjuntos: de un lado, los libros que presentan los conocimientos, del otro, aquellos que apuntan a la adquisición de los mecanismos de la lectura; es la opinión que expresa, al igual que muchos otros, Fernando Sainz cuando diferencia los “*libros de materias*” y los “*libros de lectura*”⁷⁸. La segunda categoría comprendería especialmente los métodos de lectura: alfabetos y abecedarios (griego *alphabêtare*, alemán *ABC-Buch*; inglés *alphabet book*; húngaro *abécéskönyv*; italiano *abecedario*; ruso *azbouka*; eslovaco *šlabikar*; etc.), silabarios (inglés *spellers*; holandés *spelboek*; español *silabario*; etc.) libros de lectura (polaco *elementarz*; lituano *elementorius*; húngaro *olvasó könyv*; serbio *fibla*, derivado del alemán *Fibel*; ucraniano *bukvar*; inglés *primers* - denominados así porque ellos constituyen cronológicamente los primeros libros – y *readers*⁷⁹; alemán *Lesebuch*; holandés *leesboek*; español *libro de lectura*; portugués *libro de leitura* ; kirundi (Ruanda, Uganda) *igitabo co gusoma* – de *gusoma*, que significa leer, pero también beber y abrazar, etc.).

Así mismo, muchas expresiones toman en cuenta la forma material, la de una obra de formato pequeño que se tiene a la mano o que se lleva en la mano (francés *manuel*; español *manuales escolares*;

⁷⁷ En japonés el concepto de manual escolar no existió antes de la restauración de Meiji, las obras empleadas hasta entonces en el contexto educativo, los *ôraimono*, no habían sido específicamente concebidas con fines didácticos. Es un decreto de 1879, que a partir del modelo occidental, introduce la noción de materia de enseñanza (seis materias se definen entonces) y, hasta 1945, existe una confusión entre programas y manuales, porque la tradición japonesa considera que se aprenden los mismos manuales y no con la ayuda de los manuales. Sobre la historia de los manuales japoneses, ver el notable sitio web de Christian Galán en la dirección: <http://w3.univ-tlse2.fr/japonais/galan/indexgalan.htm>

⁷⁸ Fernando Sainz, “El libro en la enseñanza”, *Revista de Pedagogía*, 88, 1929, p. 214-219. Esta distinción, específica de la enseñanza elemental, es todavía corrientemente asumida por los investigadores.

⁷⁹ Los *primers* son los libros en los cuales se llevan a cabo los primeros aprendizajes; los *readers*, que suponen un conocimiento preliminar de los mecanismo de base de la lectura, presentan textos extensos y son empleados en segundo lugar.

portugués *manuals escolares*; italiano *manuali per la scuola*, rumano *manual școlar*; breton *levdorn* – de *dorn*, mano; húngaro *kézikönyv* – de *kéz*, mano y *könyv*, libro; griego *encheiridon* – de *cheir*, mano). Se encuentran los términos equivalentes en las lenguas germánicas y eslavas, pero parecen menos corrientemente asociadas al contexto escolar (ruso *rukovódstvo* - de *ruka*, mano - palabra que significa a la vez manual y administración, lo que evoca también la función organizadora del manual; checo *příručka* – de *pří*, al lado de, y *ručka* manejar; polaco *podręcznik* –de *pod*, bajo y *ręka* mano; letón *rokas gramata* - de *rokas*, mano; inglés *handbook*; alemán *Handbuch*; danés *håndbog*; holandés *handboek*; irlandés *lámhleabhr* – de *lamh*, mano; etc.). Es también la forma elegida por el esperanto *manlibro*.

Otras expresiones usadas habitualmente son aquellas que se refieren al texto. No se trata solamente de una alusión a la forma de expresión tradicionalmente privilegiada para transmitir los conocimientos, la ilustración solo tiene durante mucho tiempo en Occidente, salvo algunas notables excepciones, un papel marginal en la relación alumno-maestro, pero sobre todo el de una referencia a la autoridad que confiere lo que ha sido juzgado digno de ser escrito (inglés *text book*; italiano *libro di testo*, *testo scolastico*; español *libro de texto*, *texto escolar*; noruego *textbok*; irlandés *téacsleabhar*; etc.). Algunas expresiones inglesas contemporáneas son además exactamente reveladoras de la autoridad que se le confiere al manual: a *textbook landing*, a *textbook dive*, etc significando, sin ambigüedad, un aterrizaje modelo, una caída modelo, etc⁸⁰. El británico Christopher Stray, uno de los fundadores del *Textbook Colloquium*⁸¹, también ha mostrado que los avatares gráficos de la palabra *textbook* son reveladores de la evolución que ha conocido este concepto en Gran Bretaña: anota que la grafía *text book* se aplica, en el origen, a un texto habitualmente redactado en griego o latín y empleado con fines pedagógicos, texto que era objeto de comentarios y de explicaciones ofrecidas oralmente por el profesor; *text-book* (con un guion) solo aparece en los años 1830; para ser suplantado, entre 1880 y 1920, por la grafía moderna *textbook*: <<la diferencia fundamental entre la palabra “manual” (*textbook*) y su predecesor, el “libro de textos” (*text book*), reside en el hecho de que el primero es la vez el texto y el profesor>>⁸². Su compatriota, John Issit, destaca por su parte, la multiplicidad de usos figurados del término *textbook*, lo que no facilita mucho la definición⁸³. En España, las expresiones *textos* y *libros de texto* solo se

⁸⁰ Robert & Collins Super Senior, 1996, entrada “Textbook”.

⁸¹ *The Colloquium on Textbooks, Schools and Society*, fundado en Swansea (Reino Unido) en 1989, publica la revista *Paradigm*.

⁸² Christopher Stray, “*Quia nominor leo: vers une sociologie historique du manuel*”, *Histoire de l'éducation*, número especial bajo la dirección de Choppin, *Manuels scolaires. États et sociétés, XIXe-XXe siècles*, mayo 1993, p. 73-74.

⁸³ “*In pursuit of a textbook definition of textbooks, then, the questions and complexities are legion and the solutions*

encuentran a partir de 1836 en los documentos reglamentarios para designar las obras que pueden servir de “texto” de enseñanza⁸⁴.

Ahora bien, ¿qué concluir de este rápido panorama lexical?

En primer lugar, que el manual bajo sus diversas denominaciones, progresivamente se ha convertido en un objeto planetario: este se impone en el mundo por medio de la evangelización y la colonización, con la adopción de la mayor parte de los países de sistemas educativos y métodos de enseñanza inspirados en el modelo occidental. El “manual” con frecuencia, es asimismo designado con términos que son solo la transcripción, la traducción o la transposición de las denominaciones más comúnmente empleadas en los países desarrollados.

Luego se constata que, si bien algunas denominaciones locales o tradicionales continúan existiendo durante mucho tiempo, el léxico progresivamente se ha reducido. La constitución en Europa de los sistemas de enseñanza que apuntan a una uniformización de los contenidos y los métodos, provoca una autonomía de la edición escolar, una normalización de sus producciones y, fundamenta así la emergencia de una nomenclatura específica.

Se observa también que la diversidad de vocabulario empleado refleja la complejidad del manual: según las épocas y los espacios culturales, se encuentra una pluralidad de vocablos que refieren tanto al contenido intelectual como al soporte material, unas veces a una u otra de sus múltiples funciones.

Con frecuencia el vocabulario empleado parece traducir las influencias que se ejercen de un país a otro⁸⁵ puesto que, siguiendo los espacios lingüísticos, no se privilegian las mismas representaciones o expectativas. Los angloparlantes utilizan de preferencia la palabra *textbook*, porque el manual es ante todo para ellos una referencia, los de habla alemana *Schulbuch* porque privilegian el aspecto

*decidedly unsatisfactory. This morass of problems is not helped by the multiplicity of usages of ‘textbook’, as in ‘a textbook case’, meaning to exemplify a particular type of case; ‘a textbook performance’, meaning a perfect execution according to given standards; ‘textbook learning’, meaning a particularly dry and rote form of learning; or ‘merely from the textbook’, meaning in some way imaginatively lacking.” [Para quien se esfuerza en dar a los manuales una definición de referencia, las complicaciones son muchas, y las soluciones verdaderamente poco satisfactorias. Salir de este embrollo de problemas no se facilita por la multiplicidad de usos de la palabra manual (*textbook*). Es el caso de las expresiones como *a textbook case*, que pretende dar un ejemplo de caso particular, *a textbook performance*, que significa que un servicio ha respetado perfectamente los criterios determinados, *a textbook learning*, que designa un aprendizaje particularmente árido y mecanizado, o también *merely from a textbook*, que expresa una cierta ausencia de imaginación”]: John Issitt, “Reflections on the study of textbooks”, *History of Education*, vol. 33, n. 6, November 2004, p. 684.*

⁸⁴ Bernat Sureda García, Jordi Vallespir Solter, Elies Allies Pons, *La producción de obras escolares en Baleares (1775-1975)*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 1992, p. 11.

⁸⁵ Acerca de la denominación de los métodos de lectura y los libros de lectura en los países bálticos y los países eslavos, ver Wendelin Sroka, “Was macht die Fibel zur Fibel? Eine historisch-vergleichende Annäherung an die Identität von Lehrwerken für den Erstleseunterricht in Deutschland, Russland und den USA”, in Actas del coloquio “*Was macht(e) ein Schulbuch zu einem Schulbuch? Art und Identität eines Lernmittels näher betrachtet*”. Ypres, 5-6 octubre 2007 (en prensa).

institucional, o bien los japoneses *Kyôkasho*, porque según su perspectiva lo esencial residiría en los contenidos. En resumen, ¿estamos seguros de hablar del mismo objeto cuando se lleva a cabo un estudio comparativo?

II- “On the borders of textbooks...”

Los manuales escolares hacen parte desde hace varias generaciones, al menos en los países desarrollados, del universo cotidiano de los niños y de las familias. Se puede comprender que tal familiaridad parece hacer superflua para los contemporáneos cualquier definición. En cambio, sorprende más constatar la cantidad de científicos que trabajan en un campo, al cual desde comienzos de los años 1970, los investigadores alemanes han reconocido una identidad y asignado un nombre, el de *Schulbuchforschung*⁸⁶, tampoco juzguen útil definir previamente su objeto de investigación.

El gramático británico Ian Michel escribía en 1990: “No es fácil decir si una obra es o no un libro escolar. Si bien no importa mucho dar una definición exacta, sí es necesario ofrecer una descripción aproximada, de lo contrario todas las obras entrarían en esta categoría”⁸⁷. Pero queda por definir los criterios objetivos de fundamentación para determinar o no el carácter “escolar” de una obra.

Asumir el manual escolar como objeto de estudio supone igualmente que se dedica un trabajo previo de delimitación conceptual con relación a otros tipos de producción literarias⁸⁸. Esto implica que se

⁸⁶ La investigación sobre los manuales escolares (*Schulbuchforschung*) no figura como una disciplina académica: en efecto no son los métodos que fundamentan su unidad; es su objeto. Este busca aprehender el manual en su contexto global y especialmente recontextualizar su “discurso”. Ver especialmente Richard Olechowski (dir.), *Schulbuchforschung*, Frankfurt am Main/New York, Peter Lang, 1995 (Schule, Wissenschaft, Politik, 10); es también este nombre (*Internationale Schulbuchforschung*) que tiene desde 1979 la revista publicada por el Georg-Eckert Institut de Braunschweig. El español Agustín Escolano Benito lanzó de su parte, a mediados de los años 1990, el neologismo “manualística”.

⁸⁷ “It is not easy to say when a work is a textbook. Exact definition does not matter, but description of some sort is necessary, or all books become relevant”: Ian Michael, “Aspects of Textbook Research”, *Paradigm*, 2, March 1990, p. 5.

⁸⁸ “Does a reprint of a Shakespeare play used as part of a learning programme constitute a textbook? Is an Open University workbook a textbook? Is a collection of mathematical exercises a textbook? Is a shorthand exercise book used by colonial administrative clerks in prewar India a textbook? Would an alien anthropologist be justified in considering the Bible as a textbook? [...] There is such a wide range of uses for the textbook, from garage manual to classroom aid, that a typology of uses offers little analytical consistency.

[...] Textbooks, thus, are a very fuzzy category as they reflect a multiplicity of meanings and uses.” [“¿Una edición de una pieza de Shakespeare empleada en el marco de un programa de aprendizaje constituye un manual? ¿Un libro de ejercicios de una Open University es un manual? ¿Una compilación de ejercicios de matemáticas es un manual? ¿Un cuaderno de ejercicios de taquigrafía empleado por los secretarios judiciales de la administración colonial en la India antes de la guerra, es un manual? ¿Un antropólogo venido de otra parte, tendría razón en considerar la Biblia como un manual? [...]. Hay un amplio espectro de uso de la expresión manual, del manual del mecánico hasta el manual auxiliar para la clase, una tipología de usos que ofrece poca consistencia para el análisis [...]. También los manuales forman una categoría muy confusa en la medida en que ellos refieren una multiplicidad de significados y de usos”]: John Issit, “Reflections on the study of textbooks”, art. cit., p. 685.

definan para cada categoría los criterios de inclusión y de exclusión cuya naturaleza, según el estatuto del observador, no es necesariamente idéntica. La perspectiva diacrónica, que toma en cuenta las evoluciones estructurales y las fluctuaciones semánticas, de hecho hace que esta tarea de definir y delimitar, sea aún más compleja.

1- Mercado doméstico y mercado institucional

Reservar el nombre de “libro escolar” solo para las obras que fueron utilizadas en un establecimiento de enseñanza y/o que fueron específicamente concebidas con esta intención solo tiene en efecto sentido, históricamente hablando, para el período más reciente, en particular en aquellas regiones donde el sector educativo conoció una institucionalización tardía. La educación doméstica es un fenómeno, del cual con frecuencia se tiene mucha tendencia a subestimar su importancia y persistencia, cuando además en ocasiones, ha sido objeto de una reglamentación, como en Suecia a partir de 1686⁸⁹. Que contribuya o no a completar la asistencia escolar, juega un papel esencial para la educación de los muchachos como la de las hijas. Es de esta manera como las *Histoires de la Bible* de Johann Gottfried Hübner, best seller publicado por primera vez en Leipzig en 1714 y traducido en muchas lenguas, ofreció a los padres las herramientas que les permitía examinar el trabajo de su hijo: cada una de las ciento cuatro historias estaban acompañadas de un cuestionario sin respuestas, que al favorecer la reformulación, permite evaluar el nivel de comprensión del texto⁹⁰.

Pero los editores y los autores han tenido también interés, por razones esencialmente económicas, en borrar la distinción entre enseñanza doméstica y enseñanza escolar. Igualmente un gran número de libros fueron concebidos a la vez para el mercado doméstico y para el mercado institucional: los editores tienen cuidado con frecuencia en destacar la naturaleza dual de su lectores sobre la primera cubierta o sobre la página del título⁹¹. Este solapamiento entre mercado escolar y mercado doméstico tendió a borrarse en el transcurso del siglo XIX con la escolarización masiva, la elaboración de programas de enseñanza, la diversificación de niveles y de formaciones, y la multiplicación de los

⁸⁹ Frithjof Borgeson, *The Administration of Elementary and Secondary Education in Sweden*, New York, 1927, p. 4.

⁹⁰ Johann Hübner, *Zweymahl zwey und fünfzig auserlesene biblische Historien aus dem Alten und Neuen Testamente*, Leipzig, 1714. Ver Pierre Caspard, “Examen de soi-même, examen public, examen d’état: de l’admission. la Sainte-Cène aux certificats de fin d’études, XVIe-XIXe siècles”, *Histoire de l’éducation*, n° especial 94, bajo la dirección de Bruno Belhoste, *Évaluer, sélectionner, certifier XVIe-XXe siècles*, mai 2002, p. 44-45.

⁹¹ Así, entre otros ejemplos: C.-F. Ermeler, *Leçons de littérature allemande. Nouveau choix de morceaux en prose et en vers, extraits des meilleurs auteurs allemands à l’usage des écoles de France et des personnes qui étudient la langue allemande*, Paris, Baudry, 1826 (14 reediciones hasta 1865).

exámenes y concursos, a los cuales una parte nada despreciable de la producción editorial, estaba orientada para su preparación. Pero esta estratificación no tuvo lugar de manera uniforme: “el período durante el cual hubo un solapamiento entre la casa y escuela, ciertamente varió según las materias, este fue sin duda algo largo, para el caso de las antologías poéticas; en cambio, dicho solapamiento debió ser limitado en lo que concierne a la contabilidad, e inexistente –se puede suponer– en las ciencias aplicadas”⁹².

2- Mercado escolar y mercado profesional

Es en efecto, a una tercera categoría de población a la que se refieren los “libros escolares”, la del aprendiz o de los jóvenes trabajadores, pero también, más ampliamente, la de los medios profesionales. La imagen que se presentaba alrededor de 1800 de lo que sería más tarde la edición clásica, a grandes rasgos no está indudablemente muy lejos, de la situación que conoce hoy en día la edición universitaria francesa, en la cual en ausencia de programas nacionales, una misma obra debe, por razones económicas, ser concebida en función de varios públicos: el mundo universitario (estudiantes y profesores), el público llamado cultivado la “sociedad culta” –como se decía en el siglo XIX– deseosa de acceder a una información certificada, y, muy especialmente, pero no exclusivamente, en los campos jurídicos o médicos, los medios profesionales⁹³.

Lo que nosotros llamaríamos hoy la literatura técnica y profesional parece sin embargo, haber accedido muy rápidamente a una cierta autonomía⁹⁴: los manuales y tratados destinados a las profesiones de negocios constituyen una prueba particularmente precoz⁹⁵. El desarrollo y la subdivisión de las disciplinas científicas a partir de finales del siglo XVIII implican en primer lugar y de manera radical, una diversificación de la producción especializada; luego, a medida que avanza el siglo XIX y la industria, ofrece nuevas salidas, se desarrolla una producción de manuales (inglés *companion*, asistente); alemán *hilfsbusch* (o *Hilfsbuch*); español *guía*; húngaro *séged könyv*; etc.) que, distinta de

⁹² “The age range during which there was an overlap between home and school would vary from subject to subject. It would continue for a long time in the case of poetry anthologies; there would be little overlap in Bookkeeping, and, one might suppose, in Mechanics none”: Ian Michael, “Aspects of textbooks research”, art. cit., p. 5.

⁹³ Alain Choppin, “Le livre scolaire et universitaire”, in Pascal Fouch. (dir.), *L'édition française depuis 1945*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 1998, p. 313-339.

⁹⁴ John Fauvel, “ohn’s Wilkin’s Mathematical magic considered as a textbook”, *Paradigm*, 4, December 1990, p. 3-5.

⁹⁵ Jochen Hoock, Pierre Jeannin, Wolfgang Kaiser (dir.), *Ars mercatoria: Handbücher und Traktate für den Gebrauch des Kaufmanns : 1470-1820. Eine analytische Bibliographie in 6 Bänden*, Paderborn, Schöningh, 3 vol. parus. Ver también Franco Angiolini, Daniel Roche (dir.), *Cultures et formations négociantes dans l'Europe moderne*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1995 (Civilisations et Sociétés, 91).

las publicaciones destinadas a los establecimientos de enseñanza, “apunta” a públicos muy particulares: ellos presentan, en el modo enciclopédico y en una forma breve, el conjunto de conocimientos juzgados necesarios para el ejercicio de un oficio determinado. Se puede citar, para los constructores de molinos y los ingenieros hidráulicos, *The Millwright and Engineer’s Pocket Companion* de William Templeton⁹⁶ o *Die Praktische Anweisung* de Friedrich Netto⁹⁷; para los navegadores, *The Ship-Master’s Assistant* de David Steel⁹⁸; o incluso, para los negociantes *The Man of Bussiness and Gentleman’s* de William Perry⁹⁹ o *Les Tarifs et comptes faits du grand commerce* de François Barrême¹⁰⁰; etc. Esta clase de obras aparecen en los catálogos de las librerías de la segunda mitad del siglo XVIII en la sección “libros escolares”¹⁰¹.

Reproducción de la página del título del primer volumen de C. Pearson, A New and Complete Master Key to Francis Walkingame’s Tutor’s Assistan...., Londres: L. Nichols, 1816. Formato: in-12. Publicado en 1751, The Tutor’s Assistant conoce múltiples reediciones anónimas y un número incluso más importante de ediciones (al menos 165) revisadas por treinta autores identificados hasta 1882. Se cuentan 47 reediciones de los Keys justo hasta esta misma fecha. Ver Ian Michael, «The Textbook as a Commodity: Walkingame’s The Tutor’s Assistant», Paradigm, 12, décembre 1993, p. 21-27. Source: British Library.

⁹⁶ William Templeton, *The Millwright & Engineer’s Pocket Companion*: comprising decimal arithmetic, tables of square and cube roots, practical geometry, mensuration, strenght of materials, mechanic powers, water wheels, pumps and pumping engines, steam engines, tables of specific gravities, &c. 2nd ed. [...] revised and [...] enlarged; to which is added an appendix, containing the circumferences, squares, cubes, and areas of circles, superficies and solidities of spheres, &c. &c., London, Simpkin and Marshall, 1833.

⁹⁷ Friedrich August Wilhelm Netto, *Praktische Anweisung, das Wasserw.gen oder Nivelliren in den bei Kultivirung des Landes gewöhnlich vorkommenden Fällen anzuwenden: ein nach dem jetzigen Zustande der Wissenschaft eingerichtetes und mit den neuesten Erfindungen bereichertes unentbehrliches Hülfsbuch für Feld- und Forst-Messer, Land-, Wege- und Wasser-Baubeflissene, Agronomen, Mühlenbesitzer*, Berlin/ Landsberg an der Warthe, Enslin, 1826.

⁹⁸ David Steel, *The Ship-Master’s Assistant and Owner’s Manual*, London, 1788. La obra ha conocido más de veinte ediciones, la última data de 1852.

⁹⁹ William Perry, *The Man of Business and Gentleman’s Assistant* (3d ed.), Edinburgh, 1777.

¹⁰⁰ François Bertrand de Barrême, *Les tarifs et comptes faits du grand commerce*, Paris, 1670.

¹⁰¹ “Commercial and technical books were sometimes classified under the rubric of School Books, but were more often listed separately by title” [“Las obras de comercio y las obras técnicas a veces estaban clasificadas en la sección Libros escolares, sin embargo, con mayor frecuencia, estaban catalogadas aparte según su título”]: Fiona A. Black, <<“Horrid republican notions” and other matters: school book availability in Georgian Canada>>, *Paradigm*, vol. 2, 3, July 2001, p. 2.

A
NEW AND COMPLETE
MASTER KEY,
TO
Francis Walkingame's
TUTOR'S ASSISTANT,
IN WHICH EVERY
RULE, CASE, TABLE, AND QUESTION,

IS INSERTED AT LENGTH;
And each Sum properly stated and worked in full, so that all the Figures
may be seen at first view.

BY C. PEARSON,
ARITHMETICIAN AND ACCOUNTANT.

IN TWO VOLUMES.
VOL. I.

*This Book is intended for the Use of Schoolmasters, and those
Gentlemen who practise Private Tuition;*

ALSO,
FOR ALL PERSONS WHO WISH TO IMPROVE THEMSELVES
IN ARITHMETIC.

LONDON:
PRINTED AND PUBLISHED FOR THE AUTHOR,
BY L. NICHOLS,
EARL'S COURT, NEWPORT STREET, SOHO;
Sold also by MURRAY, 326, Oxford-street; CHAPPLE, 66, Pall Mall;
BUDD & CALKIN, 100, Pall Mall; FOKES, 50, Piccadilly; PRANCE
and SON, 423, Piccadilly; CLARKE, 265, High Holborn;
BUMPUS, Holborn Bars; CARPENTER, 314, Holborn;
WILKINS, 60, Holborn Hill; JENNINO, Poultry;
DOLBY, 34, Wardour Street; CHAPPELL,
Royal Exchange; and WILSON,
Royal Exchange.

Price Five Shillings, Bound.

1816.

Más tardíamente, este movimiento toca también las actividades que no se benefician de un reconocido estatuto profesional como ocurre con la Medicina, los oficios de la Ingeniería o del Derecho; en particular fue el caso de la agricultura. Así, en la segunda mitad del siglo XIX, en Inglaterra, los progresos de las ciencias y de las técnicas aplicadas a la agricultura y la modificación de las representaciones tradicionales del mundo campesino¹⁰², generan la necesidad de ofrecer una educación

¹⁰² "The English Farmer is a splendid specimen of the human race. [...] The sort of writing which is intelligible by ordinary

propia para los oficios agrícolas. Esta evolución no deja de tener consecuencias sobre el estatuto de las obras de agricultura: un buen número de obras adaptadas a las necesidades prácticas de los agricultores fueron publicadas entonces, como los *Elements of Agriculture: a Text Book*, publicado por William Fream bajo los auspicios de la *Royal Agricultural Society of England*, que conoció un éxito considerable: su edición 17, bajo el tiraje de *Fream's Principles of Food and Agriculture*, fue publicada en 1992, esto fue exactamente un siglo después de la edición original¹⁰³. En Francia, la gran diversidad de los climas y los territorios dan nacimiento a una producción editorial específica por sector de actividad y/o por área geográfica¹⁰⁴.

La distinción entre mercado escolar y mercado profesional se torna aún más problemática a partir de la integración a los cursos escolares de formaciones técnicas y profesionales certificadas por diplomas de carácter nacional. Según las especialidades, los alumnos pueden entonces disponer (o no) de obras específicas, donde no se excluye que ellas puedan así satisfacer las necesidades de profesionales y por lo tanto ser útiles en el ejercicio cotidiano de su oficio.

3. Libros escolares y libros de vulgarización

Pero simultáneamente, otra evolución tiene lugar, con la introducción en el mercado de obras inspiradas de los tratados científicos, cuyo objetivo es asegurar la difusión de los conocimientos.

Es a esta categoría de obras que se podrían vincular los “compendios”. De esta manera, Jean Claude Perriot destaca que en la segunda mitad del siglo XVIII, bajo el impulso de las sociedades sabias, la vulgarización de los conocimientos requiere la publicación de versiones abreviadas de obras científicas.¹⁰⁵ Annie Bruter, cuyos trabajos tratan principalmente sobre la historia de la enseñanza de la historia en Francia, en el Antiguo Régimen, diferencia de una parte los breviarios, que no estaban en original, y específicamente destinados a un público escolar; y de otra parte los manuales escolares de historia. En un sentido, los breviarios serían los “protomanuales”. La existencia de un manual escolar,

men is to him a mystery” [“El granjero inglés es un destacado espécimen de la especie humana. [...] El tipo de escritos que es inteligible para el común de los mortales y para él un misterio”] Country newspapers, *Temple Bar*, X, 1864, p. 131, cit. par Goddard : cf. Siguiente nota.

¹⁰³ H. Edmunds, “Eighty years of Fream’s Elements of Agriculture”, *Journal of the Royal Agricultural Society of England*, 134, 1973, p. 66-77 ; Nicholas Goddard, “Not a Reading Class”: the Development of the Victorian Agricultural Textbook”, *Paradigm*, 23, July 1997, p. 12-21.

¹⁰⁴ Por ejemplo: Denis Donon, *Manuel pratique du vigneron et du cultivateur du Centre*, Cosne, Imprimerie de A. Bureau, 1905.

¹⁰⁵ Jean-Claude Perrot, “Nouveautés: l’économie politique et ses livres”, in Henri-Jean Martin, Roger Chartier, *Histoire de l’édition française*, t. II, *Le livre triomphant, 1660-1830*, Paris, Promodis, 1984, p. 250-251.

tal como se entiende hoy, necesita de un conjunto de condiciones que no se cumplían del todo en Francia antes del fin del Antiguo Régimen: las clases recibían una enseñanza común (la llamada enseñanza simultánea), una estructuración de los contenidos en disciplinas autónomas, la posesión por el alumno de un libro. “La noción de manual de historia, resume Annie Bruter, presupone simultáneamente una cierta organización de la enseñanza [...], pero también un modo determinado de estructuración de los saberes, un estadio dado del desarrollo técnico y comercial y, más ampliamente, un tipo de definido de cultura, en el sentido de conjunto de valores fundadores: respeto del saber, especialmente bajo su forma impresa, fe en la forma escolar de educación, concepción de la especificidad de las edades de la vida¹⁰⁶”.

Es la opinión que expresa Lakanal frente a la Convención nacional, cuando se opone a los brevariarios elementales, que corresponden a nuestra visión moderna de los manuales: “Reducir, comprimir una larga obra, es abreviarla; presentar los primeros gérmenes y de alguna manera la matriz de una ciencia, es lo elemental [...]. Así, el compendio, es precisamente lo opuesto de lo elemental; y esta confusión de dos ideas muy distintas, es la que hace inútiles para la instrucción, los trabajos de un gran número de hombres admirables...”¹⁰⁷. No por ello el género del compendio desapareció del universo escolar o extraescolar, como prueba, por ejemplo, a lo largo del siglo XIX, la floración de los brevariarios de historia santa para las escuelas primarias, o la producción de compendios, sumarios, tablas y resúmenes para la preparación de los exámenes de la enseñanza secundaria.

Pero es sobre todo en el campo científico donde las obras de divulgación conocen en el siglo XIX, un fuerte desarrollo, a la manera de los *Cahiers de physique, de chimie et d'histoire naturelle à l'usage des jeunes personnes et des gens du monde*¹⁰⁸. Es así como, en el año 1830, la producción de obras destinadas a la enseñanza de la Química en Francia se caracteriza por una “estrategia de objetivo y delimitación de los públicos que interfiere con la política escolar para segmentar y desmultiplicar los lectores”¹⁰⁹. Si la frontera entre obras científicas y obras de divulgación no es siempre clara¹¹⁰, la que

¹⁰⁶ Annie Bruter, “Les abrégés d’histoire d’Ancien Régime en France (XVIIe-XVIIIe siècles)”, in Jean-Louis Jadoulle (dir.), *Les manuels scolaires d’histoire: passé, présent, avenir*, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain, 2005, p. 15.

¹⁰⁷ “Rapport et projet de loi sur l’organisation des écoles primaires, présentés à la Convention nationale au nom du Comité d’Instruction publique par Lakanal, à la séance du 7 brumaire an III”, in James Guillaume, *Procès-verbaux du Comité d’Instruction publique de la Convention nationale*, t. V, Paris, Imprimerie nationale, 1904, p. 183.

¹⁰⁸ Emmanuel Le Maout, *Cahiers de physique, de chimie et d’histoire naturelle à l’usage des jeunes personnes et des gens du monde*, Paris, Paul Dupont, 1841.

¹⁰⁹ Bernadette Bensaude-Vincent, Antonio García Belmar, José Ramón Bertomeu Sánchez, *L’émergence d’une science des manuels : les livres de chimie en France (1789-1852)*, Paris, Éd. Archives contemporaines, 2003, p. 80.

¹¹⁰ “I have applied the term ‘textbook’ to all books, whether elementary or not, provided that they contain genrel chemical knowledge intended for non-professional chemists” [“Yo utilizo el término “manual” para todas las obras, elementales o no; que contienen los conocimientos de orden general sobre la Química destinada a los químicos que no tienen la profesión”]:

separa las obras escolares y las obras de divulgación tampoco¹¹¹: los libros de lectura corriente (además los libros de premio*, de los que se puede lamentar que el estudio sea con mucha frecuencia descuidado por los investigadores) de esta manera han contribuido fuertemente a la difusión de las ciencias y de las técnicas entre las generaciones jóvenes. Este fue especialmente el caso de la Francia de la Tercera República: <<la obra de difusión más "popular" fue seguramente *Le Tour de la France par deux enfants* cuya primera edición data de 1877. [...] [Esta obra] ofrece al público lector más amplio una sorprendente imagen de la historia y del estado de las ciencias, de las técnicas y de las industrias de Francia en esta segunda mitad del siglo XIX>>¹¹².

La superposición entre uso doméstico y uso escolar fue tardía –quizás nunca tuvo lugar totalmente– e instaurada por algunas categorías de obras, como las obras de lectura y las antologías.

Esta es la conclusión a la que llega el británico Ian Michel: “Es en todo caso difícil, y esto quizás será imposible, distinguir prácticamente las obras rectadas con una intención específicamente pedagógica de aquellas que han sido escritas para el ocio. [...] Es el caso, en particular, de las historias o de los poemas escritos para los niños; es igualmente el caso de las antologías, de las que se puede dar rápidamente un ejemplo: un conjunto de veinte y siete antologías publicadas en el siglo XVIII, examinado de manera aleatoria, se desglosó en las que no tienen ninguna indicación de intención pedagógica hasta las propuestas como obras para las clases”¹¹³. Una década más tarde, Ian Michel

Catherine Kounelis, “Atomism in France: chemical textbooks and dictionaries, 1810-1835”, in Anders Lundgren, Bernadette Bensaude-Vincent (dir.), *Communicating Chemistry: textbooks and their audience, 1789-1939*, Canton, Watson, 2000, p. 207. Ver también Michael Honeyborne, “The communication of science by popular books 1700-1760”, *Paradigm*, 25, May 1998, p. 43-44.

* Libros de premio (Livres de prix): Antiguamente, en Francia, al final del año escolar se premiaban a los mejores alumnos en cada asignatura con premios. Esos premios eran siempre libros. Se podía obtener por ejemplo, el primer o segundo premio de matemáticas, de gimnasia... y hasta de compañerismo. Pero sea cual fuera la asignatura, el premio era un libro. (Nota del traductor).

¹¹¹ David Knight, “Communicating Chemistry: the frontier between popular books and textbooks in Britain during the first half of the nineteenth century”, in Anders Lundgren, Bernadette Bensaude-Vincent (dir.), *Communicating Chemistry*, op. cit., p. 187-206 ; Julia Melcón Beltrán, “Ciencia aplicada y educación Popular”, in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El libro escolar...*, op. cit., p. 161-199.

¹¹² Paul Brouzeng, “La vulgarisation scientifique au XIXe siècle en France et l’esprit de l’Encyclopédie de Diderot et d’Alembert”, in Jacques Michon, Jean-Yves Mollier (dir.), *Les mutations du livre et de l’édition dans le monde du XVIIIe siècle à l’an 2000*, Québec/Paris, Les Presses de l’Université Laval/L’Harmattan, 2001, p. 492 ; *Le Tour de la France par deux enfants* de G. Bruno (pseudonyme d’Augustine Fouillée) fue reeditada en la editorial Belin hasta 1960, y tuvo numerosas traducciones e imitaciones. Ver el estudio muy documentado de Marie-Angèle Félicité, *Le Tour de la France par deux enfants de G. Bruno. Rééditions, adaptations, imitations et historiographie de 1877 à nos jours. Du manuel scolaire au patrimoine: mémoire nationale et identité française?*, tesis de master en historia contemporánea bajo la dirección de Sylvaine Guinle-Lorinet, Université de Pau et des Pays de l’Adour, 2005; ver también Patrick Cabanel, *Le Tour de la nation par des enfants: romans scolaires et espaces nationaux, XIXe-XXe siècles*, Paris, Belin, 2007 (Histoire de l’éducation).

¹¹³ “It is difficult, however, and will perhaps prove impossible, usefully to make any general distinction between works written with a specifically pedagogical purpose and those written for entertainment. [...] This is specially true of stories and

propone clasificar las antologías en cuatro categorías: las antologías destinadas a solo uso doméstico (H); las que, originalmente destinadas al uso doméstico, pudieron también ser empleadas en la escuela (HS); las que estaban principalmente destinadas a un uso escolar, pero que pudieran ser leídas en la casa (SH), finalmente, las que fueron redactadas para un uso puramente escolar (S)¹¹⁴. Pero también él mismo debe establecer, después de haber examinado algunas obras, los límites de su método: aquí, el título tiene las resonancias didácticas, pero el formato es doméstico; ahí, el autor declara haber concebido simultáneamente su obra “para los alumnos y para los jóvenes en general”¹¹⁵...

Geoffrey Hugh Harper aborda igualmente las preguntas relacionadas con la definición y la clasificación de los manuales, de sus contenidos y de las disciplinas escolares. Esta preocupación de clarificación, que debe mucho a los trabajos de Ian Michel (que Harper agradeció), es un aporte esencial de su artículo: “el *continuum* que engloba libros escolares y diversas categorías de libros no escolares merecen quizás ser estudiados en sí mismos. Para algunas disciplinas, se constata una evolución desde los libros polivalentes (*multipurpose books*) cuyo fin es a la vez divertir, aumentar el sentimiento moral y educar *stricto sensu*, hacia una diferenciación clara entre libros escolares y libros no escolares. Si se puede encontrar un medio de evaluar la “manualidad” (“*textbookness*”), sería interesante estudiar en qué momentos las diferentes disciplinas alcanzaron los diversos grados de diferenciación del libro escolar¹¹⁶.

Se encuentran análisis parecidos en el mundo latino. El brasileño Leonardo Arroyo, por ejemplo, escribía en 1968: “No hay, en el último siglo, separación clara entre los libros de diversión y los de lectura para la adquisición de conocimientos y el estudio en las escuelas”¹¹⁷. Treinta años más tarde, Paolo Bianchini elabora un balance similar: “si el proceso de especialización del libro de instrucción así como su evolución hacia el manual a lo largo del siglo XIX, aparecen claramente tanto en la

verse written for children; it is also true of anthologies, from which it can be more concisely illustrated. A group of 27 anthologies, inspected at random, ranges from collections made without pedagogical intent to those which are offered as school texts”: Ian Michael, “The Historical Study of English as a Subject; a Preliminary Inquiry into some Questions of Methods”, *History of Education*, 8, 3, 1979, p. 202.

¹¹⁴ Ian Michael, “Home or school?”, *Paradigm*, 3, July 1990, p. 11.

¹¹⁵ “... for my pupils, as well as for young people of every description”: id.

¹¹⁶ “This continuum of textbooks with various non-textbook categories is perhaps itself worthy of study. Some subjects show a development from ‘multipurpose’ books, intended simultaneously for entertainment, moral uplift, and education *stricto sensu*, to a clear differentiation of textbooks from non textbooks. If a means for assessing ‘textbookness’ could be found, it would be of interest to study the times at which different subject reached different degrees of textbook differentiation”: Geoffrey Hugh Harper, “Textbooks: an under-used Source”, art. cit., p. 33.

¹¹⁷ “Não ha uma nítida separação entre os livros de entretenimento puro e os de leitura para aquisição e estudo nas escolas, durante o século passado”: Leonardo Arroyo, *Literatura infantil brasileira – ensaio de preliminares para sua história e suas fontes*, São Paulo, Melhoramentos, 1968, p. 93.

definición del contenido de las obras, que toman además formas extremadamente diversas según las materias de las que tratan el nivel de los alumnos a los cuales ellas se dirigen, como en la profesionalización de aquellos que las producen –editores y autores–, semejantes transformaciones tuvieron además consecuencias sobre la definición de los lectores. Es innegable que todavía en las primeras décadas del siglo XIX, la distinción entre libros escolares y libros destinados a un público extraescolar continúa siendo frágil”¹¹⁸. ¿Acaso esta “imprecisión” no surge de un conocimiento todavía imperfecto de los fenómenos económicos? Hoy en día, las producciones escolares se caracterizan por la modicidad relativa de su costo unitario, consecuencia de la importancia de las cifras de tiraje y, en muchos países, de las subvenciones públicas de las que se benefician. Si el mercado de la edición escolar y el papel que ha ejercido el poder público en su regulación y su desarrollo en el siglo XIX y XX, han sido estos últimos quince años objeto de estudios en numerosos países, los asuntos financieros (el del precio de venta especialmente) en cambio casi no han sido abordados por los historiadores.

4. Literatura escolar y literatura de infancia y de juventud

Otra cuestión recurrente, y que no es ajena a la anterior, es la de las relaciones entre la literatura infantil y juvenil (*children literature*) y la literatura escolar. Si la literatura infantil y juvenil se define ante todo por su público, dicho de otra manera si se aborda solo la edad de los lectores, la literatura escolar podría ser concebida como una categoría vecina de la literatura de juventud, o un subconjunto de esta literatura, salvo si se excluyeran (quizás) los grados superiores y (seguro) los libros destinados a los profesores, lo que además plantea serios problemas de métodos.

Es la opinión que defiende Luis Vidigal, cuando plantea la literatura infantil y juvenil como concepto genérico: en ese sentido, los libros infantiles constituyen el instrumento más importante del proceso de aculturación a la cual han sido sometidos los jóvenes portugueses alfabetizados. Estos libros han dado lugar a variadas formas literarias e iconográficas, buscan objetivos específicos y adoptan estructuras particulares, también todos asumen la misma función socializadora. Vidigal los reparte en tres categorías: los catecismos y los libros de formación moral o cívica (cuyas intenciones educativas son

¹¹⁸ “Se il processo di specializzazione del libro per l’istruzione e la sua evoluzione in manuale nel corso dell’Ottocento appaiono ben visibili nella definizione del contenuto dei testi, i quali assunsero forme estremamente diverse a seconda delle materie che trattavano e del livello degli studenti a cui si rivolgevano, cos. come nella professionalizzazione di coloro che li producevano – editori ed autori – tali trasformazioni determinarono sensibili ricadute anche nella definizione dei lettori. Sino ancora ai primi decenni dell’Ottocento, infatti, rimase labile la distinzione tra testi scolastici e libri destinati a un pubblico extra scolastico”: Paolo Bianchini, “Una fonte per la storia dell’istruzione...”, art. cit., p. 179.

deliberadas), los manuales escolares (que tienen finalidades ante todo vinculadas a la instrucción), y finalmente las obras para la juventud (que, caracterizadas originalmente por una intención de formación, han evolucionado hacia productos que pretenden principalmente divertir, sin abandonar por tanto su preocupación educativa)¹¹⁹.

Ahora la bien, esta fue la decisión que tomaron un número de bibliotecarios integrando los libros de clase en los fondos de literatura juvenil¹²⁰; es también la posición que adoptaron algunos investigadores cuando emprendieron la constitución de los repertorios, especialmente para el periodo anterior al desarrollo de los sistemas educativos nacionales¹²¹. La frontera entre los libros escolares y los libros juveniles aparece así incierta y voluble¹²². Hasta que las políticas nacionales del libro escolar, que se implementaron a partir de finales del siglo XVIII (desde 1777 en Polonia¹²³, en 1793 en Francia¹²⁴, en 1813 en España¹²⁵, en 1834 en Grecia¹²⁶, etc.), no produjeron sus efectos, los dos géneros se encontraban estrechamente imbricados¹²⁷. Es lo que aprecia Françoise Huguet, para la producción francesa: <<De una parte, los libros divertidos pretenden ser también instructivos y, de otra parte, los manuales (de geografía, de historia, de ciencias, etc.) están repletos de anécdotas, de historietas y de cuentos morales, según la idea muy extendida entonces de hacer “útil y divertida” la instrucción >>¹²⁸.

¹¹⁹ Luis Vidigal, “Entre o exótico e o colonizado: imagens do outro em manuais escolares e livros para crianças no Portugal imperial (1890-1945)”, in Antonio Novoa, Marc Depaepe, Erwin Johannimgmeyer, Diana Soto Arango (dir.), *Para uma historia da educação colonial. Hacia una historia de la educación colonial*, Porto/Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/EDUCA, 1996, p. 384.

¹²⁰ John Edmund Vaughan, *The Liverpool Collection of Children's Books: geography textbooks in English published before 1914*, Liverpool, University of Liverpool, Education Library, 1983.

¹²¹ Por ejemplo: Alexander Law, *Schoolbooks and textbooks in Scotland in the 18th century: a handlist, with introduction and notes*, Edinburgh, National Library of Scotland, 1989 ; Michel Manson, Rouen, *le livre et l'enfant de 1700 à 190 : la production rouennaise de manuels et de livres pour l'enfance et la jeunesse*, Paris, INRP, 1993 ; Petrus J. Buijnsters, Léontine Buijnsters-Smets, *Bibliografie van Nederlandse school- en kinderboeken 1700-1800*, Zwolle, Waanders, 1997.

¹²² John Fauvel, “On the border of textbooks and children's books: D. E. Smith's “Number Stories of Long Ago”, *Paradigm*, 3, July 1990, p. 3-5.

¹²³ Czesław Majorek, “Podręczniki Komisji Edukacji Narodowej w aspekcie rozwiązydactycznych (1777-1792). [Los libros escolares de la Comisión de Educación nacional analizados desde el punto de vista de los métodos de enseñanza (1777-1792)], *Rozprawy z Dziej. w Oświaty*, XVI, 1973, p. 69-140.

¹²⁴ Alain Choppin, Martine Clinkspoor, *Les manuels scolaires en France. Recueil des textes officiels (1791-1992)*, Paris, INRP/Publications de la Sorbonne, 1993 (Collection Emmanuelle, 4).

¹²⁵ Manuel de Puelles Benítez, “La política del libro escolar en España (1813-1939)”, in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. II, p. 47-68.

¹²⁶ Christina Koulouri, Ekaterini Venturas, “Les manuels scolaires dans l'état grec”, *Histoire de l'éducation*, n° especial 58, op. cit., p. 9-26.

¹²⁷ El asunto es particularmente arduo para los países que, como Inglaterra no tuvieron (o tuvieron tardíamente) organizado su sistema educativo en un marco nacional o regional.

¹²⁸ Françoise Huguet, *Les livres pour l'enfance et la jeunesse de Gutenberg à Guizot*, Paris, INRP/Klincksieck, 1997, p. 13.

La incertidumbre es particularmente muy fuerte cuando se trata de los niveles escolares pre elemental y elemental¹²⁹, y todavía más cuando el libro es un producto raro: “muchos coleccionistas no consideran los primeros libros de lectura (*primers*) como libros para niños, escribía Charles-Frederik Heartman en los años 1920. Es posible que ellos no lo sean en sentido estricto, sobre todo si se definen los libros para niños como publicaciones destinadas a divertirlos o distraerlos. Intentar diferenciar estas publicaciones por una definición estricta, es aventurarse en un terreno resbaladizo porque, claro está, se debe tener en cuenta su imbricación, para no decir nada sobre el hecho de que después de todo. Los libros de lectura fueron, al menos hasta la Revolución americana, las únicas obras que los niños habían tenido”¹³⁰.

¹²⁹ Un ejemplo muy reciente es la contribución de Anne Staples que, pese a su título, está dedicada en lo esencial a los manuales de aprendizaje de la lectura en México: “Literatura infantil y de jóvenes en el siglo XIX”, in Lucía Martínez Moctezuma (dir.), *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI editores/Universidad Autónoma de Morelos, 2001, p. 339-350.

¹³⁰ “Many collectors do not consider *Primers* children’s books. Perhaps in a strict sense they are not, particularly when one defines children’s books as something gotten out for the amusement or entertainment of children. Any strict definition trying to differentiate will tread on dangerous grounds for, of course, there is the interlocking character to be considered, to say nothing from the fact that, after all, at least until the American Revolution, *Primers* were practically the only books owned by children”: Charles Frederick Heartman, *American primers, Indian primers, Royal primers, and thirty-seven other types of non-New-England primers issued prior to 1830; a bibliographical checklist embellished with twenty-six cuts, with an introduction & indexes compiled by Charles F. Heartman*, Highland Park (New Jersey), H. B. Weiss, 1935, p. XVII.

Reproducción de las páginas 17 y 18 del Alphabet pour les enfants illustré de jolies vignettes gravées par Porret, Paris, Garnier frères, 1860, 36 p. Formato: 15,5 x 10 cm.



Fuente: Biblioteca del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP)

En efecto, se debió distanciar la concepción contemporánea de la literatura infantil y juvenil, en la cual el placer de la lectura y el llamado a lo imaginario ocupan un lugar esencial. Las obras destinadas a los niños tuvieron largo tiempo como objetivos esenciales la edificación religiosa, la sumisión a los códigos morales y sociales e incluso, más cerca de nuestro tiempo, la transmisión de saberes “útiles” o la inculcación de valores patrióticos. La idea de que un niño tuviera un material de lectura apropiado para su edad y a sus centros de interés es un fenómeno relativamente reciente.

Anne-Élisabeth Spica, constata así que la invención, en la Francia del siglo XVII, de una literatura juvenil “escolarizada” que asocia también la imagen al texto, es para nosotros paradójica: “Estos libros en los que se preconiza la lectura, estos libros que se les presenta como literatura para la juventud [...]

son las obras que recuperan, según nuestros criterios, la erudición”¹³¹. En Inglaterra, esta evolución fue precoz, como lo ilustra la colección de obras de John Newbery, constituida a comienzos de los años 1740, porque en este país, recuerda Christopher Stray, la emergencia de una sociedad urbana y de una élite de ricos propietarios produce un interés nuevo por la educación: “este nuevo mundo (de los niños), del cual no puede decirse que lo capital podría ser transformado en cultura, tiene en sí mismo una dimensión comercial a través de la publicación de libros destinados a los niños”¹³². Este sector conoce un desarrollo tan importante en este país que el poder público se preocupa por las cuestiones educativas mucho más tarde que en otras partes. En su estudio, ya antiguo sobre la historia de la literatura juvenil, Monica Kiefer destacaba que este fenómeno se observa solamente a finales del siglo XVIII en los Estados Unidos: “La Revolución americana corresponde no solamente a los inicios de la libertad política para el pueblo americano, sino también a la emancipación del niño americano”¹³³. Keith Hoskins piensa, igualmente, que la primera obra inglesa de lectura que tiene en cuenta la psicología de los jóvenes lectores (especialmente propone dos volúmenes distintos según su edad) es: *Cobwebs to catch flies, or dialogues in short sentences, adapted to children from age of three to eight years*, publicada en 1793 por Lady Eleanor Fenn en J. Marshall en Londres. Pero es también, paradójica esta “revolución pedagógica”, que considera esta obra como un libro escolar: “Los libros como *Cobwebs* reconocen de repente que aquel que aprende es una parte del problema del aprendizaje”¹³⁴.

Si algunas producciones destinadas a la juventud pudieron acceder a un estatuto escolar, como *Milot*, de Charles Vildrac, en Francia, o *Il Viaggio per l'Italia di Giannettino*, de Carlo Collodi, en la península italiana¹³⁵, lo contrario es igualmente verdadero. El manual que publica en 1920 el brasileño José Bento Monteiro Lobato, *Reinações de Narizinho*, escenifica una pequeña niña de diez años, Narizinho, y su muñeca, Emilia, una muñeca que habla, discute, argumenta, contesta y donde el respeto

¹³¹ Anne-Élisabeth Spica, “Si la lecture m’était contée: littérature de jeunesse et ouvrages didactiques au XVIIIe siècle”, in Pierre-Marie Beaude, André Petitjean, Jean-Marie Privat, *La scolarisation de la littérature de jeunesse. Actes de colloque*, Metz, Université de Metz, 1996, p. 20-21.

¹³² Christopher Stray, “*Quia nominor leo...*”, art. cit., p. 74-75.

¹³³ “The American Revolution marked the beginning not only of the political freedom of the American people, but also the emancipation of the American child”: Monica Kiefer, *American children through their books*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1948, p. 229. La obra, si bien antigua, tiene una importante bibliografía sobre la historia de la literatura juvenil (algunas referencias sobre la literatura escolar).

¹³⁴ “Books like *Cobwebs* suddenly acknowledge that the learner is part of the learning problem”: Keith Hoskin, “Further Moves towards a Definition”, *Paradigm*, 3, July 1990, p. 9. Acerca de la obra de Lady Fenn cuyo título podría traducirse como: “Las telarañas para atrapar las moscas” ver Joyce Irene Whalley, *Cobwebs to Catch Flies: illustrated books for the nursery and schoolroom, 1700-1900*, London, Elek, 1974.

¹³⁵ Charles Vildrac, *Vers le travail*, Milot, Paris, SUDEL, 1933; Carlo Collodi, *Il viaggio per l'Italia di Giannettino*, Florence, F. Paggi, 1882-1886, 3 vol.

no se iguala con la curiosidad¹³⁶. La obra conoce un considerable éxito y Monteiro Lobato monta entonces su propia editorial escolar, Editorial Nacional –es hoy en día una de las más importantes editoriales escolares brasileñas, IBEP/Nacional– para aprovechar los derechos de las ediciones posteriores; él crea una colección de obras destinadas esta vez a la juventud, pero muy parecidas al manual inicial, como *Emilia e a Aritmética*, que pone en escena, al lado de Emilia, a otra muñeca que será tan popular entre los brasileños, el *Visconde* (vizconde) de Sabugosa. Hoy en día, y luego de casi medio siglo, la televisión brasileña presenta series muy populares que ponen en escena los personajes de los manuales de Monteiro Lobato, incluyendo las músicas que fueron especialmente compuestas para estas emisiones. Se aprecia aquí que, en un país que no tiene tradición de lectura familiar, es mediante la escuela como se adquiere el gusto de leer y que la frontera entre libro escolar y libro juvenil no puede ser más tenue.

En definitiva, no sería el contenido explícito, sino la destinación del libro lo que permanece como criterio decisivo. El libro juvenil se define entonces, según Françoise Huguet, por defecto: “Cuando una obra está explícita y exclusivamente destinada a una institución escolar, será considerada manual y excluida (del corpus de libros juveniles)”¹³⁷. No obstante, queda pendiente el caso, lejos de ser marginal, de las obras que se dirigen explícitamente de manera simultánea al ámbito escolar y familiar, y el caso, mucho más reciente y seguramente más limitado a Francia, de la penetración progresiva de las obras de literatura juvenil en el conjunto del programa escolar¹³⁸.

5. Libros escolares y libros religiosos

También, otra frontera delicada de trazar, es la que separa el libro escolar del libro religioso¹³⁹. Se puede además plantear la pregunta de saber si esta distinción tiene realmente siempre un sentido, más cuando la imbricación entre religión y educación ha sido o es, en muchas otras partes, fuerte, sino *de facto* complicada. La evangelización, especialmente protestante, ha sido un importante factor de alfabetización. Las misiones han sido, y permanecen en algunos países, un elemento esencial del

¹³⁶ Marisa Lajolo, Regina Zilberman, *Literatura infantil brasileira. História e Histórias*, São Paulo, Editora Atica, 1985.

¹³⁷ Françoise Huguet, *Les livres pour l'enfance...*, op. cit. Esta es la manera como define el Syndicat national de l'édition en *L'édition de livres en France*, Paris, SNE, 1999, p. 59 Sq: “Comprende todas las obras destinadas a los jóvenes menores de quince años, *excluyendo las obras escolares*.”

¹³⁸ Nicole Robine, “La aparición y el desarrollo de la escolarización de la literatura juvenil a través de las encuestas sobre la lectura de los jóvenes en Francia (1954-1995)”, in Pierre-Marie Beaude, André Petitjean, Jean-Marie Privat, *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, op. cit., p. 33-46.

¹³⁹ Leslie Howsam, “Beliefs, Ideologies, Technologies: Locating Religion in the History of the Book”, in Jacques Michon, Jean-Yves Mollier (dir.), *Les mutations du livre et de l'édition...*, op. cit., p. 414-421.

desarrollo de la escolarización; gracias a las actividades editoriales internacionales de algunas comunidades, ellas han participado y participan todavía en particular en el campo educativo, de la circulación y de la difusión de las ideas y de los impresos¹⁴⁰.

Es inicialmente con los textos cuyo contenido religioso se pone de relieve, donde se llevaron a cabo los primeros aprendizajes, especialmente en la cristiandad: los primeros libros de lectura europeos son los salterios, los libros de horas e incluso los catecismos, cuya organización por preguntas y por respuestas sobrevivirá mucho tiempo al mensaje religioso original¹⁴¹. Y, lo mismo cuando los poderes públicos toman medidas para organizar una enseñanza popular, el catecismo constituye muchas veces el primer manual que se pone en las manos de los niños, como por ejemplo en Suecia, con el *Petit catéchisme* de Martin Luther¹⁴². La lengua además ha conservado las huellas evidentes de los orígenes religiosos de la literatura escolar: es el caso del italiano *saltiero* (salterio), que continua siendo empleado hasta el siglo XIX, conjuntamente con el *abecedario*; o el alemán *Fibel*, sustantivo que es siempre empleado hasta nuestros días y por el cual los diccionarios ofrecen los sinónimos *Erstlesebuch* (primer libro de lectura) o *Lesebuch für Anfänger* (libro de lectura para principiantes), es decir el equivalente del inglés *primer*. Este último término no tiene nada que ver con la palabra que designa una grapa o una fíbula: se trata de la pronunciación infantil y deformada del alemán *Bibel*, los primeros alfabetos y libros de lectura que fueron compuestos con expresiones o pasajes cortos tomados de la Biblia¹⁴³. También, el sustantivo anglosajón *primer*, que designa en el origen un libro de oraciones destinado a los laicos, refleja la

¹⁴⁰ Paul Aubin, “La pénétration des manuels scolaires de France au Québec. Un cas-type : les frères des écoles chrétiennes, XIXe-XXe siècles”, *Histoire de l'éducation*, n°85, janvier 2000, p. 3-24. Ver también el catálogo digital de los manuales publicados por los Hermanos de las Escuelas Cristianas de La Salle en unos veinte países (más de 8500 títulos en línea desde el 1 de enero de 2008 en la dirección: <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/diaspora/francais/fec.html>).

¹⁴¹ La forma de exposición catequística no fue solamente empleada para la formación religiosa, sino también para la formación cívica, política y agraria, etc. “¿Qué es un catecismo? R. Un catecismo es la explicación razonada, por preguntas y por respuestas de una manera simple y abreviada de los preceptos de una creencia, de una doctrina y, en general, de todo conocimiento que pueda formar parte de una enseñanza rudimentaria y fundamental”: Élie Cassiat, *Petit catechisme national*, Nevers, Mazon, ca 1900, p. 9 (referencia amablemente ofrecida por Jean-Charles Buttier). Ver también entre las numerosas publicaciones: Anne Staples, “El catecismo como libro de texto durante el siglo XIX”, in Roderic Ai Camp (dir.), *Los intelectuales y el poder en México*. Memorias de la VI Conferencia de Historiadores Mexicanos y Estadounidenses, Mexico/Los Angeles, El Colegio de Mexico/University of California, 1991, p. 491-506; Eugenia Roldán Vera, “Reading in Questions and Answers: the catechism as an educational genre in early independent Spanish America”, *Book History*, 4, 2001, p. 17-48; Alfonso Capitan Diaz, *Los catecismos políticos en España, 1808-1822*, Granada, Caja de Ahorros, 1978; Barnabé. Bartolomé. Martínez, “El catecismo como género didáctico. Usos religiosos y laicos del modelo catequístico”, in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. I, p. 399-424.

¹⁴² Dr M. Luthers Lilla katekes i sitt ursprungliga skick efter en p. biblioteket i Strengnäs f.rvarad upplaga af r 1579, Stockholm, 1843. La enseñanza primaria sueca fue organizada por el decreto de 1842 y puesta bajo la tutela de la iglesia.

¹⁴³ Renate Schäfer, “Die gesellschaftliche Bedingtheit des Fibelinhalts. Ein Beitrag zur Geschichte des Erstlesebuchs. Teil IV”, *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, XII, 1972, p. 105-138 ; Michael Beyer, “Der Katechismus als Schulbuch ; das Schulbuch als Katechismus”, in Heinz-Werner Wollersheim (dir.), *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historische Perspektive*, Leipzig, Leipziger Universität Verlag, 2002, p. 97-106.

primera oración monástica de la mañana (*prima hora*)¹⁴⁴. Se aprecia que todavía y con frecuencia las palabras sobreviven a las cosas que ellas han nombrado durante mucho tiempo, porque algunos de estos términos se aplican hoy a las obras que no presentan ningún contenido religioso¹⁴⁵.

La cuestión de las relaciones entre literatura escolar y literatura religiosa parece más clara cuando en el espacio escolar, la enseñanza de la religión se lleva a cabo, como las otras “materias”, con la ayuda de un manual particular. Esto supone una secularización de los contenidos de enseñanza que no solamente no es universal, sino que, cuando ella se produce, no tiene lugar por todas partes al mismo ritmo ni en condiciones idénticas. En general, se tiene la tendencia a considerar que las iglesias protestantes han acompañado sobre todo este proceso de secularización, mientras que la iglesia católica lo habría combatido. De esta manera en Francia, la laicización de los programas y la exclusión en la escuela pública de todos los manuales de enseñanza de la religión en 1882, provocaron una partición no solamente del sistema educativo, sino también de la edición escolar en el contexto de una “guerra de manuales”.

Algunos investigadores estiman que esta secularización de los contenidos educativos corresponde al nacimiento del manual moderno: particularmente, es el caso de Hilde Coeckelberghs¹⁴⁶, quien sitúa este acontecimiento en Alemania a finales del siglo XVIII, con la publicación en Potsdam en 1776, del primer libro de lectura que se puede considerar como profano, *Der Kinderfreund*, de Friedrich Eberhard von Rochow, obra que fue reeditada y traducida en múltiples lenguas. Es también la opinión de Hermann Helmers, quien ha calculado que solo el 10% del contenido de esta obra refiere a la instrucción religiosa, contra el 70% que tiene ejemplos morales y el 20% de consejos prácticos¹⁴⁷. Joachim Max Goldstrom, comparte también esta opinión y ubica la secularización de los contenidos educativos en el mundo anglosajón a comienzos de los años 1930 en Irlanda, proceso que alcanzará rápidamente a la Gran Bretaña¹⁴⁸.

¹⁴⁴ *Catholic Encyclopedia*, New York, R. Appleton, 1907-1912, vol. XII, entrada “Primer”.

¹⁴⁵ Por ejemplo para el periodo 1950-1990, en la antigua República Democrática Alemana (RDA: Bärbel Mager, <<Zum Mädchen- und Frauenbild in Kinderliteratur des DDR: am Beispiel der Fibeln und der “ABC-Zeitung” 1950-1990>>, in Peter Drewek, *Ambivalenzen der Pädagogik*, Wernheim, 1995, p. 281-288.

¹⁴⁶ “*Es muß profane Texte enthalten. [...] Das eigentliche Schullesebuch mit weltlichem Inhalt entstand in Deutschland im Jahre 1776*” [“Él debe contener los textos profanos [...] solo es hasta 1776 es cuando aparece en Alemania el verdadero manual escolar de lectura con un contenido profano” [...]: Hilde Coeckelberghs, “Das Schulbuch als Quelle der Geschichtsforschung. Methodologische Überlegungen”, art. cit., p. 10.

¹⁴⁷ Hermann Helmers, *Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen*, Stuttgart, E. Klett, 1970, p. 158.

¹⁴⁸ Es así como la primera lección del *Fourth Book* publicado en 1834 por los *Irish Commissioners* (se trata de la primera de las obras redactadas por la oficina de comisarios encargados del sistema educativo y de la redacción de los nuevos manuales) tiene por título *Animal and vegetable life*. Apenas 50 página, de las 340 que tiene la obra se dedican a la religión (a la historia santa esencialmente): Joachim Max Goldstrom, *The Social Content of Education, 1808-1870: a study of the*

El asunto no es por tanto tan simple, porque la definición de la edición religiosa no se da por supuesta. Y van Cloutier anota de esta manera que al lado de la definición que se da habitualmente, centrada sobre los contenidos (“el conjunto de impresos cuyos títulos tienen una connotación religiosa explícita: espiritualidad, Biblia, moral, Teología, libros de oraciones, etc.”). Hoy en día, se propone otra más amplia, apoyada sobre los fines del editor, “incluye cualquier libro producido en perspectiva evangelizadora, sin perjuicio de la connotación explícita del contenido”¹⁴⁹. Luego puede haber permeabilidad no solamente entre edición religiosa y edición escolar, sino también entre edición religiosa y edición para la juventud.

III- Soportes, modalidades de difusión y uso

Para la mayor parte de nuestros contemporáneos, los manuales son libros impresos, ¿tal representación resiste un análisis?

1- Los manuales manuscritos

En primer lugar conviene ante todo suprimir una ambigüedad terminológica. No es aquí cuestión de tratar las obras impresas con ayuda de características parecidas a las que fueron publicadas a comienzos del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, para enseñarles a los alumnos o adultos la lectura de los documentos manuscritos o a la reproducción caligráfica¹⁵⁰. La cuestión que nos preocupa podría formularse así: ¿existen los manuales manuscritos o, si se prefiere, las obras no impresas que pueden ser consideradas manuales?

Para el historiador Henri-Irénée Marrou, el manual escolar existe desde la Antigüedad, cuando el soporte era aún el rollo de papiro (*volumen*): “desenrollemos el precioso manual escolar que es el papiro Guéraud-Jouguet; él comenzaba por las lecciones completamente elementales, sílabas y probablemente alfabeto, hasta elevarse a una antología de textos poéticos de una real dificultad; su

working class school reader in England and Ireland, Shannon, Irish University Press, 1972.

¹⁴⁹ Yvan Cloutier, “Les communautés éditrices et l’avenir du livre religieux”, in Jacques Michon, Jean-Yves Mollier (dir.), *Les mutations du livre...*, op. cit., p. 422-423. Es este segundo enfoque que es implícitamente adoptado por el Hermano Michel Albéric, Jacques Mignon, “L’édition religieuse en France”, in Pascal Fouch. (dir.), *L’édition française depuis 1945*, op. cit., p. 279-311.

¹⁵⁰ Agustín Escolano Benito, “Los manuscritos escolares”, in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. I, p. 345-372.

estudio completo debía ciertamente exigir varios años”¹⁵¹. Independientemente del soporte, es la organización del documento –la presentación de contenidos según una progresión que va de lo simple a lo complejo– la cual valida la pertenencia a la categoría de manuales escolares.

Pierre Riché asocia la aparición del manual con el *codex* –al comienzo de la era cristiana–, manuscrito formado por un conjunto de hojas de pergamino encuadradas o cosidas, de forma parecida a nuestros actuales libros, que hacen la manipulación más fácil¹⁵². Para otros, como Henri-Jean Martin, la llegada del manual se relaciona con el nacimiento y el desarrollo de las universidades en el siglo XIII en Occidente¹⁵³: se difunden entonces “los manuscritos de formato medio y pequeño destinados a la enseñanza (manuales y recopilaciones de textos)”¹⁵⁴, asociados con el establecimiento de un sistema de multiplicación y de difusión de las copias de manuscritos certificados, la *pecia*¹⁵⁵. Paralelamente, la organización espacial de la página y la generalización de las herramientas de lectura moderna (capitulación, índice, etc.) traducen la sustitución de una lectura rápida y fragmentaria por una lectura fundada solamente sobre la memoria¹⁵⁶.

Si la aparición y el desarrollo de la imprenta no constituye, como lo ha mostrado Henri-Jean Martin, una ruptura brutal con los usos precedentes, esta revolución tecnológica está no obstante en el origen de la edición escolar moderna, caracterizada especialmente por la abundancia de tirajes, la continuidad de la producción y la obsolescencia cada vez más rápida de los productos: “por muchos lados, el mercado del libro escolar es en la industria editorial la cola que mueve el perro, como dice el proverbio”¹⁵⁷. Una de las principales obras salidas de las ediciones de la Sorbona fue el caso de un modelo de estilo latín para la juventud, las *Lettres de Gasparin de Pergame*, que la tradición denomina el primer manual escolar francés¹⁵⁸.

¹⁵¹ Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, cop. 1948, vol. 1: “Le monde grec”, p. 233.

¹⁵² Pierre Riché, *Éducation et culture dans l'Occident barbare VIe-VIIe siècles*, Paris, Seuil, 1962, p. 510-530.

¹⁵³ Michael Balduhn, “Avian im Gebrauch. Zur Werwendung von Schulhandschriften im Unterricht”, in Christel Meier, Dagmar Hüpper, Hagen Keller (dir.), *Der Codex im Gebrauch. Akten des Internationalen Kolloquiums 11. – 13. Juni 1992*, Munich, Wilhelm Fink Verlag, 1992, p. 183-196 (Münstersche Mittelalter-Schriften, 70).

¹⁵⁴ Lucien Febvre, Henri-Jean Martin, *L'apparition du livre...*, op. cit., p. 101. Ver también Hedwig Gwosdek, *A checklist of English grammatical manuscripts and early printed grammars ca 1400-1540*, Münster, Nodus-Publ., 2000 (The Henry Sweet Society studies in the history of linguistics, 6).

¹⁵⁵ Lucien Febvre, Henri-Jean Martin, *L'apparition du livre...*, op. cit., p. 24-26.

¹⁵⁶ Guglielmo Cavallo, Roger Chartier (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, 1997, p. 125-126 (L'Univers historique).

¹⁵⁷ “In many respects, the textbook market is the proverbial tail that wags the dog in the publishing industry”: Philip G. Altbach, *The Knowledge Context: comparative perspectives on the distribution of knowledge*, Albany, State University of New York Press, 1987, p. 6.

¹⁵⁸ Gasparini pergamensis clarissimi oratoris epistolarum liber foeliciter incipit. Sur cet ouvrage, voir Jacques- Charles Brunet, *Manuel du libraire et de l'amateur de livres*, Paris, Didot, 1861, vol. 2, col. 1498.

¿La generalización de la imprenta señala por tanto la desaparición de los manuales manuscritos (*schulhandschriften*)? La cuestión tiene alguna pertinencia, pero es difícil aportar aquí una respuesta clara porque los documentos de este tipo no se depositaron en las bibliotecas y, en la medida en que ellos existieron, su reproducción fue necesariamente restringida, su difusión confidencial y su preservación aleatoria. Se identifican algunas obras que semejan a los manuales manuscritos, pero estos son muchas veces cursos de apuntes de los estudiantes¹⁵⁹; se encuentran a veces, en los archivos de los establecimientos educativos, en los archivos municipales, e incluso en los libreros de viejo, los manuscritos de obras aparentemente nunca reproducidas y tampoco impresas¹⁶⁰, manuales destinados a un ilustre alumno¹⁶¹ o con más frecuencia obras de profesores de primaria desconocidos. Se han identificado algunos fondos, generalmente asociados a la apertura de concursos para la elaboración de obras escolares¹⁶²; se dispone también de muy pocos catálogos¹⁶³. En ausencia, de conocimiento de parte nuestra de trabajos específicos, esta cuestión sigue abierta. Un cierto número de testimonios de investigadores, que han trabajado con otras preocupaciones en fondos de archivos aún no inventariados, dejan pensar que tales manuales manuscritos ciertamente circularon localmente hasta una época muy reciente¹⁶⁴.

2- Las hojas clásicas: ¿el eslabón perdido?

Las “hojas clásicas”, recientemente estudiadas por Marie-Madeleine Compère, constituyen productos editoriales empleados en los colegios de los siglos XVI y XVII para la elección previa de textos latinos y griegos¹⁶⁵. Antes de la imprenta, el regente dictaba el texto del cual iría a ser la elección previa, antes

¹⁵⁹ Voir http://www.inrp.fr/she/cours_magistral/cm_ress_doc.html

¹⁶⁰ Ruth Franke, *Peter van Zirns Handschrift; ein deutsches Schulbuch vom Ende des 15. Jh.*, Berlin, E. Ebering, 1932 (Germanische Studien, Heft 127).

¹⁶¹ Oscar de Incontrera, “Un précieux manuscrit de la bibliothèque de Trieste: la grammaire latine de Louis XVII”, *Cahiers Louis XVII*, 14, 1998, p. 13-28.

¹⁶² Se conservan en los Archivos Nacionales de Francia una serie de manuscritos dirigidos al jurado del concurso de libros elementales del año II (F17 1331b), así como al jurado de un concurso abierto en primavera de 1830 para la composición de un libro de lectura corriente (F17 1331b, F17 11 649 et 11 650). En Francia, la obligación de someter el uso de los manuales en las clases a la autorización previa de una comisión que decide al respecto rige desde 1811; examinar previamente las obras impresas, limita ciertamente el número de producciones manuscritas.

¹⁶³ Olivier Réjean, Fernand Boulet, *Catalogue descriptif de quelques manuels scolaires manuscrits datant de 1811 au début du XXe siècle, en possession des Archives et exposés à la Bibliothèque à l'occasion de la Semaine nationale de l'éducation du 30 mars au 3 avril 1981*, L'Assomption, Collège de L'Assomption, Archives et Bibliothèque, 1981.

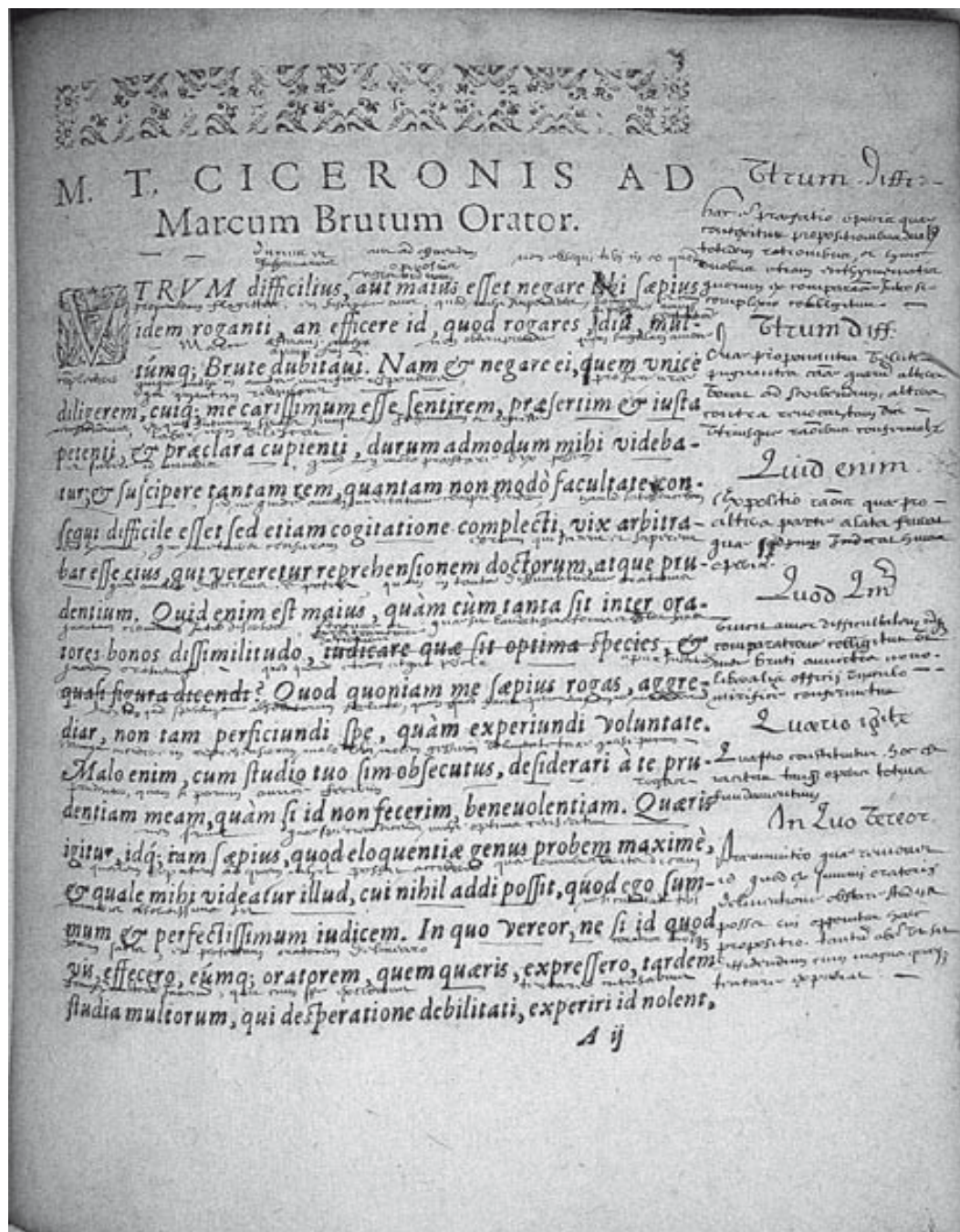
¹⁶⁴ “El documento muestra los signos de un uso intenso, las páginas están brillantes y ennegrecidas por las generaciones de dedos profesoraes: Ollivier Hubert, “Un manuel manuscrit d'histoire moderne au Collège de Montréal au début du XIXe siècle”, in Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire...*, op. cit., parte 9, texto 4, p. 3. Pierre Caspard igualmente encontró manuales manuscritos redactados en el siglo XVIII y destinados a la enseñanza primaria en los archivos del Principado de Neuchâtel en Suiza.

¹⁶⁵ Marie-Madeleine Compère, <<Les “feuilles classiques”, un support pour la prélection des textes latins et grecs (XVIe-

de pasar a su explicación. En su definición completa, la “hoja clásica” está compuesta por dos objetos: un libro impreso, que reproduce el texto para explicar y trae en el interlineado y/o margen las anotaciones manuscritas; un cuaderno anexo completamente manuscrito, cosido después del texto impreso. Estos diversos sitios de anotación (interlinea, margen y cuaderno anexo) corresponden, en general, a tres niveles de explicación del texto (parafraseo latino, comentario detallado de algunos giros o expresiones, y comentario más global).

XVIIe siècles)>>, se puede consultar en línea en la dirección:
http://www.inrp.fr/she/cours_magistral/expose_feuilles_classiques/expose_feuilles_classiques_complet.htm

Reproducción de la página 3 de Cicéron, *Ad Marcum Bruto orator*, anotado por el alumno Jean Robert en 1614. Formato: Pequeño in-4°. Las anotaciones marginales tienen estrictamente la explicación del texto luego de recordar las primera palabras del pasaje explicado (ver la exposición de Marie-Madeleine Compère en la dirección: http://www.inrp.fr/she/cours_magistral/expose_feuilles_classiques/expose_feuilles_classiques_complet.htm).



Fuente: Biblioteca Mazarine

Además, facilita al alumno escribir el texto dictado y garantiza la integridad y la corrección, este nuevo instrumento permite a cada nuevo estudiante llevar en él las anotaciones manuscritas, lo que traduce e implica a la vez una modificación de las prácticas de enseñanza. Por su modesto costo y su empleo individual, la “hoja clásica” constituye una etapa esencial en la emergencia de una edición escolar normalizada y autónoma.

Varias hipótesis podrían plantearse: de una parte, la hoja clásica, por sus contenidos y su estructura, anunciarían las obras *ad usum Delphini*¹⁶⁶, y, lo que generalmente se ha convenido en llamar las “ediciones clásicas”, ediciones críticas de obras canónicas, donde el aparato didáctico (explicaciones, comentarios, cuestionarios, dossiers temáticos...) continúa ampliándose con el tiempo¹⁶⁷. De otra parte, la coexistencia de la imprenta y del manuscrito no está exenta, en otros contextos, de formas editoriales más modestas, cuadernos de ejercicios o producciones para escolares donde la actividad del lector es fuertemente solicitada¹⁶⁸.

3- Los manuales para el maestro: ¿libros o revistas?

Se debe recordar que antes de ser puestos en las manos de los alumnos, los manuales fueron libros reservados para el maestro. El provecho persistente de la forma catequística por preguntas y respuestas, proviene de una parte del hecho de que al “leer simplemente las preguntas con el estudiante, el que enseña puede aprovechar sin darse cuenta, tanto como el enseñado¹⁶⁹”.

Las obras destinadas a los profesores, cuando ellas existen, tienen en teoría, dos categorías distintas: la primera, comprende los “libros del maestro” o “libros del profesor”, que están asociados a un determinado manual del alumno que, siguiendo las disciplinas y las épocas, dan respuestas a preguntas o a correcciones de los ejercicios, y ofrecen al profesor las pistas de aprovechamiento pedagógico e

¹⁶⁶ Catherine Volpilhac-Augier (dir.), *La collection Ad usum Delphini. L'Antiquité au miroir du Grand siècle*, Grenoble, Ellug, 2000. Esta colección que cuenta con sesenta y cuatro volúmenes in-cuarto, fue publicada entre 1670 y 1698. Ella pretendía dos objetivos: proveer a un príncipe los textos y los manuales necesarios para su educación, y ofrecer los instrumentos para construir o consolidar una cultura de hombre virtuoso según el patrón de este prestigioso modelo.

¹⁶⁷ Alain Choppin, “Le livre scolaire et universitaire”, in Pascal Fouch. (dir.), *L'édition française depuis 1945*, op. cit.: “Les petits classiques”, p. 322-323.

¹⁶⁸ Los cuadernos de ejercicios (exercise books, quaderni, cuadernos, cadernos...) fueron objeto de un número de la revista *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche: I quaderni di scuola tra Otto e Novecento*, 2006, 13, así como del coloquio internacional en Macerata (Italia) en septiembre de 2007.

¹⁶⁹ Reseña de una obra del padre Claude Buffier (*Pratique de la mémoire artificielle pour apprendre et pour retenir aisément la chronologie et l'histoire universelle*, Paris, Coustelier, 1705) publicada en las *Mémoires de Trevoux*, juillet 1705, p. 1127, y citada por Annie Bruter, “L’histoire, discipline scolaire née au sein du pensionnat .”, in *La Flèche. Quatre siècles d'éducation sous le regard de l'état*, La Flèche, Prytanée national militaire, 2006, p. 198.

incluso de los documentos o de las actividades complementarias¹⁷⁰. La segunda, integra los libros que tratan de asuntos pedagógicos (conductas de clase...) o didácticos (métodos de aprendizaje...) y se emplean para la formación inicial de los profesores (en este caso, cuando los maestros aún tienen un estatuto de alumno, estas obras pueden ser asimiladas como cualquiera de los otros manuales¹⁷¹) o a lo largo de su vida activa (lo que los emparenta con la literatura profesional)¹⁷².

En Francia, si el díptico libro del maestro-libro del alumno aparece desde la primera mitad del siglo XIX –el libro reservado a la enseñanza se presenta principalmente bajo la forma de traducciones y correcciones–, este solo se extiende en la segunda mitad del siguiente siglo; luego es una producción que conoció un desarrollo relativamente reciente¹⁷³. Sin duda esto es así porque las funciones que cumple el libro del maestro o del profesor, la mayoría de las veces fueron asumidas, desde comienzos del siglo XIX, por las revistas o periódicos que, provenían ya fuera de la administración de las casas de edición escolar, o de los medios profesionales y tenían como destinatarios a los profesores¹⁷⁴. Este parentesco funcional ha conducido a que algunos investigadores, descuiden una división que no es solamente del orden de la catalogación (monografías /publicaciones seriadas). Para integrar estas publicaciones periódicas en la categoría de manuales escolares: “los manuales eran no solo librados al

¹⁷⁰ Arthur Woodward, “Taking teaching out of teaching and reading out of learning to read: a historical study of reading teacher’s guides, 1920-1980”, *Book Research Quarterly*, 2, 1, March 1986, p. 53-77 ; Ulrich Schubert, *Das Schulfach Heimatkunde im Spiegel von Lehrerhandbüchern der 20er Jahre*, Hildesheim, Olms, 1987 (Documenta paedagogica, 7). Algunos manuales entregados en las manos a los alumnos contienen indicaciones destinadas a los profesores, forman una categoría que Johnsen denomina los “hidden teacher’s guides”: Egil Børre Johnsen, *Textbooks in the Kaleidoscope...*, op. cit., p. 319.

¹⁷¹ Teresa Rabazas Romero, *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)*, Madrid, UNED, 2001; Michèle Roullet, *Les manuels de pédagogie, 1820-1880 : apprendre . enseigner dans les livres ?*, Paris, Presses universitaires de France, 2001; Antonio Carlos da Luz Correia, Eliane Peres, “Aprender a ser profesor a través de los libros: representación profesional, currículum escolar y modelos de aprendizaje en los manuales de pedagogía y didáctica para la formación de profesores de enseñanza primaria en Portugal (1870-1950)”, in Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach Sauter, María del Mar Del Pozo Andrés (dir.), *Manuales escolares en España, Portugal y América latina (siglos XIX y XX)*, Madrid, UNED, 2005, p. 195-213.

¹⁷² Alberto Martínez Boom, “Del Plan de escuela al manual de enseñanza: saber pedagógico en Colombia en el siglo XVIII”, *ibid.*, p. 67-92; Mariano Narodowski, “Libros de texto de pedagogía en la formación de docentes de Buenos Aires (1810-1830)”, *ibid.*, p. 83-94; etc.

¹⁷³ Ver las introducciones a los diferentes volúmenes publicados en el marco de la colección “Emmanuelle”. A manera de ejemplo, 9% de los manuales de latín publicados en Francia fueron específicamente destinados a los profesores, de los cuales 15% en el siglo XX y 25% desde 1950.

¹⁷⁴ Fuente esencial para los historiadores, la prensa de educación y de enseñanza ha sido, al igual que los manuales, objeto de colecciones sistemáticas en un cierto número de países: Maurits De Vroede, *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België in de 19de en 20ste eeuw. De periodieken*, Gent/Leuven, Rijksuniversiteit/Katholieke Universiteit, 1973-1978, 3 t. en 4 vol. ; Pierre Caspard (dir.), *La Presse d’éducation et d’enseignement : XVIIIe siècle-1940*, Paris, INRP/CNRS, 1981-1991, 4 vol., y Pénélope Caspard-Karydis (dir.), *La Presse d’éducation et d’enseignement: 1941-1990*, Paris/Lyon, INRP, 2000-2005, 4 vol.; António Nóvoa (dir.), *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993; Giorgio Chiosso (dir.), *La Stampa pedagogica e scolastica in Italia : 1820-1843*, Brescia, La Scuola, 1997; Denice Barbara Catani, Cynthia Pereira de Sousa, *Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996) : catálogo*, São Paulo, Plêiade, 1999.

público bajo la forma de libros, sino que además eran regularmente presentados a través de periódicos y de revistas con el fin de alcanzar rápidamente a todos los maestros del país; nosotros consideramos por esta razón que estas publicaciones, que funcionaban como los órganos de la instrucción pública, fueron los grandes manuales de esta época”¹⁷⁵.

4- Los “mercados” de la escuela: libros de premio*, libros de bibliotecas escolares y obras para escolares

Tres categorías de obras se sitúan igualmente en el marco general del mercado escolar y del mercado doméstico: los libros de premio, los libros de bibliotecas escolares y las publicaciones llamadas para escolares, que tienen como finalidad común prolongar el mensaje educativo más allá del tiempo y el espacio de la escuela.

La entrega del premio es una ceremonia cuya institución data del Antiguo Régimen, y el libro de premio, que se ha conservado, está revestida de una carga afectiva particular. Pero varios de estos libros fueron escritos para un público adulto¹⁷⁶, la mención del *expraemio* en los libros ni, más tarde, su inscripción en las listas oficiales de libros destinados a ser entregados derivan de su concepción editorial. Muchas casas de edición, en Francia, Alfred Mame de Tours, los Hermanos Barbou y Martial Ardant en Limoges, Louis Lefot en Lille para los establecimientos confesionales, Louis Hachette, Pierre-Jules Hetzel y Charles Delagrave para las escuelas públicas, o en Italia, la Tipografia Editrice Lombarda o la Editrice La Scuola, lanzaron, sin embargo, en la segunda mitad del siglo XIX colecciones claramente identificables con la intención de crear un mercado específico¹⁷⁷.

¹⁷⁵ “Los manuales eran entregados al público en forma de libros y también ofrecidos regularmente a través de los periódicos y revistas en el afán de llegar a todos los maestros del país con prontitud; por ello consideramos que dichas publicaciones, actuando como órganos de Instrucción Pública, fueron los grandes manuales de esta época: Claudia Ximena Herrera, Bertha Nelly Buitrago, “Manuales escolares de educación física para la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1915”, in Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach Sauter, María del Mar Del Pozo Andrés (dir.), *Manuales escolares en España, Portugal y América latina...*, op. cit., p. 155-178.

¹⁷⁶ En lo que tiene que ver con Francia, Dominique Julia encontró en los archivos de los colegios del Antiguo Régimen numerosas listas de libros entregados como premios entre 1762 y 1792: su análisis confirma ampliamente esta afirmación.

¹⁷⁷ Sobre el papel motor del mercado de libros de premio en Francia en la segunda mitad del siglo XIX, ver especialmente: Jean Glénisson, “Le livre pour la jeunesse”, in Henri-Jean Martin, Roger Chartier (dir.), *Histoire de l'édition française*, t. III: *Le temps des éditeurs. Du Romantisme à la Belle époque*, Paris, Promodis, 1985, p. 417-443. Ver también Nicole Prévost, *Livres de prix et distribution dans l'enseignement primaire (1878-1914)*, Paris, École nationale des Chartes, 1979; Christine Élie, *Un grand éditeur catholique. Alfred Mame (1811-1893)*, tesis de DEA en historia bajo la dirección de Jean-Yves Mollier, Nanterre, Université. Paris X Nanterre, 1990; Luciano Pazzaglia (dir.), *La Scuola (1904-2004)*. Catalogo storico, Brescia, La Scuola, 2004; Mariella Colin, “La littérature d'enfance et de jeunesse en France et en Italie au XIXe siècle: traditions et influences”, *Chroniques italiennes*, n° 30, 2, 1992.

Presentes en Occidente desde la Edad Media en los monasterios y las universidades, las bibliotecas se desarrollaron desde el siglo XVI en el interior de los establecimientos de enseñanza secundaria (*collèges, grammar schools...*). Pero es solamente en el transcurso del siglo XIX que, bajo el impulso de asociaciones, de empresas y de responsables de políticas, se tomaron iniciativas a favor del desarrollo de la lectura popular. No existe un estudio sintético a nivel mundial¹⁷⁸, sin embargo, la organización de las bibliotecas en el interior de las escuelas primarias fue una medida adoptada por un buen número de países en la segunda mitad del siglo XIX (*bibliothèques scolaires* en Francia o en Quebec, *school libraries* en Gran Bretaña o en los Estados Unidos, *Schulbibliotheken* en los países de lengua alemana, *biblioteche per la scuola* en Italia, etc.). Las listas de las obras susceptibles de entrar en estos fondos se establecieron de acuerdo a los países por comisiones a nivel local, regional o nacional, incluso, si el título de algunas ediciones de obras pueden contener indicaciones explícitas, los libros de las bibliotecas escolares (como aquellos que componen hoy en día los fondos de centros documentales de los establecimientos escolares) nunca constituyeron un sector editorial específico; correspondieron a escogencias llevadas a cabo entre las publicaciones disponibles en el mercado, con criterios netamente educativos y morales.

Las obras llamadas para escolares, de creación y sobre todo de difusión más recientes¹⁷⁹, son de naturaleza muy diversa, no obstante, apuntan claramente a un mercado doméstico, aún si en algunos países, estas obras pueden ser igualmente empleadas por recomendación expresa a los profesores¹⁸⁰. Su reglamentación, su destinación, su financiamiento y su distribución las hacen productos distintos de los manuales, que se rigen por una prescripción institucional; sin embargo, su función (ellas se refieren, explícitamente con la mayor frecuencia posible, a una disciplina y a un nivel de enseñanza, e incluso a un “autor del programa”) las une claramente al universo escolar. En algunos países occidentales, estas obras prescritas, son además, con frecuencia más empleadas hoy en día por los alumnos que las obras no prescritas por la institución (dicho de otra forma, los manuales), especialmente en las sesiones de exámenes¹⁸¹.

¹⁷⁸ Laurel A. Clyde, “The Schole Lybrarie: Images from Our Past”, *IASL Journal: School Library Worldwide*, vol. 5, nº 1, January 1999, p. 1-16.

¹⁷⁹ En Francia, es el año de 1985, cuando el editor Henry Vuibert inventa el concepto de *Annales* y en 1933, fueron publicados por Robert Magnard, los primeros cuadernos de vacaciones.

¹⁸⁰ Roxane Rojo, Antônio Augusto Gomes Batista, “School Textbooks in Brazil: a General Review”, in Cecilia Paula Braslavsky, *Textbooks and Quality Learning for All: some lessons learned from international experiences*, UNESCO, International Bureau of Education, 2006, p. 276.

¹⁸¹ Michèle Colin, Charles Coridian, *Les produits éducatifs parascolaires: une réponse . l'inquiétude des familles*, Paris, INRP, 1996 (Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation); Kazumi Munakata, *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, São Paulo, Pontificia Universidade Católica, 1997.

5. Hacia una diversificación y una hibridación de los soportes

El “libro escolar” conoce desde hace algunas décadas una diversificación de sus funciones y soportes. En la obra capital que consagra a la investigación sobre los libros escolares, Egil Børre Johnsen, primer presidente de la IARTEM (*International Association for research on Textbooks and Educational Media*)¹⁸², después de haber admitido que hoy en día la definición de un manual (*textbook*) es a tal punto generalizable que puede incluir otros libros producidos y publicados con un fin educativo, e incluso sin importar cuál libro es utilizado en clase; constata que, desde los años 1970, prevalece en los ámbitos de la investigación en educación otra distinción, más pragmática, pero igualmente inestable y discutida, entre los manuales (*textbooks*) y los medios de enseñanza (*teaching media*)¹⁸³.

Esta distinción no es evidentemente nueva ya que, independientemente del conjunto amplio y variado de obras a las cuales podrían atribuirse funciones específicas (manual, cuaderno de ejercicios, léxico, etc.), muchos otros productos con finalidad pedagógica, han entrado progresivamente en el campo de la edición clásica (tablas de lectura, mapas murales, imágenes fijas o animadas, discos, televisión...), pero es hasta los años 1980, cuando estas herramientas fueron generalmente empleadas en clase como complemento del manual y para actividades precisas. Algunos de estos instrumentos fueron además concebidos desde un comienzo como complementarios, incluso indisociables de las producciones impresas para el uso en las clases: un cierto número de manuales integran hoy en día un casete o un cederrón, de manera que ellos no pueden ser usados independientemente de otros elementos que componen el conjunto¹⁸⁴. El caso más evidente —y ya antiguo—¹⁸⁵ de esta hibridación de soportes (y de prácticas) es indudablemente el de los métodos de aprendizaje de las lenguas modernas, que asocian el manual de cuadernos de ejercicios, los ficheros de actividades, los casetes de audio o video, los cederrón u otros productos derivados de las tecnologías de la información y de la comunicación. El manual viene así a participar cada vez menos del mundo de lo impreso y cada vez más del mundo de la multimedia; es así como las normas de la descripción de la catalogación internacional a veces los hacen desertar de las bibliotecas para ocupar las mediatecas.

¹⁸² Esta asociación, cuyos primeros estatutos se redactaron en París en 1995, tiene hoy su sede en Tønsberg (Noruega). Organiza cada dos años un congreso internacional. Se puede consultar su sitio en internet: <http://www.iartem.org>

¹⁸³ Johnsen concluye acerca de la ausencia de cualquier consenso sobre los criterios de evaluación de los manuales escolares y de los medios de enseñanza: *Textbooks in the Kaleidoscope...*, op. cit., p. 26.

¹⁸⁴ El manual no puede tampoco ser analizado independiente de sus “satélites”.

¹⁸⁵ El *Pathégraphie*, primer método de enseñanza de las lenguas vivas adaptado al fonógrafo data de 1913.

Hoy en día, muchos productos provenientes de las nuevas tecnologías, como los “manuales digitales”¹⁸⁶ o las plataformas digitales que constituyen en la web nuevos ambientes de aprendizaje (los sitios pedagógicos de las grandes bibliotecas o los museos, por ejemplo), se presentan como alternativas a los manuales-papel. Luego la investigación histórica sobre el libro escolar, debe necesariamente tomar en cuenta el impacto de lo que se ha convenido en llamar la revolución tecnológica en el campo de la edición clásica¹⁸⁷.

¿Se puede hablar por tanto de una mutación, o no se está ante todo en una perspectiva continuista, desde la cual el pasado permite aclarar un futuro que no es radicalmente innovador?¹⁸⁸. Primero, estas nuevas herramientas influyen sobre la concepción, la estructura, la difusión y los usos de los libros escolares impresos como lo muestran con evidencia un gran número de estudios de encuestas recientes¹⁸⁹. Además, parece que lo inverso es igualmente verdadero: así, Éric Bruillard destaca, cómo el modelo arraigado del manual tradicional actúa, sin duda de manera más inconsciente, pero real, sobre la estructura y la presentación de las nuevas herramientas de enseñanza y de aprendizaje¹⁹⁰.

En efecto, la diversificación de ofertas en el campo de los instrumentos educativos no es solamente la consecuencia de las evoluciones técnicas: es también la expresión de una evolución social y pedagógica. La diferenciación de las funciones didácticas está acompañada de su repartición entre soportes de diferente naturaleza; la cohabitación de la enseñanza escolar y de informaciones provenientes de otras fuentes borra las fronteras de la escuela, mientras que con la expansión de los métodos que favorecen la iniciativa del niño asociada a la búsqueda de documentos y construcción de saberes, el libro escolar deja de ser la referencia única: él pierde, al menos en Occidente, una parte de la “autoridad” de la que gozaba hasta ahora¹⁹¹. Desde finales de 1970, Karl-Ernst Jeismann advertía que

¹⁸⁶ Acerca de la historia de estas nuevas herramienta, ver especialmente Pascale Gossin, “Du manuel papier au manuel numérique”, in Claire Bélisle (dir.), *La lecture numérique: réalités, enjeux et perspectives*, Villeurbanne, Presses de l’ENSSIB, 2004, p. 223-254. La nomenclatura todavía no ha sido establecida. Ver también para la situación en Francia, el dossier elaborado por el Ministerio de Educación Nacional (última actualización, 27/11/2007)) en la dirección: . <http://www.educnet.education.fr/dossier/manuel/default.htm>

¹⁸⁷ Francesc Raventós Santamaría, José Luis Rodríguez Illera, “El nuevo software educativo” in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. II, p. 421-438.

¹⁸⁸ Eric Bruillard, Bente Aamotsbakken, Susanne V. Knudsen, Mike Horsley (dir.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook. Eighth International Conference on Learning and Educational Media*, Caen, IARTEM, 2006.

¹⁸⁹ Mike Horsley, Susanne V. Knudsen, Staffan Selander (dir.), “Has Past Passed?” *Textbooks and Educational Media for the 21st Century. Seventh IARTEM Conference, Bratislava, september 24-27th 2003*, Stockholm/Bratislava, Stockholm Institute of Education Press/IARTEM/Štány Pedagogický Ústavéoul, 2005 (Stockholm Library of Curriculum Studies, 15).

¹⁹⁰ Eric Bruillard, “Les manuels scolaires questionnés par la recherche”, in Éric Bruillard (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, Scéren/CRDP de Basse-Normandie, 2005, p. 13-36.

¹⁹¹ David R. Olson, “On the Language and Authority of Textbooks”, *Journal of Communication*, Winter 1980, n° 30, 1, p. 186-197 ; Vagn Skovgaard-Petersen, “Educational Texts and Traditions. An overview”, in Staffan Selander (dir.), *Textbooks and educational media...*, op. cit., p. 6.

la investigación no podía limitarse solo a los libros: ella debía interesarse desde entonces en todos los medios de enseñanza (*Unterrichtsmittel*) que complementan, concurren o reemplazan al manual escolar¹⁹².

III- Clasificación y tipologías

La constitución en varios países de grandes herramientas de investigación jugó un papel fundamental en el considerable desarrollo que ha conocido la investigación sobre la historia del libro y la edición escolar estos últimos veinte y cinco años¹⁹³: selección de textos oficiales relativos a la política del libro escolar o a los contenidos disciplinares, repertorios de casas de edición escolar, revistas pedagógicas y sobre todo manuales escolares¹⁹⁴. Estas herramientas son en efecto producto de trabajos sistemáticos de inventarios que no limitan su objeto a un nivel, una disciplina o un corto período, y que han conducido a plantear preguntas metodológicas relacionadas con la definición conceptual y el análisis lexical, y en consecuencia con la tipología de los manuales.

El testimonio de Alejandro Tiana Ferrer, uno de los fundadores del programa de investigación MANES¹⁹⁵, es muy esclarecedor acerca de la función heurística inherente a todo inventario razonado: <<De un lado, proceder a la búsqueda de manuales y a continuación anotar en fichas la información para establecer una definición operatoria de lo que se entiende por “manual” como objeto bibliográfico susceptible de ser integrado en la base de datos. De otro lado, la evolución misma de los libros escolares publicados para examinar los diversos géneros para poder distinguirlo en este sector de la producción editorial>>¹⁹⁶.

¹⁹² Karl-Ernst Jeismann, “Internationale Schulbuchforschung: Aufgaben und Probleme”, *Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert Instituts*, 1979, 1, p. 7-22.

¹⁹³ Alain Choppin, “L’histoire du livre et de l’édition scolaire : vers un état des lieux”, *Paedagogica Historica*, vol. 38, n° 1, 2002, p. 21-49.

¹⁹⁴ De esta manera se han elaborado más de doscientas bibliografías de manuales antiguos producidos en cuarenta y cinco países, limitados a un campo o a un período dado, también con fines de exhaustividad. Una cincuentena de sitios dedicados a la historia de los manuales escolares, entre los cuales varias bases de datos de dimensión nacional o internacional, se pueden consultar en línea. Se encontrará una presentación de todos estos sitios, así como su dirección URL, en Paul Aubin, Alain Choppin, “Le fonti storiche in rete: i manuali scolastici”, in Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini (dir.), *Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell’educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*, Firenze, Carocci, 2007, p. 53-76 (Collana Studi Storici). Se puede acceder a la versión francesa de este documento en la dirección: http://www.inrp.fr/she/pages_pro/choppin.htm

¹⁹⁵ MANES (Manuales Escolares) es el programa nacional español de investigación sobre los manuales escolares: ver ibíd., p. 58-60.

¹⁹⁶ “Por una parte, el proceso de búsqueda de manuales y su consiguiente fichado han obligado a definir operativamente qué debe entenderse por manual, en cuanto objeto bibliográfico susceptible de integrarse en la base de datos. Por otra parte, la propia evolución de los libros escolares publicados ha obligado a contemplar los diversos géneros que pueden distinguirse

1- ¿Categorizar por las prácticas o por la intención?

El libro escolar podría definirse solo por su uso. Es la posición que adoptan Dominique Julia o Agustín Escolano Benito para el período del Antiguo Régimen: entonces las escuelas recurrían a los libros, incluso si estos no estaban claramente definidos como instrumentos pedagógicos concebidos para la enseñanza¹⁹⁷. Se podría entonces estar tentado a considerar que se deriva de la categoría de libros escolares, toda obra empleada en una institución que ofrece una enseñanza¹⁹⁸. No obstante, si se vincula a este único criterio, bastaría, como lo anota no sin cierto humor Ian Michael, que un profesor entusiasta en una escuela pudiente distribuya a sus alumnos los ejemplares de la *Encyclopedia Britannica* para hacer un libro escolar, cuando esta obra nunca fue redactada como tal¹⁹⁹.

Hemos estudiado esta cuestión para el ámbito francés a comienzos de los años 1980: nos hemos limitado a seguir la evolución de la terminología y propusimos una primera clasificación, susceptible de inscribirse en una perspectiva globalizante y diacrónica, que da cuenta simultánea de la historia del libro y de la historia de la educación. Distinguimos así dos categorías de productos: de un lado, aquellos que fueron intencionalmente concebidos por el autor o editor para un uso “escolar”, exclusivo o no, y que hayan o no sido efectivamente empleados²⁰⁰; de otro lado, aquellos que no hayan sido concebidos con fines educativos, y adquirieron posteriormente una dimensión escolar, ya sea luego del uso, que precisamos, debería ser permanente y generalizado en el contexto de la escuela, ya sea en virtud de una decisión administrativa que se le otorgaba específicamente²⁰¹.

Esta distinción entre intención de uso y el uso efectivo, constituye una línea de división fuerte entre los estudios que consideran el manual desde la perspectiva de la producción y la difusión (es decir de lo prescrito, de lo normativo) y aquellos que lo consideran desde el punto de vista de los usos (es decir de las prácticas) y de la recepción. Esta distinción fue adoptada (y discutida) posteriormente por muchos

en ese ámbito de la producción editorial”: Alejandro Tiana Ferrer, “Investigando la historia de los manuales escolares”, in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El libro escolar...*, op. cit., p. 43.

¹⁹⁷ Dominique Julia, “Livres de classe et usages pédagogiques”, in Henri-Jean Martin, Roger Chartier (dir.), *Histoire de l'édition française*, op. cit., t. II, p. 468-497; Agustín Escolano Benito, “Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares”, in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. I, p. 19-46.

¹⁹⁸ Reinhard Horner, “Schulbücher und Bücher in der Schule”, *Erziehung und Unterricht*, 120 Jahrgang, Heft 3, 1970, p. 152-157.

¹⁹⁹ Ian Michael, “Aspects of Textbook Research”, art. cit., p. 5.

²⁰⁰ Esta última precisión es capital porque en muchos países la reglamentación, somete o ha sometido el uso de los libros escolares, a una autorización previa por parte de la administración. Un gran número de obras concebidas (e impresas lo más frecuente) para el uso de las clases no fueron en consecuencia introducidas, por no haber obtenido la autorización necesaria.

²⁰¹ Alain Choppin, “L’histoire des manuels scolaires”, art. cit., p. 2-6. Tuvimos la ocasión de volver abordar y profundizar esta reflexión algunos años más tarde, en *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*, op. cit., p. 6-21.

investigadores²⁰², como David Hamilton: “el problema conceptual fundamental es sin duda encontrar un medio para distinguir los manuales (*textbooks*) de los libros escolares (*schoolbooks*). Mi posición personal, y esta no tiene nada de sorprendente, es que los manuales reflejan de manera manifiesta las preocupaciones pedagógicas. Esto significa que un manual no es simplemente un libro empleado en las escuelas; es más bien un libro que ha sido conscientemente concebido y organizado para servir a los objetivos de la instrucción”²⁰³.

Para Christopher Stray, esta distinción es el resultado de una evolución histórica: “la distinción entre *textbooks* y *schoolbooks* no es solamente el fruto de un ejercicio de definición puramente escolástica. Es el resultado de un proceso histórico que se puede seguir a través del uso de las palabras”.²⁰⁴ Según él, la expresión *schoolbook*, documentada en Inglaterra desde 1683, será de uso corriente a partir de 1770, mientras que *textbook* (o su sinónimo *text-book*), no aparece antes de 1830²⁰⁵.

Admitir que los términos manual o *textbook* designan una obra concebida y producida para la instrucción, sin que implique una destinación escolar, resolvería la aparente redundancia de expresiones como manual escolar o *school textbook*, sin embargo esta distinción lexical es más teórica que real, la cual es pocas veces respetada, incluso por los investigadores.

En este contexto, es el criterio intencional el que más se toma en cuenta por todos aquellos que buscan separar la producción escolar, y en primer lugar por los responsables mismos de la edición. La tipología que planteó en Francia el Sindicato Nacional de la Edición con la perspectiva (se encuentran parecidas en la mayoría de países) de elaborar sus estadísticas anuales sobre la producción y la cuantía de los negocios de edición nacional, se inscribe en una óptica económica. Los libros escolares forman una sección particular porque ellos corresponden independientemente de sus contenidos, a un mercado específico y claramente delimitado: esta sección “comprende, de una parte, todas las obras prescritas que corresponden a los programas establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y que son

²⁰² “O livro “escolar” é seja um livro utilizado para ensinar e aprender, seja um livro propositadamente feito para ensinar e aprender . [“El libro escolar” es, ya sea un libro utilizado para enseñar y aprender, ya sea un libro diseñado para enseñar y aprender”]: Magda Becker Soares, “Um olhar sobre o livro didático”, *Presença Pedagógica* (Belo Horizonte), 2, 12, setembro-outubro 1996, p. 57 ; ver también, entre otros, Tulio Ramírez, “El texto escolar como objeto de reflexión e investigación”, *Revista Docencia Universitaria* (Caracas), 3, 1, 2002, p. 104.

²⁰³ “Perhaps the fundamental conceptual problem is to find a way of distinguishing textbooks from schoolbooks. Not surprisingly, my own stance is that textbooks visibly reflect pedagogic considerations. That is, a textbook is not just a book used in schools. Rather, it is a book that has been consciously designed and organised to serve the ends of schooling”: David Hamilton, “What is a textbook ?”, art. cit., p. 5

²⁰⁴ Christopher Stray, “*Quia nominor leo...*”, art. cit., p. 73-74.

²⁰⁵ *Ibid.*

obligatoriamente usadas por los alumnos en clase, aparte de las obras para escolares”²⁰⁶. Sus subdivisiones (enseñanza escolar preelemental y elemental; enseñanza secundaria, enseñanza técnica; y desde comienzos de los años 1970, paraescolar) no reflejan las consideraciones pedagógicas o disciplinares, sino las características propias de cada segmento de mercado (programas e instrucciones, categoría de prescriptores; tipo de financiación por las municipalidades, el Estado, los Consejos regionales, las familias; circuitos de distribución; etc.): “Desde el punto de vista de los editores, el paraescolar es un concepto comercial, no un concepto intelectual”, subraya el brasileño Kazumi Munakata²⁰⁷. Es por esta razón que los “libros del maestro” –generalmente producidos por los mismos autores en el marco del libro del alumno– se clasifican en la sección “libros científicos y técnicos: libro de ciencias humanas”, junto a las obras generales sobre la educación.

El criterio intencional, también es privilegiado por los historiadores que buscan realizar un inventario de los manuales. Sin embargo, el manual escolar no es un producto fijo, inalterable: su existencia, sus funciones, su forma, sus usos dependen de múltiples factores, donde los contextos geográfico, histórico y cultural, junto a otros, desempeñan un papel determinante. En una perspectiva histórica internacional y *a fortiori* comparatista, no se puede evitar, que a pesar todo se tiene una cierta aproximación.

La subjetividad desempeña en efecto un papel en la definición del manual. El británico Geoffrey Hugh Harper, se preguntaba, hace más de un cuarto de siglo, sobre la definición de lo que convendría considerar como un libro escolar (*textbook*), escribía: “En resumen, los libros escolares indudablemente pueden disimularse en la literatura de recreación al igual que las obras concebidas para la educación doméstica; o en los textos literarios, que tienen pocas o nada de anotaciones para el uso de los niños; o, en la cumbre de la escala educativa, los libros escolares ya no pueden distinguirse más de las obras de investigación (en ciencias, por ejemplo)”. Y Harper, concluye: << Probablemente, no hay regla general que permita “definir” el libro escolar sin establecer una frontera arbitraria e irrealista [...]. Ubicar los libros a uno u otro lado [...] sigue siendo un asunto de subjetividad”²⁰⁸.

Pero la definición del manual también tiene que ver con el estado de los conocimientos históricos: haciendo hincapié sobre los “servicios” que pueden prestar a la investigación las colecciones de

²⁰⁶ Syndicat national de l'édition, *L'édition de livres en France*, op. cit., p. 59 sqq.

* *parascolaire*

²⁰⁷ “Do ponto de vista dos editores, paradidático é uma concepção comercial e não intelectual”: Kazumi Munakata, *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, op. cit., p. 102.

²⁰⁸ “Briefly, undoubted textbooks may shade off into entertaining literature, with books intended for home education along the continuum somewhere; or into the literature ‘text’ with little or no annotation for pupils; or, at the upper hand of the educational scale, textbooks may become indistinguishable from research monographs (in science, for instance). There is probably no general way to define ‘textbook’ without creating an arbitrary or unrealistic boundary. [...] The assignment of books [...] will normally be a subjective affair”: Geoffrey Hugh Harper, “Textbooks: an under-used Source”, art. cit., p. 33.

manuales escolares. Michel Berrè se pregunta sobre la manera como ellos son elaborados, destaca su interés, pero muestra también sus límites. Para establecer su colección de manuales de enseñanza de la lengua francesa para los flamencos publicada en Bélgica de 1831 a 1900, él fundamenta la identificación del manual sobre la intención de uso: destaca dos criterios, el de la mención explícita y el de la evidencia de contenido. Sin embargo, constata él, <<en nuestra caza de los manuales, hemos encontrado también las “divertidas obras” que no se parecen mucho a las que conocemos hoy. El cambio de costumbres también puede implicar al estatuto escolar de la obra tanto como a la delimitación disciplinar en la cual se inscribe [...]. En muchos casos, tenemos la impresión de que la distancia de ciertos manuales, se debe en parte a nuestra dificultad para “dar sentido” a las obras muy alejadas de nuestra manera actual de pensar la escuela y representarnos su pasado para que podamos aportar una respuesta satisfactoria a la pregunta: “¿pero para qué pueden servir ellos?”>>²⁰⁹. Igualmente, cuando compara el contenido de su colección en una serie de listas elaboradas a nivel local, listas susceptibles de informar sobre los manuales que pudieron ser utilizados por los profesores, Berrè constata divergencias entre las listas de los títulos identificados (intención de uso) y la lista de obras que fueron verdaderamente empleadas (presunción de uso).

2- El recurso a otros criterios

Algunos investigadores han introducido criterios de naturaleza reglamentaria, pedagógica, editorial e incluso económica para constituir sus corpus. Bernat Sureda García, cuando revisa la producción escolar de las Islas Baleares, establece, además del criterio intencional (es decir la intención deliberada de los autores o de los editores de publicar una obra para el uso del profesor), dos criterios: el criterio formal y el criterio legal²¹⁰. Son considerados como libros escolares, en virtud del *criterio formal*, todas las publicaciones cuyo contenido coincide con una o varias materias enseñadas en uno o varios niveles de enseñanza y cuya estructura se adapta a los cursos, lecciones o temas de un programa escolar. El investigador considera que este tipo de obras corresponde al libro escolar en su sentido más estricto, no obstante considera que deben ser también tomados en cuenta los programas que presentan, con mayor o menor desarrollo, los contenidos de una o varias disciplinas. Las publicaciones que satisfacen el

²⁰⁹ Michel Berrè, “Les manuels scolaires dans l’histoire de l’enseignement des langues: intérêt et limites des répertoires pour la constitution d’un domaine de recherche”, in Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire...*, op. cit., parte 8, texto 1, p. 7.

²¹⁰ Bernat Sureda García, Jordi Vallespir Soller, Elies Allies Pons, *La producción de obras escolares en Baleares...*, op. cit., p. 13-14.

criterio legal son aquellas que han obtenido de la autoridad competente en materia de educación, sea ella civil o religiosa, nacional o local, la autorización (*a fortiori* la obligación) de ser empleadas en la enseñanza. Sureda niega en cambio cualquier estatus escolar a las obras que, incluso si su uso es demostrado en las clases, no presentarían ninguno de los tres criterios (intencional, formal y legal) que él definió.

Para Gabriela Ossenbach Sauter, de la UNED de Madrid, y Miguel Somoza, de la Universidad de Buenos Aires²¹¹, los manuales escolares tendrían cinco características comunes: la intención manifiesta del autor o del editor para destinar expresamente la obra a un uso escolar; la presentación sistemática de los contenidos; la adecuación al trabajo pedagógico, la complejidad de los contenidos debe ser proporcional con la madurez intelectual y afectiva de los alumnos; la conformidad con la reglamentación sobre los contenidos de enseñanza y la manera como ellos deben ser abordados; la intervención administrativa y política del Estado, mediante la reglamentación anteriormente evocada (selección, jerarquización o exclusión de saberes y de valores) y/o la autorización explícita o implícita establecida después de la publicación de la obra.

1- Los intentos de tipología

La preocupación por multiplicar los criterios de identificación (características compartidas por el conjunto de objetos identificados) van generalmente a la par con la de definir, en el interior de la población inventariada, distintas categorías. Múltiples tipologías, más o menos complejas, han sido propuestas para dar cuenta de una parte o del conjunto de la producción escolar global²¹². Destacaremos a manera de ejemplos las que establecieron Antonio Viñao Frago y Agustín Escolano Benito, porque se encuentran entre las más elaboradas y las más originales.

La tipología presentada por Antonio Viñao Frago, se basa en la lista de las denominaciones más habituales empleadas para nombrar los libros escolares españoles en su época de producción²¹³. Ahora bien, no se trata de un simple inventario: este trabajo original sobre el léxico se inscribe claramente en

²¹¹ Gabriela Ossenbach Sauter, Miguel Somoza, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, op. cit., p. 20.

²¹² Jacques Priouret, *Réflexion sur le statut paradoxal du livre scolaire*, tesis de doctorado en ciencias de la educación bajo la dirección de Guy Avanzini, Université. Lyon II, 1977, p. 514-529; Ian Michael, *The Teaching of English: from the sixteenth century to 1870*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987; Alain Choppin, *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*, op. cit., p. 142-148; etc.

²¹³ Antonio Viñao Frago, “La catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través de sus denominaciones”, in Alejandro Tiana Ferrer (dir), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, op.cit., p. 451-469.

el marco de la historia de las disciplinas, de su génesis, de su evolución y de los cambios que dejan entrever la diversidad de denominaciones, sus agrupamientos o sus diferenciaciones. Antonio Viñao Frago precisa que este trabajo puede servir no solamente para la catalogación de los manuales escolares, sino también constituir un material de base para determinar la posible interacción y las influencias recíprocas entre el texto oficial de las disciplinas y los títulos y los contenidos de los manuales escolares, e incluso, para analizar cuáles calificativos se añaden a los términos empleados para denominar las disciplinas.

Agustín Escolano Benito intenta, por su parte, realiza una lista de los diversos criterios según los cuales los *manuales escolares* pueden ser clasificados con relación a la evolución del sistema escolar²¹⁴. Después de recordar la distinción tradicional entre los *libros de lectura* y los libros disciplinares (*libros de materias*)²¹⁵, concluye que los manuales escolares pueden ser clasificados, además de esta repartición, según otros criterios: en función de las disciplinas o de las materias del programa tratado, del grado o nivel al cual se dirigen, del tipo de actividad didáctica que implementan (estudio, lectura, trabajo de consulta) y de los géneros o modelos textuales que adoptan para transmitir sus contenidos. Escolano distingue seis géneros diferenciados por su estructura, sus modos de expresión y los procedimientos didácticos a los cuales recurren; de hecho esta tipología se apoya también sobre criterios de naturaleza pedagógica.

Sin embargo, estas tipologías no son universales, cualquiera que sea su interés, varían según los contextos geográficos y culturales, como lo demuestran principalmente las dificultades que plantea la constitución de las rejillas de análisis comunes a la consulta de las bases de datos que identifican la producción escolar de diversos países²¹⁶.

*

¿Entonces, en definitiva, cuándo apareció el manual escolar? No es cierto si la pregunta planteada de esta manera tenga sentido, pero en todo caso, suscita muchas respuestas. La opinión más corrientemente admitida, es la expuesta por Antonio Petrus Rotger: “Se deduce, que podemos, en

²¹⁴ Agustín Escolano Benito, “Tipologías de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional”, *Ibid.*, p. 439-449.

²¹⁵ Fernando Sainz, *El libro en la enseñanza*, op. cit.; Adolfo Maíllo, *Los libros escolares*, Madrid, Rivadeneyra, 1967.

²¹⁶ Un sistema de consulta simultáneo (“multiopac”) de las bases de datos inventariando la producción nacional de los manuales escolares (Francia España, Bélgica, Italia, Alemania, Canadá anglófona y francófona, Brasil...) está en proceso de realización. Cf. nota 139.

nuestra cultura occidental, distinguir dos períodos en la historia del libro escolar o del libro de texto: aquella que se reporta a los siglos XVI, XVII y XVIII, y la que está ligada a los cambios que se produjeron en los siglos XIX y XX. En el primer período aparecen la imprenta y la tecnología que la hace posible, así como la enseñanza, la extensión y la oficialización de las lenguas vernáculas. La segunda está asociada a la renovación de las técnicas de impresión y al reconocimiento del libro escolar como instrumento de base de la difusión y de la organización democrática de la enseñanza²¹⁷.

Además, otros factores pueden explicar esta ruptura –o ante todo esta mutación–, especialmente la formación de los Estados-naciones, el advenimiento del capitalismo de edición y la difusión de los nuevos métodos de enseñanza. La mayoría de los nuevos Estados, han buscado organizar y desarrollar sistemas educativos específicos e instaurar reglamentaciones particulares, favoreciendo de esta manera la constitución de literaturas escolares nacionales propias para difundir, si bien no siempre en una única lengua, por lo menos un conjunto de referentes comunes²¹⁸. Por otra parte, el movimiento de masificación de la enseñanza popular, que han conocido los países europeos, cada uno según su ritmo, y algunas (antiguas) colonias, han abierto al mundo de la edición un mercado potencial considerable, sugestivo para atraer capitales e ideas, generando una especialización y una concentración de la producción. Como señala oportunamente Christopher Stray, el papel del mercado de la edición es por tanto particularmente importante en los países donde el Estado no se preocupa por los asuntos educativos sino hasta muy tarde, como Inglaterra en el siglo XIX²¹⁹. Finalmente, el interés manifiesto, a partir de mediados del siglo XVIII, por todo lo relacionado con la educación de los niños, luego la renovación de los métodos pedagógicos (especialmente, los progresos de la enseñanza simultánea, la cual presume que todos los alumnos sean provistos de un material pedagógico uniforme), conducen a un crecimiento, al igual que a una racionalización, una normalización, incluso una estandarización de la producción impresa para la escuela.

²¹⁷ Antonio Petrus Rotger, “Tecnología del libro escolar tradicional: diseño, iconografía y artes gráficas”, in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. I, p. 102-103. Un fenómeno comparable se observa, un poco más tarde, en los países de norte de Europa. Cf. Vagn Skovgaard-Petersen, “Educational Texts and Tradition...”, in Staffan Selander (dir.), *Textbooks and educational media*, op. cit., p. 1-8.

²¹⁸ Anne-Marie Thiesse, *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XIXe siècles*, Paris, Seuil, 1999 (L’Univers historique); Patrick Cabanel, *Le Tour de la nation...*, op. cit.

²¹⁹ Christopher Stray, “*Quia nominor leo...*”, art. cit., p. 75. Esta particularidad, no es sin duda extraña a la importancia que los investigadores anglosajones, que se interesan por los manuales escolares –y especialmente los historiadores– dan, al contrario de la tradición francesa, alemana o japonesa, a las cuestiones económicas y comerciales.

Ahora bien este análisis, como lo hemos señalado, no es compartido por todos los historiadores²²⁰: todas estas consideraciones, que se refieren únicamente a un espacio cultural occidental y cuya lista podría ser seguramente ampliada, refiere a concepciones divergentes de lo que es o fue un libro escolar. Su definición varía según los lugares, las épocas, los soportes, los niveles y las materias de enseñanza, según los contextos político, económico, social, cultural, estético... pero también, y sobre todo, en función de la problemática científica en la cual se inserta. Como todo objeto de investigación, el libro escolar no es un dato, sino el resultado de una construcción intelectual; luego no puede haber una definición única. Es en cambio indispensable explicitar los criterios que presiden esta elaboración conceptual, puesto que una de las principales insuficiencias –muchas veces denunciada– de la investigación histórica sobre los manuales escolares, y especialmente de la investigación comparada²²¹, siempre reside, como lo lamentaba también recientemente Annie Bruter, en “el carácter de alguna manera natural, anti histórico de los manuales escolares a los ojos de muchos historiadores”²²².

²²⁰ Anthony T. Grafton ubica la aparición del manual en el Renacimiento, período en que los colegios jesuitas adoptan y difunden el método de enseñanza simultánea, período durante el cual también se elabora un nuevo tipo de discurso pedagógico, inspirado especialmente en los trabajos de Pierre de la Rammée sobre la organización espacial de los conocimientos: “Teacher, text and pupil in the Renaissance classroom; a case study from a parisian college”, *History of Universities*, 1, 1981, p. 47. El historiador francés Louis Trénard ubica el nacimiento del manual moderno en Francia en los años 1760, con la toma de conciencia de una necesaria reforma del sistema escolar: “Une révolution... La naissance du manuel scolaire, 1760-1800”, *Les Cahiers aubois d'histoire de l'éducation*, 1988, n° especial 10-a, p. 51-80. Según Hans Christian Harten, el manual escolar había aparecido en los primeros años de la Revolución, con la publicación de los primeros catecismos republicanos: *Les écrits pédagogiques sous la Révolution. Répertoire établi par Hans Christian Harten avec la collaboration du Service d'histoire de l'éducation, sous la direction d'Alain Choppin*, Paris, INRP, 1989.

²²¹ Jason Nicholls (dir.), *School History Textbooks across Cultures: International Debates and Perspectives*, Oxford, Symposium Books, 2006 (Oxford Studies in Comparative Education, 15-2).

²²² Annie Bruter, “Les abrégés d'histoire d'Ancien Régime en France (XVIIe-XVIIIe siècles), art. cit., p. 12.

**BIBLIOGRAFÍA SOBRE LIBROS DE TEXTO ESCOLAR IMPRESOS
Y LIBROS DE TEXTO ESCOLAR DIGITAL**

**BIBLIOGRAFIA SOBRE LIVROS DE TEXTO ESCOLAR IMPRESSOS
E LIVROS DE TEXTO ESCOLAR DIGITAIS**

**BIBLIOGRAPHY ON SCHOOL TEXT BOOKS PRINTED
AND DIGITAL SCHOOL TEXT BOOK**



BIBLIOGRAFÍA SOBRE LIBROS DE TEXTO ESCOLAR IMPRESOS Y LIBROS DE TEXTO ESCOLAR DIGITAL

BIBLIOGRAFIA SOBRE LIVROS DE TEXTO ESCOLAR IMPRESSOS E LIVROS DE TEXTO ESCOLAR DIGITAIS

BIBLIOGRAPHY ON SCHOOL TEXT BOOKS PRINTED AND DIGITAL SCHOOL TEXT BOOKS

William Mejía Botero. Editor de libros de texto escolar-Colombia

Presentación

El 7 de mayo 2009, el gobernador de California (Estados Unidos), Arnold Schwarzenegger, mediante la *California Free Digital Textbooks Initiative*²²³, decidió que California fuera el primer estado de esa nación en ofrecer a las instituciones educativas libros gratuitos de texto escolar digital, de fuente abierta, para los estudiantes de secundaria. Previamente, los libros de texto digital ya habían empezado a utilizarse en las universidades, debido en parte al enorme incremento de precios de los textos impresos para ese nivel educativo.

El 18 de septiembre de 2009, el diario *Canarias Ahora*, anunciaba: “Llega a España el libro de texto digital. Lo lanza la Editorial SM²²⁴”. Comenzaban los textos escolares digitales en lengua castellana.

Escogí estos dos hitos como referente temporal de la bibliografía de libros de texto escolar impresos y digitales que aparece a continuación, de manera que este documento solo abarca los años 2009 a 2016 (con muy pocas referencias a 2017).

La bibliografía seleccionada responde, además del referente temporal, a tres criterios básicos: su posibilidad de consulta en internet, factible para la mayoría de documentos que no son libros impresos; el hecho de que no esté presentada como un *portable document format* (pdf), sino en forma abierta, de manera que su consulta sea sumamente fácil, pues de este modo pueden seleccionarse aspectos de interés (por ejemplo, mujer, Colombia, *achievement*, matemáticas, uso, etc.) y, finalmente, una amplia multiplicidad de temáticas.

²²³ <https://www.oerconsortium.org/2009/05/07/ca-free-textbook-initiative/>

²²⁴ http://www.eldiario.es/canariasahora/sociedad/Llega-Espana-libro-texto-digital_0_337717164.html

Como la bibliografía se enfoca exclusivamente en libros de texto escolar (lo que excluye el libro de texto universitario), hay artículos de todas las asignaturas del currículo, de todos los niveles educativos (prescolar, primaria y secundaria), de los cinco continentes, de cerca de 100 países (en la letra “A”, por ejemplo, existen artículos alusivos a 25 de ellos), de diversos enfoques (investigativos, teóricos, de experiencias, de propuestas, de revisiones históricas, etc.) y artículos a favor o en contra de los libros de texto escolar.

Las fuentes contienen más de 1200 referencias, que provienen de más de 200 publicaciones periódicas diferentes (revistas y prensa, impresas y digitales), lo que muestra el interés actual y abundante sobre este tipo de materiales educativos. Además, aparecen en tres idiomas: castellano, inglés y portugués (especialmente tesis doctorales brasileñas).

La bibliografía se divide en dos partes: la primera, contiene libros, tesis de doctorado y maestría, informes y artículos de revistas especializadas. La segunda, comprende básicamente material periodístico, pues los libros de texto escolar digital apenas están ingresando en el mundo educativo, debido –en gran parte– a su novedad y al temor de los editores educativos tradicionales de tener que cambiar su “modelo de negocio”, implementado durante muchos años mediante textos impresos.

1. Referencias en fuentes especializadas

A

Abashin, Sergey (2010), Reviews of Uzbek History Textbooks: The View from Russia. *Eckert.Beiträge* 8, 1-9.

<http://www.edumeres.net/urn:urn:nbn:de:0220-2010-00455>

Abdelhay, Bakhta and Wassilaenhaddouche (2015), Gender Stereotyping through Textbook Illustrations: A Case Study of Algerian Middle School Textbook Spotlight on English 1. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (5), 435-440.

<http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/7508>

Abdollahi, Manisheh and Ehya Amalsaleh (2014), The influence of the content and format of textbooks on learner’s creative literary writing, *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 1 (4), 290-295.

<http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/60/83>

Abdou, Ehaab D. (2016), ‘[Confused by multiple deities, ancient Egyptians embraced monotheism](#)’: [analysing historical thinking and inclusion in Egyptian history textbooks](#). *Journal of Curriculum Studies*, 48 (2), 226-251.

https://www.researchgate.net/publication/283276533_'Confused_by_multiple_deities_ancient_Egyptia

[ns embraced monotheism' analysing historical thinking and inclusion in Egyptian history textbooks](#)

Abdullah, Silmi (2009), *Whose Education? Whose Nation? Exploring the Role of Government Primary School Textbooks of Bangladesh in Colonialist Forms of Marginalization and Exclusion of Poor and Ethnic Minority Children*. Universidad de Toronto, Canadá.
https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/18067/1/abdullah_silmi_s_200911_MEd_thesis.pdf

Abondanza Vitiello, Márcio e Núria Hanglei Cacete (2016), Reflexões sobre as ações do estado e do mercado na produção de livros didáticos de geografia no Brasil. *OKARA: Geografia em debate*, 10 (2), 378-395.
<http://www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/31208/16321>

Abt, Ryan Nolan (2015), Representations of the Holocaust in Texas World History Textbooks from 1947 to 1980. The University of Texas at Arlington.
https://uta-ir.tdl.org/uta-ir/bitstream/handle/10106/25042/Abt_uta_2502M_13077.pdf?sequence=1

Abukhayran, Ashraf, M. H. (2013), *The portrayal of the palestinian identity in palestinian civic and national school books*. Universidad de Granada, España.
http://digibug.ugr.es/handle/10481/27799#.WI0_evkrKUK

Acevedo Tarazona, Álvaro y Gabriel Samacá Alonso (eds.) (2013), *Manuales escolares y construcción de nación en Colombia: siglos XIX y XX*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

Açıkgöz, Betül (2017), Approval and disapproval of textbooks in the late Ottoman Empire. *History of Education*, 46 (1), 1-20.
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0046760X.2016.1143978?scroll=top&needAccess=true>

Acosta Jiménez, Wilson Armado (2015), De la versión del pasado en el manual a la del cine en la historia escolar. *Pedagogía y Saberes*, 42, 117-119.
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3724>

Acosta Valdeleón, Jackson y Jorge Alejandro Aguirre Rueda (2014), Vetas reflexivas sobre el manual escolar en cuanto elemento representativo de la cultura de la escuela. *Pedagogía y Saberes*, 40, 47-56.
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2769>

Adas, Sérgio, Andrea Coelho Lastória e Julia Richter (2016), A América Latina nos principais temas estruturantes dos livros didáticos de geografia brasileiros e alemães. *OKARA: Geografia em debate*, 10 (2), 291-322.
<http://www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/31204/16317>

Adell, Jordi y Bernabé, Iolanda (2006), Los libros de texto de la escuela en red. *Perspectiva CEP*, 11, 21-33.
<http://elbonia.cent.uji.es/jordi/wp-content/uploads/docs/Perspectiva CEP El%20futuro%20de%20los%20libros.pdf>

Adonis, Cyril (2015), Discrimination and biases in textbooks used in South African public schools *Human Sciences Research Council*. (Policy Briefs).
www.hsrc.ac.za/en/research-outputs/ktree-doc/15027

Adwan, Sami and Daniel Bar-Tal (2010), *A Different Future*. The Council of Religious Institutions of the Holy Land.
www.crihl.org

Adwan, Sami, Daniel Bar-Tal and Bruce Wexler (2014). Portrayal of the Other in Palestinian and Israeli Schoolbooks: A Comparative Study. *Political Psychology*, 37 (2), 201-17.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/pops.12227/full>

Afonso, Isabel e Isabel Barca (2014), O manual escolar em Educação Histórica: Perspetivas de alunos e professores portugueses do ensino secundário. In Joaquín Prats, Isabel Barca y Ramón López Facal, *Historia e identidades culturais*. Barcelona. Universidad de Barcelona – Universidade do Minho, 567-577.
<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Identidades%20Culturales.pdf>

Aghazadeh, Zahra (2015), An Evaluation of High School English Textbooks in Iranian EFL Context: Teachers' versus Learners' Perceptions. *Journal of Language Teaching and Research*, 6 (5), 1115-1124.
<http://www.academypublication.com/ojs/index.php/jltr/article/view/jltr060511151124/378>

Agiro, Christa Preston (2012), [Comparative Critical Discourse Analysis of Student and Teacher Editions of Secondary Christian American Literature Textbooks](https://www.researchgate.net/publication/271670521_Comparative_Critical_Discourse_Analysis_of_Student_and_Teacher_Editions_of_Secondary_Christian_American_Literature_Textbooks). *Journal of Research on Christian Education*, 21 (3), 211-234.
https://www.researchgate.net/publication/271670521_Comparative_Critical_Discourse_Analysis_of_Student_and_Teacher_Editions_of_Secondary_Christian_American_Literature_Textbooks

Aguado García, Paloma y Jesús Salas Álvarez (2015), Nación e Identidad en la enseñanza de la Historia. Una aproximación a los textos de 2º de Bachillerato de Historia de España en la Edad Moderna en diferentes Comunidades Autónomas. *Clio. History and History teaching*, 41.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5303973>

Aguirre Rueda, Jorge Alejandro (2013), Congregaciones religiosas, tecnología pastoral y manuales escolares de historia patria en Colombia: elementos para pensar los inicios de la «recatolización del sistema educativo». *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 16 (6), 91-117.
revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1741

Aguirre Rueda, Jorge Alejandro (2015), El manual escolar como objeto de investigación en historia de la educación: apuntes al texto de geografía. *Historia y Sociedad*, 28, 247-272.
<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/48129/54434>

Aguirre Rueda, Jorge Alejandro (2012), Los hermanos de las escuelas cristianas y la enseñanza de la geografía en Colombia durante la primera mitad del siglo XX. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 15 (15), 113-139.

<http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/766>

Aguirre, Marta, Tulio Ramírez, Leonardo Carvajal y Luis Ugalde (2015), *Política e ideología en los libros de texto: la Colección Bicentenario ante la crítica*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Ajagan Lester, Luis (2012), Reflexiones en torno al texto escolar desde la perspectiva de la pedagogía crítica. *Paideia*, 50, 49-70.

www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/27

Ajagán, Luis y Omar Turra (2009), El texto escolar: hacia una didáctica crítica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10 (8), 87-99.

<http://www.redalyc.org/pdf/2431/243116384006.pdf>

Al Ashmawi, Fawzia, Wolfram Reiss, Nouredine Dougi, Michael Riley, Mostafa Hassani Idrissi Mohammed V. and David Thurfjell (2012), *Guidebook for History Textbooks Authors. On a Common Path New Approaches to Writing History Textbooks in Europe and the Arab and Islamic Worlds: The Case of the Mediterranean*. Paris: UNESCO, in cooperation with League of Arab States, ISESCO, ALECSO, Anna Lindh Euro-Mediterranean Foundation for the Dialogue between Cultures, Swedish Institute Alexandria and Georg Eckert Institute for International Textbook Research.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227041e.pdf>

Al-Edwan, Zaid Suleiman and Diala Abdul Hadi Hamaidi (2011), Evaluating social and national education textbooks based on the criteria of knowledge-based economy from the perspectives of elementary teachers in Jordan. *Education*, 131 (3), 684-696.

https://www.researchgate.net/publication/238384729_Evaluating_social_and_national_education_textbooks_based_on_the_criteria_of_knowledge-based_economy_from_the_perspectives_of_elementary_teachers_in_Jordan

Al-Mashaqbeh, Ibtesam and Muneera Al Shurman (2015), The Adoption of Tablet and e-Textbooks: first grade core curriculum and school administration attitude. *Journal of Education and Practice*, 6 (21), 188-194.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079146.pdf>

Alarcón Hernández, María Dolores (2016), *La huella del alumno en los manuales como evidencia de su uso, interpretación, valoraciones y valor del medio (Patrimonio)*. Universidad de Murcia, España.

<http://www.tdx.cat/handle/10803/369836>

Alarcón Meneses, Luis (2012), Analfabetos pero republicanos. El mundo del libro escolar en el Caribe colombiano, 1857-1886. *Historia y sociedad*, 23, 207-241.

<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/37340/39698>

Alarcón Meneses, Luis Alfonso (2009), Católicos y patriotas: representaciones sobre las virtudes del ciudadano colombiano durante los primeros dos siglos de vida republicana. *Historia Caribe*, 15, 85-103.

<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/241026>

Alarcón Meneses, Luis Alfonso (2011), *Educación, nación y ciudadanía en el caribe colombiano durante el periodo federal 1857-1886*. Universidad Nacional a Distancia, España.

Alarcón Meneses, Luis Alfonso (2012), Libros peligrosos, lecturas impías prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en el caribe colombiano 1870-1886. *Proyecto de investigación Representaciones sobre ciudadanía y nación en el Caribe colombiano 1850-1910. Un estudio a partir de la prensa, los libros y los lectores*. Universidad del Atlántico, Barranquilla.
<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/5375/1/6-%20Libros%20peligrosos,%20lecturas%20imp%C3%ADas.pdf>

Alarcón Meneses, Luis Alfonso (2013), Representaciones sobre la independencia en los manuales de historia de Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 21 (2), 342-370.
<http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v21n2/v21n2a02.pdf>

Alajmi, Amal (2012), [How do elementary textbooks address fractions? A review of mathematics textbooks in the USA, Japan, and Kuwait](https://www.researchgate.net/publication/251303588). *Educational Studies in Mathematics*, 79 (2), 239-261.
<https://www.researchgate.net/publication/251303588> [How do elementary textbooks address fractions A review of mathematics textbooks in the USA Japan and Kuwait](https://www.researchgate.net/publication/251303588)

Alayan, Samira, (2016), The Holocaust in Palestinian Textbooks: Differences and Similarities in Israel and Palestine. [Comparative Education Review](https://www.researchgate.net/publication/285746923), 60 (1), 80-104.
<https://www.researchgate.net/publication/285746923> [The Holocaust in Palestinian Textbooks](https://www.researchgate.net/publication/285746923)

Alcón, Laura Esperanza (2012), Cómo escribir libros de texto. *Revista Integra Educativa*, 5 (1), 87-136.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432012000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Alegre Benítez, Carolina (2014), La construcción de la identidad nacional en los manuales escolares del Paraguay contemporáneo: La Guerra Grande. In Joaquín Prats, Isabel Barca y Ramón López Facal, *Historia e identidades culturales*. Barcelona. Universidad de Barcelona – Universidade do Minho, 555-565.
<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Identidades%20Culturales.pdf>

Alegre Benítez, Carolina (2012), *Los libros de texto de historia y ciencias sociales de primaria y bachillerato en el ámbito iberoamericano: Argentina, España y Paraguay (2000-2010)*. Universidad Internacional de Andalucía, España.
http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/2261/0393_Alegre.pdf?sequence=1

Alegret, Joan-Lluís (2009), *Cómo se enseñan los otros. Análisis de la presentación racialista de la diversidad étnica en los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Catalunya durante la década de los ochenta*. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5530/TJLAT1de4.pdf?sequence=1>

Alemaný Hormaeche, Margarita (2012), *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de economía en el bachillerato. El caso de las Islas Baleares*. Universidad de las Islas Baleares, España.

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/84105/tmah1de1.pdf?sequence=1>

Alharbi, Ahlam (2015), A descriptive-evaluative study of a Saudi EFL textbook series. *Cogent Education*, 2, 1-26.

<https://www.cogentoa.com/article/10.1080/2331186X.2015.1079946.pdf>

Almeida, Gloria y Tulio Ramírez (2011), El afrocolombiano en los textos escolares colombianos. Análisis de ilustraciones en tres textos de ciencias sociales de básica primaria. *Actualidades Pedagógicas*, 57, 213-234.

<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/543/463>

Alonso, Maria Cibele Gonzalez Pellizzari (2013), *Ensino-aprendizagem de léxico em espanhol como língua estrangeira (E/LE) por meio de corpora (as palavras polissêmicas nos livros didáticos)*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13636>

Alsaif, A. & Milton, J. (2012), Vocabulary input from school textbooks as a potential contributor to the small vocabulary uptake gained by English as a foreign language learners. *The Language Learning Journal*, 40 (1), 21-33.

https://www.academia.edu/26948600/Vocabulary_input_from_school_textbooks_as_a_potential_contributor_to_the_small_vocabulary_uptake_gained_by_EFL_learners_in_Saudi_Arabia

Altamirano, Pamela, Gerardo Godoy, Dominique Manghi y Gonzalo Soto (2014), Analizando los textos de historia, geografía y ciencias sociales: la configuración multimodal de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, 11 (1), 263-280. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000100016

Alves, Aline Rezende Belo (2016), *Multimodalidade no livro didático sob as perspectivas da análise do discurso e da retórica contemporânea*. Universidade Federal de Goiás, Brasil.

<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5803>

Alzate Piedrahíta, María Victoria, Miguel Ángel Gómez Mendoza y Fernando Romero Loaiza (2012), *G.M. Bruño. La edición escolar en Colombia 1900-1930*. Bogotá; Ecoe Ediciones.

Alzate Piedrahita, Maria Victoria y Miguel Ángel Gómez Mendoza (2010), Las transformaciones de la didáctica: del libro de texto escolar impreso al libro de texto escolar electrónico. *Revista El Educador*, 9, 24-30.

<http://es.calameo.com/read/0000854946fef29e5918a>

Aman, Robert (2010), El indígena “latinoamericano” en la enseñanza: Representación de la comunidad indígena en manuales escolares europeos y latinoamericanos. *Estudios Pedagógicos*, 35 (2), 41-50.
<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art02.pdf>

Amini, Mohadeseh and Parviz Birjandi (2012), Gender Bias in the Iranian High School EFL Textbooks. *English Language Teaching*, 5 (2), 134-147.
<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/14570/9935>

Amorim, Paulo Henrique Oliveira Porto de (2016), *Classes sociais em livros didáticos de Geografia*. Universidad de São Paulo, Brasil.
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02032016-152820/pt-br.php>

Amsing, Hilda T.A. (2011), Textbooks and School Identity: The Content and Use of History Textbooks in Dutch Classical and Modern Education, 1863–1917. *Historical Studies in Education*, 19-34.
http://historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu_hse-rhe/article/view/2413

An, Song A., Mary Margaret Capraro and Haiping Hao (2011), Ideological Representations in Chinese Mathematics Textbooks during the Cultural Revolution Decade. A Relational Analysis of Selected Textbooks from 1966–1976. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27 (3), 239-256.
<http://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/viewFile/165/18AnCapraraHao.pdf>

Andonegui Zabala, Martín (2015), Los Libros de Texto de Matemática. El Caso de la Colección Bicentenario. Caracas: Foro CERPE, Serie Educabilidad, Cuaderno 6.
http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/EDUCALIDA D%20N%C2%BA%206-%20Textos%20Matematica%20Primaria%20Bicentenario%20-%20Martin%20Andonegui.pdf

Andreassen, Bengt-Ove (2015), Research on textbooks in the study of religions. *Georg Eckert Institute Bulletin*, 7-9.
http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Bulletin/Bulletin_15/GEI_Bulletin2015_Andreas sen.pdf

Ángel Bermúdez, Gonzalo Miguel, Ana Lía De Longhi y Valentín Gavidia (2016), El tratamiento de los bienes y servicios que aporta la biodiversidad en manuales de la educación secundaria española: un estudio epistemológico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 13 (3), 527–543.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/440681>

Antunes Souza, Thiago, Juliana Palu, Bruna Bruldrini Vieira da Silva e Leandro Henrique Vesoloski Tavares (2014), A contextualização da temática água nas obras de química do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): uma análise dos livros publicados por pesquisadores educacionais. *Impulso*, 24 (60), 45-61.
https://www.researchgate.net/publication/273933123_A_Contextualizacao_da_Tematica_Agua_nas_Obras_de_Quimica_do_Programa_Nacional_do_Livro_Didatico_PNLD_Uma_Analise_dos_Livros_Publicados_por_Pesquisadores_Educacionais

Anyon, Jean (2011), Ideology and United States history textbooks. In Provenzo, Eugene F., Annis N. Shaver and Manuel Bello (eds.), *The textbook as discourse: Sociocultural dimensions of American schoolbooks*. New York, NY: Routledge, 109-139.

Anzures, Tonatiuh (2011), El libro de texto gratuito en la actualidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 363-388. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14018533003.pdf>

Aranguren R. Carmen (2009), La imagen de la ciudad en libros de texto de la tercera etapa de educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 59-72. <http://www.redalyc.org/pdf/652/65213214004.pdf>

Area Moreira, Manuel y Carina S. González González (2015), De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33 (3), 15-38. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/240791/184451>

Area, Manuel, Carina S. González, and Carlos E. Mora (2015), Beyond Textbooks: Educational Digitals Texts and Gamification of Learning Materials. In Rodríguez Rodríguez, Jesús, Eric Bruillard and Mike Horsley, *Digital Textbooks, What's New?* Santiago de Compostela: IARTEM / Universidade de Santiago de Compostela. http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

Area Moreira, Manuel y Miguel Ángel Marzal García-Qismondo (2016), Entre libros y pantallas. Las bibliotecas escolares ante el desafío digital. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (1), 227-242. <http://www.redalyc.org/pdf/567/56745576012.pdf>

Arias Gómez, Diego H. (2015), La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146. <http://www.redalyc.org/pdf/815/81538634009.pdf>

Arista Trejo, Verónica, Felipe Bonilla Castillo y Laura Lima Muñiz (2010), Los libros de texto y la enseñanza de la Historia en México. *Proyecto Clío*, 36, 1-25. <http://clio.rediris.es/n36/didactica/aristaclio36210.pdf>

Arnáez Muga, Pablo (2010), Los libros de texto de Educación Básica y la enseñanza de la lengua. Fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 91-108. <http://www.redalyc.org/pdf/652/65219151006.pdf>

Arriada, Eduardo e Gabriela Medeiros Nogueira (2014), Produção, circulação e uso de textos escolares e livros de leitura na escola elementar gaúcha. *Historia de la Educación*, Anuario SAHE, 15 (2), 168-187. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/2850/pdf>

Arrieta Barbosa, Armando Luis (2011), Visiones, concepciones y enfoques sobre tiempo, espacio y sociedad en los libros escolares de ciencias sociales en Colombia a fines del siglo XX. *Revista Historia Caribe*, 6 (19), 177-199.

https://www.redib.org/recursos/Record/oai_articulo1044922-visiones-concepciones-enfoques-tiempo-espacio-sociedad-libros-escolares-ciencias-sociales-colombia-fines-siglo-xx

Arteaga, Carmen (2009), *Una "lección de sociales": Representación de la ciudadanía transmitida en libros de texto de primaria venezolanos*. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 18 (2), 301-322.

<http://www.redalyc.org/pdf/122/12211826006.pdf>

Arteaga Bohrt, Teresa (2013), Hombres, caballos y mujeres. Aproximación analítica a los textos escolares sexistas. *Revista integral educativa*, 6 (2), 115-127.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432013000200008&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Artieda, Teresa (comp.), *Los otros en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación*. Luján: Universidad Nacional de Luján.

Artieda, Teresa, Laura Rosso e Ileana Ramírez (2009), De “salvajes en extinción” a autores de textos. La producción de textos como expresión de conflictos interétnicos”. In Artieda, T. (comp.) *Los otros en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación*. Luján: Universidad Nacional de Luján, 74-116.

<https://escuelaeinterculturalidad.files.wordpress.com/2012/07/artieda-teresa-rosso-laura-y-ramc3adrez-ileana-de-salvajes-en-extincic3b3n-a-autores-de-textos-la-produccic3b3n-de-textos-como-expresic3b3n-de-conflictos-interc3a9tnicos.pdf>

Artieda, Teresa Laura, Yamila Liva y Soledad Almirón (2011), Textos escolares para la Educación Bilingüe Intercultural: omisiones estatales y empeños indígenas (Chaco, Argentina, 1987-2007). *Boletín de Antropología y Educación*, 2 (3), 27-34.

http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n03a03.pdf

Artola, Eugenia Cristina (2015), *Las representaciones gráficas cartesianas en el ámbito de biología de poblaciones: Análisis ontosemiótico de libros de texto e intervención didáctica en estudiantes de educación secundaria*. Universidad de Granada, España.

<http://digibug.ugr.es/handle/10481/43534#.WI0cPfkKUK>

Artola, Eugenia Cristina, Liliana Esther Mayoral Nouveliere y Alicia Benarroch Benarroch (2016), Análisis de representaciones gráficas cartesianas en libros de texto de Biología. *European Scientific Journal*, 12 (36), 109-131.

<http://ejournal.org/index.php/esj/article/download/8544/8144>

Ascenzi, Anna and Elisabetta Patrizi (2016). Inside School Lives: Historiographical Perspectives and Case Studies. Teachers' Memories Preserved at the Centre for Documentation and Research on the History of Schoolbooks and Children's Literature. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (1), 343-362.

<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/418376>

Askeland, Norunn and Bente Aamotsbakken (2010), Understandings and misunderstandings of metaphors and images in science textbooks among in Norwegian primary schools. *ARTEM e-Journal*, 3 (2), 62-80.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume3.2/papers/Askeland&Aamotsbakken_paper_IARTEMJournal%20Vol3No2.pdf

Aslan, Oktay (2015), How Do Turkish Middle School Science Coursebooks Present the Science Process Skills? *International Journal of Environmental & Science Education*, 10 (6), 829-843.
<http://www.ijese.net/makale/22>

Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (2013), *Código de conducta del sector editorial de libros de texto y material de enseñanza*. Madrid: Anele.
<http://anele.org/pdf/NUEVO%20CD%20ANELE%202013.pdf>

Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (2016), *Curso escolar 2016-2017. Evolución de los precios de los libros de texto*. Madrid: Anele.
<http://anele.org/wp-content/uploads/2011/05/160822INF-ANELE-INFORME-DE-EVOLUCIÓN-PRECIOS-LIBROS-DE-TEXTO-2016-.pdf>

Assaly, Ibtihal and Abdul Kareem Igbaria (2014), A Content Analysis of the Reading and Listening Activities in the EFL Textbook of Master Class. *Education Journal*, 3 (2), 24-38.
<http://article.sciencepublishinggroup.com/pdf/10.11648.j.edu.20140302.11.pdf>

Assaly, Ibtihal R. and Oqlah M. Smadi (2015), Using Bloom's Taxonomy to Evaluate the Cognitive Levels of Master Class Textbook's Questions. *English Language Teaching*, 8 (5), 100-110.
<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/47951>

Astudillo Torres, Martha Patricia y Florlenis Chevez Ponce (2015), [Los libros de texto digitales en México: un apoyo al trabajo didáctico en las aulas de educación básica](#). *Educatio Siglo XXI*, 33 (3), 103-121.
<http://revistas.um.es/educatio/article/view/240881>

Atienza Cerezo, Encarna y Teun A. Van Dijk (2010), Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.
https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/23844/Atienza_rev_iden.pdf?sequence=1

Attakumah, Daniel and Vincent Tulasi (2015), The relationship between textbook availability and academic achievement in public senior high schools in the Volta region. *Journal of Education Policy, Planning & Administration* 5 (10), 1-26.
<http://www.jeppa.org>.

Aybek, Birsal and Serkan Aslan (2016), An Examination of Teachers' Views Regarding the Conformity of Social Studies Textbooks to the Critical Thinking Standards. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (11), 12-20.
<http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/1830>

Azimova, Nigora and Bill Johnston (2012), Invisibility and Ownership of Language: Problems of Representation in Russian Language Textbooks. *The Modern Language Journal*, 96 (3), 337-349.
www.jstor.org/stable/41684093

Aziz, Majed S. and Ahmad Nurulazam Md Zain (2010), The inclusion of science process skills in yemeni secondary school physics textbooks. *European Journal of Physics Education*, 44-50.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053817.pdf>

B

Babaei, Bahare and Ali Abdi (2014), Textbooks Content Analysis of Social Studies and Natural Sciences of Secondary School Based on Emotional Intelligence Components. *Universal Journal of Educational Research*, 2 (4), 309-325.
<http://www.hrpub.org/download/20140305/UJER1-17102000.pdf>

Babahan, Ali (2014), *Nationalism and religion in the textbooks of the early republican period in Turkey*. Middle East Technical University, Turquía.
<http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12617077/index.pdf>

Badanelli, Ana María (2010), La investigación histórica con manuales escolares: ventajas y limitaciones *Revista Linhas*, 11 (2), 46-67.
<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2130>

Badanelli Rubio, Ana María y Kira Mahamud Angulo (2015), Entre la ruptura y la continuidad de esquemas socioemocionales en los libros de lectura de la escuela primaria en el tardofranquismo (1959-1975). *Historia y Memoria de la Educación*, 2, 125-160.
<http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/14366>

Badanelli, Ana María, Kira Mahamud, C. Milito, Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (2009), *Studying History On Line. Section: School Textbooks*, Documento en línea en el portal “History on Line”.
<http://www.history-on-line.eu>

Baek, Eun-Ok and James Monaghan (2013), Journey to Textbook Affordability: An Investigation of Students’ Use of eTextbooks at Multiple Campuses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13 (3), 2-26.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017493.pdf>

Bagoly-Simó, Péter (2012), Divided world versus one world: A comparative analysis of non-continuous text elements in school geography textbooks of international selection. *IARTEM e-Journal*, 5 (1), 33-44.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume5.1/papers/Paper3_Bagoly-Simo_Divided_World_IARTEM_eJournal_Vol5No1.pdf

Baker, David, Hilary Knipe, John Collins, Juan Leon, Eric Cummings, Clancy Blair and David Gamson (2010), One Hundred Years of Elementary School Mathematics in the United States: A Content Analysis and Cognitive Assessment of Textbooks From 1900 to 2000. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41 (4), 383-423.
https://www.jstor.org/stable/41103881?seq=1#page_scan_tab_contents

Ballesta Pagán, F. Javier y Jesús Martínez Buendía (2016), Integración del e-book enriquecido para la mejora de la alfabetización mediática en educación primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (1), 199-212.
<http://www.redalyc.org/pdf/567/56745576011.pdf>

Balsas, María Soledad (2012), Evolucionismo y creacionismo en los libros de texto de Biología recomendados en Columbia Británica, Canadá. *Revista de Educación en Biología*, 15 (2), 20-34.
<http://www.revistaadbia.com.ar/ojs/index.php/adbia/article/view/20/pdf>

Balsas, María Soledad (2014), La imagen de la mujer inmigrante en los libros de texto argentinos. *Configurações*, 14 (1), 151-175. <https://configuracoes.revues.org/2326>

Balsas, María Soledad (2009). *La imagen de los inmigrantes en los libros de texto para el quinto año de la Educación Primaria. Una mirada a los libros de texto distribuidos a través de los programas compensatorios en Argentina (2006-2008)*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
<http://www.mineduc.cl/usuarios/tescolares/File/Seminario%2HistoriaTemasMSoledadBalsasArgentina.pdf>

Balsas, María Soledad (2014) *Las migraciones en los libros de texto. Tensión entre globalización y homogeneidad cultural*. Buenos Aires: Biblos.

Balsas, Maria Soledad (2009), Las migraciones internacionales en los mapas escolares: una aproximación a los libros argentinos, alemanes y españoles para la enseñanza de la Geografía. *Eckert.Analysen* 4.
<http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-00627>

Balsas, María Soledad (2011), Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: del surgimiento del sistema nacional de educación al Bicentenario. *Estudios Sociológicos*, 29 (86), 649-686.
<http://www.redalyc.org/pdf/598/59823584009.pdf>

Barletta Manjarrés, Norma y Diana Chamorro Miranda (eds.) (2014). *El texto escolar y el aprendizaje: Enredos y desenredos*. Barranquilla: Universidad del Norte.

Barrantes, Manuel, Marco López y Manuel Ángel Fernández (2015), [Análisis de las representaciones geométricas en los libros de texto](http://funes.uniandes.edu.co/6407/1/Barrantes2015PNA9(2)Analisis.pdf). *PNA*, 9 (2), 107-126.
[http://funes.uniandes.edu.co/6407/1/Barrantes2015PNA9\(2\)Analisis.pdf](http://funes.uniandes.edu.co/6407/1/Barrantes2015PNA9(2)Analisis.pdf)

Barrantes, Manuel, Marco López y Manuel A. Fernández (2014), Las representaciones geométricas en los libros de textos utilizados en la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Campo Abierto*, 33 (1), 97-116.

http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2965/0213-9529_2014_33_1_97.pdf?sequence=1

Barriga Villanueva, Rebeca (2011), Clarososcuros de los libros de texto gratuitos a medio siglo de su aparición. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 353-362.

<http://www.redalyc.org/pdf/140/14018533002.pdf>

Barriga Villanueva, Rebeca (2010), ¿Un libro de texto ideal? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1301-1307. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n47/v15n47a15.pdf>

Barrio-Cantalejo, Inés M., Luisa M. Ayudarte-Larios, Mariano Hernán-García, Pablo Simón-Lorda, José Francisco García-Gutiérrez y Jesús Martínez-Tapias (2011), Are the health messages in schoolbooks based on scientific evidence? A descriptive study. *BMC Public Health*. 2011, 11 (1), 54-64.

<http://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-11-54>

Bartolí Rigol, Marta (2015), Las actividades de pronunciación en los manuales de ELE. *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 38, 17-34.

http://institucional.us.es/revistas/cauce/38/art_2.pdf

Barton, Amanda and Lidia Sakwa (2012), The Representation of Gender in English Textbooks in Uganda. *Pedagogy, Culture & Society*, 20 (2), 173-190.

<https://biblio.ugent.be/publication/2753544/file/2963258.pdf>

Basil, John D. (2013), Russian School Textbooks on Religion: Theological Learning, Ideological Confrontation, or Religious Education. *Journal of Church & State*, 55 (4), 712-739.

https://www.researchgate.net/publication/275158027_Russian_School_Textbooks_on_Religion_Theological_Learning_Ideological_Confrontation_or_Religious_Education

Basso, Lucimara del Pozzo e Eduardo Adolfo Terrazzan (2015), Estudo sobre o processo de escolha de livros didáticos de ciências recomendados pelo PNLD 2013 em escolas de educação básica. *Revista Cadernos de Educação*, 50, 1-11.

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5829>

Basow, S. A. (2010), Changes in Psychology of Women and Psychology of Gender Textbooks (1975-2010). *Sex Roles*, 62 (3-4), 151-152.

https://www.researchgate.net/publication/226328032_Changes_in_Psychology_of_Women_and_Psychology_of_Gender_Textbooks_1975-2010

Batd, Veli and Şenel Elald (2016), Analysis of High School German Textbooks through Rasch Measurement Model. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (7), 61-69.

<http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/1455>

Batnasan, Chinzorig (2010), Tutors and textbooks of the Mongolian aristocratic children in the early Yüan Dynasty: the case of Prince Chen-chin. *History of Education & Children's Literature*, 2, 33-60.
[MB Miranda, EG García - Essays and Researches Saggi e Ricerche, 2010 - p1.unimc.it](http://p1.unimc.it)

Bauer, Kathy (2010), Textbooks and Teaching Resources: A Case Study from the Early Childhood Classroom. *IARTEM e-Journal*, 3 (2), 81-96.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume3.2/papers/Bauer_paper_IARTEMEJournal%20Vol3No2.pdf

Beas Miranda, Miguel (coord.) (2013), *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*. Sevilla: Díada.
<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/29913/1/ManualesEscolares.pdf>

Beas Miranda, Miguel y Erika González García (2010), Cosmopolitan citizenship in Spanish textbooks on education for citizenship. *History of Education & Children's Literature*, 2, 247-272.
[MB Miranda, EG García - Essays and Researches Saggi e Ricerche, 2010 - p1.unimc.it](http://p1.unimc.it)

Beatty, Ken (2012), From theory to textbook: Constructing language materials for young learners. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 5 (2), 13-27.
<http://laciil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/viewFile/laciil.2012.5.2.7/2816>

Bellanda Galuch, Maria Terezinha e José Leon Crochik (2016), Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (159), 234-258.
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3218/pdf.10>

Bello, M.B., A. Yusuf, I.O.O. Amali and A. O. Balogun (2014), Gender sensitivity and sustainable development: a representation from MacMillan social studies textbooks for basic education in Nigeria. *Journal of Educational Review*, 7 (2), 189-194.
<http://www.serialsjournals.com/serialjournalmanager/pdf/1469082021.pdf>

Beltrán Castillo, María Juliana (2013), Estudios de racismo en libros de texto y perspectivas científicas para estudiar el racismo en textos de ciencias naturales. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.
<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0723-1.pdf>

Beltrán Castillo, María Juliana y Adela Molina Andrade (2012), Análisis multimodal para evidenciar racismo científico en libros de texto de ciencias naturales. Una propuesta inicial. *Revista EDUCyT*, número extraordinario, 36-49.
https://www.academia.edu/20214438/LA_LITERACIDAD_CR%C3%8DTICA_DE_LA_INFORMACI%C3%93N SOBRE LOS REFUGIADOS Y REFUGIADAS CONSTRUYENDO LA CIUDADANA%3%8DA GLOBAL DESDE LA ENSE%3%91ANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES 2016

Benmakhlouf, Hajar (2015), *La comprensión lectora en los manuales de E/LE en el sistema educativo marroquí: análisis y propuestas*. Universidad Pompeu Fabra, España.
<http://www.tdx.cat/handle/10803/311970>

Berisha, Valbone (2015), The General Characteristics Of Mathematics Textbooks For Lower Secondary School In Kosovo. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 2 (2), 19-23.

www.noveltyjournals.com

Berisha, Valbone, Xhevdet Thaçi, Hasan Jashari and Shukri Klinaku (2013), Assessment of Mathematics Textbooks Potential in Terms of Student's Motivation and Comprehension. *Journal of Education and Practice*, 4 (28), 33-37.

<http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/viewFile/9923/10127>

Berkeley, Sheri, Margaret E. King-Sears, Brittany L. Hott and Katherine Bradley-Black (2014), Are History Textbooks More "Considerate" After 20 Years? *Journal of Special Education*, 47 (4), 217-230.

https://www.researchgate.net/publication/273080430_Are_History_Textbooks_More_Considerate_After_20_Years

Berkeley, Sheri, Margaret E. King-Sears, Jessica Vilbas and Sarah Conklin (2016), Textbook Characteristics That Support or Thwart Comprehension: The Current State of Social Studies Texts. Reading & Writing Quarterly, 32 (3), 247-272.

https://www.researchgate.net/publication/287109444_Textbook_Characteristics_That_Support_or_Thwart_Comprehension_The_Current_State_of_Social_Studies_Texts

Bermúdez, Gonzalo M. A., Ana Lía De Longhi, Sandra Díaz y Valentín Gavidia Catalán (2014), La transposición del concepto de diversidad biológica. Un estudio sobre los libros de texto de la educación secundaria española. *Enseñanza de las Ciencias*, 32 (3), 285-302.

<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/44485/103245.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bertram, Carol and Johan Wassermann (2015), South African history textbook research - A review of the scholarly literature. *Yesterday and Today*, 14, 151-174.

<http://www.scielo.org.za/pdf/yt/n14/09.pdf>

Beyer K., Walter O. (2009), Catecismos y matemáticas: confluencia de corrientes de pensamiento. *Revista Paradigma*, 30 (19), 117-150.

<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2028>

Beyer K., Walter O. (2011), Constantes y variables en textos de matemática: un enfoque histórico. *Revista Paradigma*, 32 (2), 69-84. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/1231>

Beyer K. Walter O. (2013), La *Aritmética* de Romero y Serrano: primer libro de matemáticas impreso en Venezuela. *Paradigma*, 34 (2), 109-122. <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v34n2/art07.pdf>

Beyer, Walter O. (2014), Los textos escolares y el error en matemáticas. *Matua. Revista del Programa de Matemáticas*, 1 (1), 1-25.

<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/MATUA/article/view/1034>

Bibliomanes (2014), Bibliografía sobre manuales escolares de Argentina.

<http://www.centroman.es/wp-content/uploads/2014/10/BiblioArgentina.pdf>

Bibliomanes (2014), Bibliografía sobre manuales escolares de Bolivia. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioBolivia.pdf>

Bibliomanes (2014), Bibliografía sobre manuales escolares de Brasil. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioBrasil.pdf>

Bibliomanes (2014), Bibliografía sobre manuales escolares de Chile. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioChile.pdf>

Bibliomanes (2014), Bibliografía sobre manuales escolares de Colombia. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioColombia.pdf>

Bibliomanes (2014), Bibliografía sobre manuales escolares de Costa Rica. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioCostaRica.pdf>

Bibliomanes (2014), Bibliografía sobre manuales escolares de Cuba. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioCuba.pdf>

Bibliomanes (2014), Bibliografía sobre manuales escolares de Ecuador. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioEcuador.pdf>

Bibliomanes (2014), Bibliografía sobre manuales escolares de El Salvador. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioEl-Salvador.pdf>

Bibliomanes (2016), Bibliografía sobre manuales escolares de España. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2016/11/BiblioEspa%C3%B1a.pdf>

Bibliomanes (2014), Bibliografía sobre manuales escolares de Grenada. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioGrenada.pdf>

Bibliomanes (2014), Bibliografía sobre manuales escolares de Guatemala. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioGuatemala.pdf>

Bibliomanes (2016), Bibliografía sobre manuales escolares de Italia. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2016/10/BiblioItalia.pdf>

Bibliomanes (2014), Bibliografía sobre manuales escolares de México. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioMexico.pdf>

Bibliomanes (2014), Bibliografía sobre manuales escolares de Nicaragua. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioNicaragua.pdf>

Bibliomanes (2014), Bibliografía sobre manuales escolares de Panamá. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioPanama.pdf>

Bibliomanes (2014), Bibliografía sobre manuales escolares de Paraguay. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioParaguay.pdf>

Bibliomanes (2014), Bibliografía sobre manuales escolares de Perú. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioPeru.pdf>

Bibliomanes (2014), Bibliografía sobre manuales escolares de Portugal. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioPortugal.pdf>

Bibliomanes (2014), Bibliografía sobre manuales escolares de Puerto Rico. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioPuerto-Rico.pdf>

Bibliomanes (2014), Bibliografía sobre manuales escolares de Uruguay. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioUruguay.pdf>

Bibliomanes (2014), Bibliografía sobre manuales escolares de Venezuela. <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioVenezuela.pdf>

Bieda, Kristen N., Xueying Ji, Justin Drwencke and Andrew Picard (2014), **Reasoning-and-proving opportunities in elementary mathematics** textbooks. *International Journal of Educational Research*. 64, 71-80.
<https://pdfs.semanticscholar.org/83ac/57c4aa2af2831bae17135ddb1bc22aaa974a.pdf>

Biemmi, Irene (2015), The Imagery of Gender in Italian Textbooks: Research into Primary School. *Foro de Educación*, 13 (18), 15-35.

<http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/349>

Bilginer, Emre Metin (2013), Recent Debates on Greek History Textbooks: The Case of the Contemporary History Textbook for 6th Grades by Maria Repousi. *Eckert Beiträge* 2. www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2013-00024

Blachowicz, James (2009), [How Science Textbooks Treat Scientific Method: A Philosopher's Perspective](http://www.torjah.org/articles/2009-Blachowicz.pdf). *British Journal for the Philosophy of Science*, 60 (2), 303-344. <http://www.torjah.org/articles/2009-Blachowicz.pdf>

Blanco, Carlos Eduardo (2016), ¿Inglés bolivariano? ¿Estructuralista o comunicativo? Estudio con libros de educación media de Venezuela. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7 (2), 63-81. <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2611>

Blanco Lozano, Pilar y Delfín Ortega Sánchez (2013), Currículo e innovación en la enseñanza de la Historia. El tratamiento didáctico de la Historia de Iberoamérica y la construcción de identidades culturales en los currícula y libros de texto de Ciencias Sociales españoles, mexicanos y chilenos de Educación Primaria. In Pagès, Joan y Antoni Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 279-288. http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf

Blyth, C. (2009), From textbook to online materials: the changing ecology of foreign language publishing in the era of digital technology. In Evans, M. (ed.), *Foreign language learning with digital technology*. London: Continuum, 179-202.

Boligian, Levon (2010), *A cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824 a 2002: contribuições para a história da geografia escolar no Brasil*. [Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/104320>](http://repositorio.unesp.br/handle/11449/104320)

Bolliger, Monika (2011). Writing Syrian History while Propagating Arab Nationalism. Textbooks about Modern Arab History under Hafiz and Bashar al-Asad. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3 (2), 96-104. <http://edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00107>

Bolton, Laura (2013), Evidence of the value of textbooks. *Health & Education Advice & Resource Team*, 1-10. <http://www.heart-resources.org/wp-content/uploads/2013/11/Textbook-Value-developing-country-evidence.pdf?x30250>

Boonlerts, Suttharat and Maitree Inprasitha (2013), The Textbook Analysis on Multiplication: The Case of Japan, Singapore and Thailand. *Creative Education*, 4 (4), 259-262. http://file.scirp.org/pdf/CE_2013041511205573.pdf

Boqué Torremorell, Maria Carme, Mercè Pañellas Valls, Montserrat Alguacil de Nicolás y Laura García Raga (2014), La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 146, 80-97.
http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2014-146-80-97

Borges Martins, Michele (2013), Ensino de história: os livros didáticos e o pensamento autoritário no Brasil. *Revista Latino-Americana de História*, 6 (2), 767-778.
<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/233/186>

Borghi, Beatrice (2016), Contar a história: reflexões a partir das análises dos manuais didáticos da escola primária. *OKARA: Geografia em debate*, 10 (2), 345-361.
<http://www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/31206/16319>

Born, Diego Ariel (2011), Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976-2009. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.
[http://www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/3223/2/Las representaciones de la ultima a Diego Ariel Born.pdf](http://www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/3223/2/Las%20representaciones%20de%20la%20ultima%20dictadura%20militar%20en%20la%20ciudad%20de%20Buenos%20Aires.pdf)

Born, Diego Ariel (2009), Los textos escolares desde los estudios de la memoria social. In V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, 1-20.
<https://www.aacademica.org/000-089/138.pdf>

Born, Diego, Martín Morgavi y Hernán von Tschirnhaus (2010), De cómo los desaparecidos se hacen presentes en el colegio. Los textos escolares de historia de nivel medio en la ciudad de Buenos Aires (1980-2001). En Crenzel, Emilio (comp.), *Los desaparecidos en la Argentina. Memoria, representaciones e ideas (1983-2008)*. Buenos Aires: Biblos.

Borras, Josh (2013), De los libros de texto a los contenidos digitales: ¿cambio pedagógico o cambio del modelo de negocio? *Laboratorio de educación y nuevas tecnologías de la Universidad de La Laguna*.
<http://edullab.webs.ull.es/wordpress/prueba-02-publicaciones/>

Botella Nicolás, Ana María y José Vicente Gimeno Romero (2014), Estudio sobre la actitud del profesorado de música de enseñanza secundaria hacia la audición musical y su tratamiento curricular en los libros de texto. *Revista Fuentes*, 15, 161-186.
<http://institucional.us.es/revistas/fuente/15/ESTUDIO%20SOBRE%20LA%20ACTITUD.pdf>

Botella-Nicolás, Ana-María y José-Vicente Gimeno-Romero (2014), La música de cine como recurso pedagógico para la didáctica de la audición musical en los libros de texto de enseñanza secundaria. II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo (Granada, 25-27 junio).
<http://roderic.uv.es/handle/10550/39610>

Botella Nicolás, Ana María y José Vicente Gimeno Romero (2014), Música de cine y audición en los libros de texto de enseñanza secundaria: consideraciones sobre su didáctica. *Espiral, Cuadernos del Profesorado*, 7 (14), 45-53.
<http://www.cepcuevasolula.es/espinal>

Boughanmi, Youssef (2011), Educational styles and contents of illustrations in Tunisian texts in geology: A critical textbook analysis from the didactic perspective. *IARTEM e-Journal*, 4 (2), 23-44. http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume4.2/papers/Paper2_boughanmi_geologytexts_IARTEMJournalVol4No2.pdf

Božović, Đorđe (2014), Report on Level of Concordance of Historia 4, 6, 7 and 9 School Textbooks, Published by Albas (Presevo) with the Primary School History Educational Programme in the Republic of Serbia. *Eckert. Beiträge* 10, 1-9. <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00301>

Braga Blanco, Gloria y José Luis Belver Domínguez (2016), El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 199-218. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/45688>

Braga Garcia, Tânia Maria F. (2014), Criteria Used by Teachers in Brazilian Public Elementary Schools in the Process of Textbook Selection. *Orbis Scholae*, 2014, 8 (2), 9-22. http://www.orbisscholae.cz/archiv/2014/2014_2_01.pdf

Braga Garcia, Tânia Maria F. (2015), From Print to Digital: Changes in the Brazilian Textbook Program. In Rodríguez Rodríguez, Jesús, Eric Bruillard and Mike Horsley, *Digital Textbooks, What's New?* Santiago de Compostela: IARTEM / Universidade de Santiago de Compostela. http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

Braga Garcia, Tânia Maria Figueiredo, Deise Cristina de Lima Picanço, Leilah Santiago Bufrem, Jesus Rodríguez Rodríguez e Susanne V. Knudsen (org.) (2013), *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. Curitiba (Brasil): Iartem. https://iartemblog.files.wordpress.com/2014/01/iartem_volume_curitiba_2012.pdf

Brehmer, Daniel, Andreas Ryve and Hendrik Van Steenbrugge, (2016), Problem solving in Swedish mathematics textbooks for upper secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60 (6), 577-593. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1115776>

Brennetot, Arnaud, Didier Mendibil and Muriel Rosemberg (2011), Europe representations in textbooks. *HAL Archives-ouvertes*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00648767/document>

Brescó Baiges, Enric y Xavier Carrera Farran (2014), Análisis de libros de texto digitales: diseño de investigación y aleatorización de la muestra. *Edutec: Congreso Internacional: El hoy y el mañana junto a las TICS*, 1-11. http://www.edutec.es/sites/default/files/congresos/edutec_xvii_2014.pdf

Brit, Marie Hovland (2013), From a Narrative of Suffering towards a Narrative of Growth: Norwegian History Textbooks in the Inter-War Period. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57 (6), 625-638.

https://www.researchgate.net/publication/263068583_From_a_Narrative_of_Suffering_towards_a_Narrative_of_Growth_Norwegian_History_Textbooks_in_the_Inter-War_Period

Bromley, Patricia (2014), [Legitimacy and the contingent diffusion of world culture: diversity and human rights in social science textbooks, divergent cross-national patterns \(1970-2008\)](#). *Canadian Journal of Sociology*, 39 (1), 1-44.

https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2365283

Bromley, Patricia, Julia Lerch and Jeremy Jimenez (2016), *Education for Global Citizenship and Sustainable Development: Content in Social Science Textbooks*. Background Paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report. Paris: Unesco.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245614e.pdf>

Bromley, Patricia, John W. Meyer and Francisco O. Ramirez (2011), [StudentCenteredness in Social Science Textbooks, 1970-2008: A Cross-National Study](#). *Social Forces*, 90 (2), 547-570.

<http://www.patriciabromley.com/BromleyMeyerRamirezStudCent.pdf>

Bromley, Patricia, John W. Meyer and Francisco O. Ramirez (2011), The Worldwide Spread of Environmental Discourse in Social Studies, History, and Civics Textbooks, 1970–2008. *Comparative Education Review*, 55 (4), 517-545.

<http://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/660797?journalCode=cer>

Bromley, Patricia and Susan Garnett Russell (2010), Holocaust as History and Human Rights: Holocaust Education in Social Science Textbooks, 1970-2008. *Prospects*, 40 (1), 153-173.

<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11125-010-9139-5>

Brown, Christopher David (2010), The Nation and National Identity in Paraguayan School Textbooks. *Eckert.Analysen* 1, 1-41.

<http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2010-00166>

Brugar, Kristy A. and Kathryn Roberts (2014), [Timelines: An Opportunity for Meeting Standards through Textbook Reading](#). *Social Studies*, 105 (5), 230-236.

https://www.researchgate.net/publication/271819935_Timelines_An_Opportunity_for_Meeeing_Standards_through_Textbook_Reading

Brugeilles, Carole and Sylvie Cromer (2009), Representaciones de lo femenino y lo masculino en los libros de texto. *Revista Latinoamericana de Población*, 3 (4-5), 189-205.

<http://revistarelap.org/ojs/index.php/relap/article/view/83/81>

Brugeilles, Carole and Sylvie Cromer (2009), *Promoting Gender Equality through Textbooks. A methodological guide*. Paris: Unesco.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158897E.pdf>

Bruillard, Eric (2011), Current Textbook Research in France: an Overview. *International Textbook Symposium*, Seoul, Korea, 1-13.
<https://pdfs.semanticscholar.org/45fc/5b3425dff9b3c79e7cc1536b2127763a32e3.pdf>

Bruillard, Eric (2015), Digital textbooks: Current trends in secondary education in France. In Rodríguez Rodríguez, Jesús, Eric Bruillard and Mike Horsley, *Digital Textbooks, What's New?* Santiago de Compostela: IARTEM / Universidade de Santiago de Compostela.
http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

Buckner, Elizabeth and Susan Garnett Russell (2013), Portraying the Global: Cross-national Trends in Textbooks' Portrayal of Globalization and Global Citizenship. *International Studies Quarterly*, 57, 738-750.
https://www.researchgate.net/publication/259550660_Portraying_the_Global_Cross-national_Trends_in_Textbooks'_Portrayal_of_Globalization_and_Global_Citizenship

Bueno-Alastuey, María Camino y Gloria Luque Agulló (2015), A tool to analyze oral competence development in EFL textbooks. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 28 (1), 73-96.
https://www.researchgate.net/publication/279208538_A_tool_to_analyze_oral_competence_development_in_EFL_textbooks

Bundsgaard, Jeppe and Thomas Illum Hansen (2011), Evaluation of learning materials: a holistic framework. *Journal of Learning Design*, 4 (3), 31-44.
<https://www.jld.edu.au/article/view/87>

C

Cabrera Becerra, Gabriel (2010), Los manuales escolares colombianos y la Amazonia, 1880-1940. *Historia y Sociedad*, 18, 83-106. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/23585>

Cabrera Cruz, José Daniel, Laura Milena Cárdenas Ardila, Diego Edison Mantilla Quintero, Martha Lucía Orellana Hernández y Miguel Francisco Crespo Alvarado (2013), Reflexiones sobre el sentido del diseño sistémico-interpretativo de materiales educativos. *Praxis*, 9, 62-72.
<http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/745/689>

Cacciavillani, Clara y Melisa Maina (2015), Selección de textos y consignas de manuales escolares para la enseñanza de la argumentación: análisis crítico de la ideología en la lengua, *Cuadernos de Educación*, 13 (13), 1-12. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11493/11935>

Cakici, Yilmaz (2012), Exploring Turkish Upper Primary Level Science Textbooks' Coverage of Scientific Literary Themes. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 81-102.
<http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdf/eng/cakicieng.pdf>

Calderone, Marina y Alejandro H. González (2016). Materiales didácticos. Una metodología para su producción en la era de las TIC. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 13 (7), 24-35.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/16204>

Cámara Colombiana del Libro (2012), *Código de conducta del sector editorial de libros de textos y material de enseñanza*. Bogotá: CCL.
http://camlibro.com.co/wp-content/uploads/PDF/Documentos2012/CODIGO%20DE%20CONDUCTA_1.pdf

Campos, Nathália Késsia de Souza (2014), *Práticas de Ensino Para a Formação do Leitor: O Uso do Livro Didático e a Exploração das Estratégias de Leitura no 1º Ano do Ensino Fundamental*. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/14054>

Campos Parra, Rafael Eduardo (2014), *Aspectos conceptuales y metodológicos del desarrollo del concepto función cuadrática en libros de texto escolar del grado 9º*. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4588/510712C198.pdf?sequence=1>

Canale, Germán (2016), [\(Re\)Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek](#). *Language, Culture & Curriculum*, 29 (2), 225-243.
eric.ed.gov/?id=EJ1094929

Carballido Juarez, Darwin Marbis (2013), *Los contenidos geográficos en los manuales escolares. Presencia o ausencia de los principios de aprendizaje románticos, propuestos por Kieran Egan*. Instituto Universitario CLAEH, Uruguay.
<http://www.claeh.edu.uy/educacion/archivos/Tesis/ResTesisDCarballido.pdf>

Carbone, Graciela M. (2016), Textos mediáticos en los manuales escolares. De las transposiciones a la legitimación como contenidos curriculares. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 26, 127-145.
<http://www.redalyc.org/pdf/3845/384547076007.pdf>

Cárcamo, Donaldo (2012), *Uso de los libros de texto de matemática en el proceso de enseñanza. Un análisis de casos comparado*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.
biblioteca.upnfm.edu.hn/images/.../Donaldo%20Carcamo.pdf

Cárdenas Palermo, Yeimy (2009), *Textos escolares de egresados de la Escuela Normal superior: tensiones de la identidad nacional en la segunda mitad del siglo XX en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Cardona, Patricia (2015), Historia, tradiciones editoriales y sociedad. Las *Memorias* y el *Compendio* de Antonio de Plaza (Nueva Granada, 1850). *Historia Crítica*, 57, 97-116.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rhc/n57/n57a07.pdf>

Cardona Zuluaga, Alba Patricia (2011), Repensar la historia patria: materialidad, formas narrativas y usos. Colombia segunda mitad del siglo XIX. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 16, 33-56.

http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/1582

Cardoso Erlam, Néstor y Edna Eliana Morales Oliveros (2010), Las concepciones de científico en una colección de textos escolares de ciencias naturales de la educación básica secundaria colombiana. *Revista Perspectivas Educativas*, 3, 77-96.

<http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/761>

Cargnelutti, Joceli (2015), *A unidade didática dos livros didáticos de português do ensino fundamental II: Um olhar ao longo dos tempos*. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7539

Caríssimo, María Sol y María Inés Giordano (2014), Cuando los docentes se convierten en autores de texto. *Bio-grafia. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*. Edición Extraordinaria, Memorias del VIII Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. III Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología, 1147-1154.

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/viewFile/3544/3137>

Carleton, Sean (2011), [Colonizing Minds: Public Education, the "Textbook Indian," and Settler Colonialism in British Columbia, 1920-1970](#). *BC Studies*, 169, 101-130.

<http://ojs.library.ubc.ca/index.php/bcstudies/article/view/422/2156>

Carola, Carlos Renato e Gladir Silva Cabral (2013), Concepções de natureza e sensibilidade ambiental nos livros didáticos de História Natural (1934-1971). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94 (238), 858-880.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000300011

Carpentier, Claude (2010), Manuais e programas escolares franceses de história e de geografia: identidades, globalização e construção europeia (1995-2002). *Revista Brasileira de História da Educação*, 22, 113-139.

<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/52>

Carrier, Peter, Eckhardt Fuchs and Torben Messinger (2015), *The International Status of Education about the Holocaust: A Global Mapping of Textbooks and Curricula*. Paris, France and Braunschweig, Germany: Unesco and Georg Eckert Institute for International Textbook Research.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002287/228776e.pdf>

Carrijo, Alessandra da Silva (2013), *Concepções de cidadania nos livros didáticos de filosofia indicados pelo PNLDEM/2012*. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil.

<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080//handle/tede/701>

Casper, [Scott E.](#) (2014), Textbooks [Today and Tomorrow: A Conversation about History, Pedagogy, and Economics.](#) *Journal of American History*, 100 (4), 1139-1169. <https://academic.oup.com/jah/article/100/4/1139/810151/Textbooks-Today-and-Tomorrow-A-Conversation-about>

Castillejo Cambra, Emilio (2015), La gestión del miedo por la Iglesia católica española en los manuales de religión: cambios y continuidades que implica el Concilio Vaticano II. *Historia y Memoria de la Educación*, 2, 161-194. <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/14267>

Castillo Guzmán, Elizabeth (2011), “La letra con raza, *entra*”. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, 34, 61-73. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/pys/article/view/779>

Castro Rodríguez, Montserrat (2014), Inclusive education in environmental studies textbooks for primary education. *IARTEM e-Journal*, 6 (3), 49-66. http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume6.3/papers/Paper3_Rodriguez_Inclusive_education_in_environmental_studies_textbooks_for_primary_education_IARTEM_eJournal_6.3.pdf

Caurín Alonso, Carlos y María José Martínez Penella (2013), Análisis del concepto de biodiversidad en los libros de texto de segundo ciclo de primaria en la Comunidad Valenciana (España). *Perfiles educativos*, 35 (141). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300007

Caurio, Michel Soares (2011), *O livro didático de biologia e a temática citologia*. Universidade Federal do Rio Grande, Brasil. <http://repositorio.furg.br/handle/1/3570>

Cavalcanti Soares, Ana Paula Campos (2014), *Ortografia em livros didáticos de português: ensino-aprendizagem*. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. <http://hdl.handle.net/1843/MGSS-9VYMC8>

Çayır, K. (2015), Citizenship, Nationality and Minorities in Turkey's Textbooks: From Politics of Non-Recognition to ‘Difference Multiculturalism’. *Comparative Education*, 51 (4), 519-536. https://www.researchgate.net/publication/282833186_Citizenship_nationality_and_minorities_in_Turkey's_textbooks_from_politics_of_non-recognition_to_'difference_multiculturalism'

Cehan, Anca (2014), [Future Expressions for Learners of Basic English: An Analysis of English Textbooks for the 3Rd - 6Th Grades Used in Romania.](#) *Romanian Journal of English Studies*, 11 (1), 226-236. <https://doaj.org/article/64f905f8ee0c42d2840765165843c568>

Cerón Rengifo, Carmen Patricia (2015), El mestizaje en manuales escolares de geografía de Colombia (1975-1990). *Aula*, 21, 221-232. <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/aula201521221232>

Cerón Rengifo, Carmen Patricia (2011), Europeos y no europeos en manuales escolares de geografía universal, Colombia 1970-1990. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 16, 57-86.
http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/1583

Cerón Rengifo, Carmen Patricia (2011), *Identificación de la Población en Manuales Escolares de Geografía, Colombia (1970-1990)*. Universidad de Salamanca, España.
http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/108950/1/DSC_Ceron_Rengifo_CP_IdentificacionDeLaPoblacion.pdf

Cerón Rengifo, Patricia (2012), Nosotros y otros en manuales escolares de geografía de Colombia (1970-1990). *Folios*, Segunda época, 35, 115-131.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932038008>

Certad, Pedro (2012), Análisis de contenido del texto escolar de ciencias naturales tercer grado: Colección Bicentenario “La tierra: nuestro hogar”. *Investigación y Postgrado*, 27 (1), 139-162.
<http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v27n1/art06.pdf>

Certad Villarroel, Pedro Andrés (2013), Análisis del texto escolar de ciencias naturales desde la transdisciplinariedad. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 17 (31), 52-69.
http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/4/pdf_16

Céspedes, José Pablo, Edwin Andrés Pérez, Jean Cario Vargas y Adrián Chavarria (2011), El libro de texto: los profesores de hoy. *Ensayos Pedagógicos*, 6 (1), 133-143.
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/4469>

Chamorro, Diana, Norma Barletta y Jorge Mizuno (2013), El lenguaje para enseñar y aprender las Ciencias Naturales: Un caso de oportunidades perdidas para la formación ciudadana. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46 (81) 3-28. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342013000100001

Chaupis Torres, José (2015), Los textos escolares en conflicto con la subalternidad: la Guerra del Pacífico en las aulas. *Diálogo Andino*, 48, 99-108. <http://www.scielo.cl/pdf/rda/n48/art10.pdf>

Chaves, Edilson Aparecido (2015), *A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo*. Universidade Federal do Paraná, Brasil.
<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40387>

Chen, Alvin Cheng-Hsien (2016), *A critical evaluation of text difficulty development in ELT textbook series: A corpus-based approach using variability neighbor clustering*. *System*, 58, 64-81.
<http://fulltext.study/preview/pdf/372994.pdf>

Cheng, Karen Kow Yip and Amir Biglar Beigi (2011), *Addressing students with disabilities in school textbooks*. *Disability & Society*, 26 (1), 239-242. <https://eric.ed.gov/?id=EJ916079>

Chingos, Matthew M. and Grover J. “Russ” Whitehurst (2012), *Choosing blindly. Instructional Materials, Teacher Effectiveness, and the Common Core*. Brown Center on Educational Policy at Brookings.

https://www.brookings.edu/wpcontent/uploads/2016/06/0410_curriculum_chingos_whitehurst.pdf

Choi, Soyoung, Dev Niyogi, Daniel Shepardson and Umarporn Charusombat, U. (2010, July), Do Earth and Environmental Science Textbooks Promote Middle and High school Students’ Conceptual Development about Climate Change? Textbooks’ consideration of students’ misconceptions. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 889-898.

<http://journals.ametsoc.org/doi/pdf/10.1175/2009BAMS2625.1>

Christophe, Barbara (2010), Remembering Communism – Making Sense of Post-Communism. An Analysis of Discursive Strategies in Lithuanian Textbooks. *Eckert.Beiträge* 10, 1-16.

<http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2010-00517>

Ciscar, Josep, José A. Santiago y Xosé M. Souto (2012), Identidades nacionales y territorialidad en los libros de texto. Los estereotipos enciclopédicos en la geografía escolar *Scripta Nova.Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 418 (36).

<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-36.htm>

Clegg, John (2010), The impact of language of instruction, teacher training and textbooks on quality of learning in Africa. *EdQual*, Policy Brief No. 2.

http://r4d.dfid.gov.uk/PDF/Outputs/ImpQuality_RPC/pb2.pdf

Clemons, Andrea and Micheline Ravelonahary (2009), What does resource-challenged mean according to educators and educational researchers? A review of the literature relevant to textbooks and education media in Madagascar. *IARTEM e-Journal*, 2 (1), 1-12.

[http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume2.1/Ravelonahary%20M%20Clemons%20A%20\(2009\).pdf](http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume2.1/Ravelonahary%20M%20Clemons%20A%20(2009).pdf)

Clink, Kellian (2013), High School Textbooks and the Changing Narratives of Woman Suffrage. *Northern Great Plains History Conference*, Hudson, WI.

http://cornerstone.lib.mnsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=lib_services_fac_pubs

Coelho, Araci Rodrigues (2009), *Usos do livro didático de história: entre prescrições e táticas*. Universidade Federal de Minas Gerais

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/CPSA-7WLMZV>

Colafigli, Leticia y Agostina Reinaldi (2015), [La producción de argumentación y las representaciones juveniles: un estudio a través de consignas de manuales escolares.](#) *Cuadernos de Educación*, 13 (13), 1-15.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11494>

Cole, Paul F., Lori Megivern and Jeff Hilgert (2010), *American Labor in U.S. History Textbooks: How Labor’s story is distorted in high school history textbooks*. Washington: The Albert Shanker Institute.

<http://www.shankerinstitute.org/sites/shanker/files/american-labor.pdf>

Colombo, Barbara and Alessandro Antonietti (2013), Naïve conceptions about multimedia learning: a study on primary school textbooks. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-19.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3727150/>

Conceição, Maria Telvira da (2015), *Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil y Moçambique – 1950-1995*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/12866>

Conejo Garrote, Laura (2015), *Análisis histórico de las demostraciones en libros de texto sobre los teoremas de límites y continuidad. De la Ley General de Educación a la Ley Orgánica de Educación*. Universidad de Valladolid, España.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/16309/1/Tesis854-160226.pdf>

Conejo, Laura, Matías Arce y Tomás Ortega, T. (2014), Justificación de las reglas de derivación en libros de texto de cuatro editoriales desde LGE hasta LOE. In M. T. González, M. Codes, D. Arnau y T. Ortega (eds.), *Investigación en Educación Matemática XVIII*. Salamanca: SEIEM, 257-266.
<http://funes.uniandes.edu.co/6004/1/Conejo2014Justificaci%C3%B3nSEIEM.pdf>

Conejo, Laura y Tomás Ortega (2014), Las demostraciones de los teoremas de continuidad en los libros de texto para alumnos de 17-18 años correspondientes a las tres últimas leyes educativas españolas. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 87, 5-23.
http://www.sinewton.org/numeros/numeros/87/Articulos_01.pdf

Conforti, Noemí y Nérida Alcira Garcíarena (2011), Participación del bibliotecario escolar en la evaluación y selección de textos escolares. *Revista de educación*, 2 (2), 131-156.
http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/33

Cooper, Hilary (2014), Why Are There No History Text Books in English Primary Schools? *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 27-42.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/383670>

Copetti Callai, Helena (2016), O livro didático no contexto dos processos de avaliação OKARA: *Geografia em debate*, 10 (2), 273-290.
<http://www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/31203/16316>

Corbo, Tomás Sansón Identidad y alteridad en los manuales de historia rioplatenses. las representaciones de Paraguay. *Diálogos*, 15 (1), 41-63.
http://www.uem.br/dialogos/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=510&path%5B%5D=pdf_420

Córdova, Doris (2012), El texto escolar desde una perspectiva didáctico/pedagógica. Aproximación a un análisis. *Investigación y Postgrado*, 27 (1), 195-222.
<http://www.scielo.org/ve/pdf/ip/v27n1/art08.pdf>

Corona Berkin, Sarah y Rozenn Le Mûr (2017), Racismo en la imagen de los indígenas en los libros de texto gratuitos (2012-2015). *Comunicación y Sociedad*, 28, 11-33.
<http://revistascientificas.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/5419/5659>

Correa, Alejandra y Diana Villa (2010), Análisis didáctico de un tema de diversidad, desarrollado en un libro de texto escolar colombiano. *Bio-grafia: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 3 (5), 42-63.
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/272>

Correia, Carlos Eduardo Félix, *O estruturalismo em livros didáticos: MSG e Matemática – Curso Moderno*. Universidade Estadual Paulista, Brasil.
<http://hdl.handle.net/11449/132218>

Corsetti, Berenice, Elisabete Magda Klaus e Márcia Cristina Furtado Ecoten (2009), Discursos do poder, política educacional e os livros didáticos de leitura no Rio Grande do Sul (1930/1945). *História da Educação*, 13 (28), 79-104.
<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29018/pdf>

Cortés Mollà, Silvia, Isabel M. Gallardo Fernández y José Peirats Chacón (2014), Estudio de la implementación del libro de texto digital. Aproximación al contexto editorial. *Edutec: Congreso Internacional: El hoy y el mañana junto a las TICS*.
http://www.edutec.es/sites/default/files/congresos/edutec_xvii_2014.pdf

Costa, Elizangela Patricia Moreira da (2016), *Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos de ensino fundamental: uma abordagem dialógica*. Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/18897>

Costa, Sueli da (2009), *A presença de gêneros da esfera da propaganda no livro didático de língua portuguesa*. Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/14050>

Council of Religious Institutions in the Holy Land (2013), *Victims of Our Own Narratives? Portrayal of the “Other” in Israeli and Palestinian textbooks*. Study Report, 1-57.
http://d7hj1xx5r7f3h.cloudfront.net/Israeli-Palestinian_School_Book_Study_Report-English.pdf

Covacevich, Catalina y Gastón Quintela-Dávila (2014), Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos. Nota Técnica # IDB-TN-694. Santiago de Chile: Banco Interamericano de Desarrollo.
<https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6647/Desigualdad%20de%20g%C3%A9nero,%20el%20curr%C3%ADculo%20oculto%20en%20textos%20escolares%20chilenos.pdf?sequence=1>

Crabbe, Richard A. B., Mary Nyingi and Helen Abadzi (2014), *Textbook Development in Low Income Countries: A Guide for Policy and Practice*. Washington: The World Bank.
<http://documents.worldbank.org/curated/en/413191468323696159/pdf/873000WP0Textb0Box385186B000PUBLIC0.pdf>

Crawford, Keith (2011), Books versus ‘The Book’: The 1974 Kanawha County Textbook Controversy. *IARTEM e-Journal*, 4 (1), 52-73.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume4.1/papers/Crawford_paper_IARTEM_eJournal_Vol4_No1.pdf

Cristovão, Maria Lucia Claro (2015), *A imagem nos livros didáticos de Francês Língua Estrangeira: funções, preconizações, possibilidades*. Universidade de São Paulo, Brasil.
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-06102015-144619/en.php>

Cucuzza, Héctor Rubén (dir.) y Paula Spregelburd (codir.) (2012), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.

Cucuzza, Héctor Rubén (2009). Retórica de la escena de lectura en las carátulas del libro escolar. In Linares, María Cristina y Roberta Paula Spregelburd, (coord.), *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*. Luján: Universidad Nacional de Luján.
www.histelea.unlu.edu.ar/html/bibliografia.html

Cuenca-López, José María, Jesús Estepa-Giménez y Myriam José Martín Cáceres (2017), Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18211

Curdt-Christiansen, Xiao Lan and Csilla Weniger (2015), *Language, Ideology and Education. The politics of textbooks in language education*. London and New York: Routledge.

D

D'Alessandro, Sandra (2014), Las representaciones del pasado reciente en los textos escolares de Historia en Paraguay. *Discurso y sociedad*, 8 (1), 37-56.
[http://www.dissoc.org/ediciones/v08n01/DS8\(1\)Dalessandro.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v08n01/DS8(1)Dalessandro.pdf)

D'Alessandro de Valdez, Sandra (2014), Una mirada crítica al discurso de los textos escolares sobre el tronismo. *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos*, en línea.
<http://nuevomundo.revues.org/66824>

da Silva, Alexsandro (2009), *Entre ensino de gramática e análise lingüística: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos*. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4005>

da Silva, Marco Antonio (2009), *A formação leitora no livro didático da História*. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-84RNDL>

da Silva Neto, Antonio Cilírio, Dieysa Kanyela Fossile e Kerlly Karine Pereira Herênio (2015), [A metáfora no livro didático de ensino médio: um estudo feito a partir dos manuais aprovados pelo PNLD 2014.](#) *Fórum Lingüístico*, 12 (3), 771-785.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2015v12n3p711>

da Silva Santos, Sandra (2013), A argumentação informal em textos escolares. *Revista Philologus*, 19 (57), 13-23.

<http://www.filologia.org.br/revista/57supl/01.pdf>

Dalby, T. (2009), Adapting your course book: becoming skilled in the art of manipulation. *TESOL Review*, 1, 145-166.

<http://tesolreview.org/down/7.%20Tim%20Dalby.pdf>

Daniel, David B. and William Douglas.Woody (2013), E-textbooks at what cost? Performance and use of electronic v. print texts *Computers & Education*, 62, 18-23.

https://www.researchgate.net/publication/257171472_E-textbooks_at_what_cost_Performance_and_use_of_electronic_v_print_texts

Danielson, Kristina (2010), Learning Chemistry: Text Use and Text Talk in a Finland-Swedish Chemistry Classroom. *IARTEM e-Journal*, 3 (2), 1-28.

http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume3.2/papers/Danielsson_paper_IARTEMEJournal%20Vol3No2.pdf

Darani, Parviz Ahmadi and Mohammad Reza Talebinejad (2014), Evaluation of In-House and Global ESP Textbooks: A Genre-Based Approach. *IARTEM e-Journal*, 6 (1) 21-37.

http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume6.1/papers/Paper2_Parviz_Ahmadi_Evaluation_of_In-House_and_GlobalTextbooks_IARTEM_ejournal_6.1.pdf

Daw, Murray S. (2011), The Great Catholic Science Textbook Debate. *New Oxford Review*, 78 (10), 24-30.

<http://www.newoxfordreview.org/article.jsp?did=1211-daw>

Daza, Stephanie. L. (2013), Reading Texts, Subtexts, and Contexts: Effects of (Post)Colonial Legacies in/on Curricular Texts in Different Contexts. *Qualitative Research in Education*, 2 (3), 206-212.

<http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/qre/article/view/863>

Daza, Stephanie L. (2013), Storytelling as Methodology: Colombia's Social Studies Textbooks after La Constitución de 1991. *Qualitative Research in Education*, 2 (3), 242-276.

<http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/qre/article/view/769>

De Amézola, Gonzalo Álvaro (2010), De corceles y de aceros: El 25 de Mayo y las Guerras de la Independencia en manuales del tercer ciclo de la Escuela General Básica de la 'transformación educativa' de los años 90. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 10, 107-135.

<http://www.anuarioiha.fahce.unlp.edu.ar/article/view/AHn10a05/2791>

de Figueiredo Cassiano, Célia Cristina (2010), *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI. A entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Unesp.

De Michele, Grazia (2011), 'A beautiful moment of bravery and hard work': Italian colonialism in post-1945 history high school textbooks. *Modern Italy*, 16 (2), 105-120.

https://www.researchgate.net/publication/233078510_'A_beautiful_moment_of_bravery_and_hard_work'_Italian_colonialism_in_post-1945_history_high_school_textbooks

De Miguel González, Rafael (2013), Geoinformación e innovación en la enseñanza-aprendizaje de la geografía: un reto pendiente en los libros de texto de secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 67-90.
<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/34571/2344.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

de Moraes Botton, Janaine (2014), *O processo de escolha do livro didático por professores: a evolução do PNLD e seus efeitos no ensino de ciências*. Universidad Federal de Santa María, Brasil.
http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_arquivos/35/TDE-2015-03-05T133834Z-6010/Publico/BOTON,%20JAIANE%20DE%20MORAES.pdf

De Paiva Lima, Rosana (2009), *Textos visuais em exercícios de livros didáticos*. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7623>

De Souza Costa, Eliezer Raimundo (2013), Livro didático: lugar de memória. *Cultura Histórica e Patrimônio*, 2 (1), 168-181.
https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/cultura_historica_patrimonio/article/view/13_art_v2n1_costa

Del Campo Machado, José Luis (2010), *Percepciones sobre el uso de los libros de texto en la carrera de Filología e Idiomas (inglés) de la Universidad Nacional de Colombia. Una propuesta alternativa*. Universidad de Granada, España.
<http://digibug.ugr.es/handle/10481/15424#.WI0-gvkrKUK>

Del Campo, Ruth Marcela and Miguel Beas Miranda (2016), A theoretical-practical view over the way textbooks are used in the training of English teachers. *Revista Linhas*, 17 (35), 301-322,
<http://dx.doi.org/10.5965/1984723817352016301>

Del Moral Pérez, María Esther y Lourdes Villalustre (2014), Libros digitales: valoraciones del profesorado sobre el modelo de formación bimodal. *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13 (1), 89-99.
relatec.unex.es/article/download/1291/867

Delgado-Algarra, Emilio José y Jesús Estepa-Giménez (2015), Memoria histórica y olvido en la enseñanza de la historia: los casos de Japón e Italia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 29, 119-133.
<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/viewFile/4357/7405>

Delgado de Paiva, Margarida y Jesús Rodríguez Rodríguez (2011), La consideración de las dificultades de aprendizaje en una muestra de libros de texto y materiales didácticos de educación primaria en Portugal. *Enseñanza & Teaching*, 29 (2), 103-123. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/9256/9531>

Días-Serrano, José y Ana Isabel Ponce Gea /2016), La presencia de las actividades de educación ambiental en los libros de texto. Un recorrido por las distintas leyes educativas. In García, Rosa Carmen, Aurora Arroyo Doreste y Beatriz Andreu Mediero (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas y AUPDCS, 561-568.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=653054>

Díaz-Levicoy, Danilo y Pedro Arteaga Cezón (2014), Análisis de gráficos estadísticos en textos escolares de séptimo básico en Chile. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14 (28), 21-40.

<http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n28/diaz>

Díaz-Levicoy, Danilo y Rafael Roa Guzmán (2014), Análisis de actividades sobre probabilidad en libros de texto para un curso de básica chilena. *Revista Chilena de Educación Científica*, 13 (1), 9-19.

http://funes.uniandes.edu.co/6161/1/D%C3%ADaz-Levicoy_y_Roa.pdf

Díaz-Levicoy, Danilo, Belén Giacomone, María del Mar López-Martín y Juan Luis Piñeiro (2016), Estudio sobre los gráficos estadísticos en libros de texto digitales de educación primaria española. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (1), 133-156.

<http://www.ugr.es/~batanero/documentos/DiazLevicoy.pdf>

Dietsch, Johan (2012), Textbooks and the Holocaust in Independent Ukraine. *European Education*, 44 (3), 67-94.

https://www.researchgate.net/publication/269488056_Textbooks_and_the_Holocaust_in_Independent_Ukraine

Díez Gutiérrez, Enrique Javier (2011), Análisis de los textos escolares de Historia. Estudio de caso sobre la posguerra española. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16, 87-118.

http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1584

Díez Gutiérrez, Enrique Javier (2014), La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Revista Complutense de Educación* 393, 25 (2), 393-409.

<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41613>

Doğan, Necmettin (2011), An Analysis of the Idea of State in Textbooks from Ottoman Empire to the Republic in terms of the Relation between Education and Power. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11 (4), 2084-2090.

<http://www.kuyeb.com/pdf/en/0326e0317d3ea01a949cbe78b889fec1anEN1.pdf>

Domínguez Herrera, María del Carmen (2009), La visión egocéntrica del universo en textos de enseñanza básica sobre el sistema solar. *Revista Currículum*, 22, 151-164.

<http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero22/dominguez.pdf>

Donahue Wylie, Caitlin (2012), Teaching manuals and the blackboard: accessing historical classroom practices. *History of Education*, 41 (2), 257-272.
https://www.researchgate.net/publication/254238900_Teaching_Manuals_and_the_Blackboard_Accessing_Historical_Classroom_Practices

dos Anjos dos Santos, Vanessa e Liziane Martins (2011), A importância do livro didático. Candombá – *Revista Virtual*, 7 (1), 20-33.
<http://revistas.unijorge.edu.br/candomba/2011v7n1/pdf/3VanessadosAnjosdosSantos2011v7n1.pdf>

dos Reis, Thiago Felipe e Eliane Mimesse Prado (2012), A ditadura militar brasileira em determinados manuais didáticos da educação básica. *Revista Intersaberes*, 7 (14), 278-290.
<http://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/339/210>

Dosio, Patricia Andrea (2011), Mundos de papel: el diseño de los libros de texto escolares. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 12 (16), 40-47.
http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/270_libro.pdf

Doval, Delfina (2015), Relatos de ciudadanía y narrativas visuales en manuales escolares de FEyC. Entre Ríos, Argentina 1983-2003. In Padrós, Nuria, Eulalia Colleldemont y Joan Soler. (eds.) *Arte, literatura y educación*. Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación, v. 2. Barcelona: Publicaciones UVIC, 65-77.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=575474>

Doval, Delfina, Carolina Kaufmann y María Inés Monzón (2011). El trabajo como contenido de enseñanza en los manuales de Civismo (Argentina, 1976-1989). *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 43, 55-96. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162011000200002

Duarte, Claudio (dir.) (2010), *Representaciones sociales de género, generación e interculturalidad en los textos escolares chilenos*. Informe final. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología.
http://www.textos Escolares.cl/usuarios/tescolares/File/Informe%20Final%20Consolidado%204_01'10.pdf

Duarte Acero, Jorge Enrique y Martha Consuelo Riveros Bonilla (2011), El uso de los catecismos en la enseñanza de la religión católica en el período neogranadino y de los Estados Unidos de Colombia 1831-1886. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 16, 119-150.
http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1585

Duarte Castillo, Ana y Keelin Bustamante Paricaguan (2013), Colección Bicentenario: una mirada desde los libros de matemática. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 26, 1-8.
<http://funes.uniandes.edu.co/3730/1/DuarteColeccionALME2013.pdf>

Duque Gómez, Luisa Fernanda (2015), *Representación del conflicto social colombiano en los libros de texto escolar de ciencias sociales de básica primaria desde una perspectiva comparativa, disciplinar e internacional (2003-2013)*. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/5844/30071D946.pdf?sequence=1>

Duque Gómez, Luisa Fernanda y María Victoria Alzate Piedrahita (2014), La enseñanza de la lengua castellana en los libros escolares de las ediciones Bruño. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5 (2), 118-134.
<https://vocesysilencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/viewArticle/212>

E

Ebadi, Saman, Ahmed Rawdhan and Ebrahimi Marjal (2015), Gender Representation in the Textbooks of Teaching Persian to Speakers of Other Languages. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2 (4), 143-157.
www.jallr.com/index.php/JALLR/article/download/69/pdf_67

Egresi, Istvan (2013), The representation of “other” cultures in the Romanian geography textbooks published during the first half of the 20th century. *European Journal of Educational Studies*, 5 (1), 63-71.
https://www.researchgate.net/profile/Istvan_Egresi/publication/301362126_THE_REPRESENTATION_OF_OTHER_CULTURES_IN_THE_ROMANIAN_GEOGRAPHY_TEXTBOOKS_PUBLISHED_DURING_THE_FIRST_HALF_OF_THE_20_TH_CENTURY/links/5715c5e80ae8ab56695b851.pdf

Erbaş, Ayhan Kürşat, Cengiz Alacaci y Mehmet Bulut (2012), [A Comparison of Mathematics Textbooks from Turkey, Singapore, and the United States of America](#). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (3), 2324-2329.
<http://www.kuyeb.com/pdf/en/d16118361b38935fe394453fef2c768abasen.pdf>

Escobar Vargas, Natalia (2011), [La historia de México en los libros de texto gratuito: Evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional](#). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 489-523.
<http://www.redalyc.org/pdf/140/14018533008.pdf>

Escobar Vargas, Natalia (2011), [La Nación, categoría para el análisis de las transformaciones en los proyectos de integración estatales: el caso de los libros de texto gratuitos](#). *Sociológica*, 26 (74), 109-145.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026732004>

Escolano Benito, Agustín (2009), El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 14, 169-180.
https://www.researchgate.net/publication/43075555_El_manual_escolar_y_la_cultura_profesional_de_los_docentes

Espinosa, Antonio (2012), La independencia en los textos escolares peruanos 1821- 1921. In McEvoy, Carmen, Mauricio Novoa y Elías Palti (eds.), *En el nudo del Imperio. Independencia y democracia en el Perú*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos e Instituto de Estudios Peruanos, 395-416.

Esteban Abengozar, Almudena (2013), *Uso del libro de texto digital en las asignaturas de lenguas (castellano-catalán). Estudio de caso en el Centro de secundaria Duc de Montblanc (Rubi)*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2013/hdl_2072_216887/TFM_Uso_del_libro_de_texto_digital_Almudena_Esteban_Completo.pdf

Éthier, Marc-André, Frédéric Yelle, Alexandre Joly-Lavoie, Robert David, Lefrançois, and Stéphanie Demers (2015), E-textbooks in Québec. In Rodríguez Rodríguez, Jesús, Eric Bruillard and Mike Horsley, *Digital Textbooks, What's New?* Santiago de Compostela: IARTEM / Universidade de Santiago de Compostela.
http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

F

Faas, Daniel and Wendy Ross (2012), [Identity, diversity and citizenship: A critical analysis of textbooks and curricula in Irish schools](http://www.tara.tcd.ie/xmlui/bitstream/handle/2262/67620/Identity.pdf?sequence=1&isAllowed=y). *International Sociology*, 27 (4), 574-591.
<http://www.tara.tcd.ie/xmlui/bitstream/handle/2262/67620/Identity.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fan, Lianghuo (2011), Textbook Research as Scientific Research: Towards a Common Ground for Research on Mathematics Textbooks. Paper presented at the 2011 International Conference on School Mathematics Textbooks 12-14 October, Shanghai, China.
[http://eprints.soton.ac.uk/201715/1/Textbook_Research_as_Scientific_Research_\(FLH_for_2011_ICSMT\).pdf](http://eprints.soton.ac.uk/201715/1/Textbook_Research_as_Scientific_Research_(FLH_for_2011_ICSMT).pdf)

Farías Camero, Diana María (2012), *Teoría, estructura y modelos atómicos en los libros de texto de química de educación secundaria. Análisis desde la sociología de la ciencia e implicaciones didácticas*. Universidad de Barcelona, España.
<http://www.tdx.cat/handle/10803/92823>

Fatoba, Joseph Oba (2015), Readability of biology textbooks and students' academic performance in senior secondary schools in Ekiti state, Nigeria. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 3 (3), 79-84.
<http://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2015/04/READABILITY-OF-BIOLOGY-TEXTBOOKS-AND-STUDENTS%E2%80%99-ACADEMIC-PERFORMANCE-IN-SENIOR-SECONDARY-SCHOOLS.pdf>

Featherstone, Imogen, Judy Wright and Thomas Veale (2013, December), Learning Achievement: Textbooks. *Health & Education Advice & Resource Team* (Health).
<http://www.heart-resources.org/wp-content/uploads/2013/12/Textbooks-and-improved-learning-October-2013.pdf?x30250>

Feldstein, Andrew, Mirta Martin, Amy Hudson, Kiara Warren, John Hilton III, and David Wiley (2012), Open textbooks and increased student access and outcomes. *European Journal of Open, Distance and E-Learning* 2, 1-9.

www.eurodl.org/?p=current&article=533

Fernandes Isabel Marília, Delmina María Pires y Jaime Delgado-Iglesias (2017) Las relaciones entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente, en los libros de texto de Educación Primaria: Un estudio comparativo entre Portugal y España, antes de las últimas reformas educativas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14 (1), 54-68.
<http://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3005>

Fernandes, Luis (2012), Digital textbooks platforms: trends and technologies. II Congresso Internacional TIC e Educação, 3191-3211.
<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/196.pdf>

Fernández Palop, M. Pilar, Presentación A. Caballero García y José Antonio Fernández Bravo (2017), El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 201- 217.
revistas.um.es/reifop/article/view/229641

Fernandes Sobrinho, Marcos (2016), *Temas sociocientíficos no Enem e no livro didático: limitações e potencialidades para o ensino de Física*. Universidade de Brasília, Brasil.
<http://repositorio.unb.br/handle/10482/21065>

Fernández Ampié, Guillermo (2009), la imagen de Nicaragua y los nicaragüenses en el primer texto utilizado en la enseñanza de la historia nacional. *Andamios*, 6 811), 303-322.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v6n11/v6n11a13.pdf>

Fernández-González, Manuel y Antonio Jesús Torres-Gil (2014), Los dispositivos tecnológicos cotidianos en libros de texto. Presencia y análisis de las exposiciones. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 11 (3), 290-302.
<http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16584/02-626-FdezGnzlez.pdf>

Fernández Mosquera, Edinsson y María Fernanda Mejía Palomino (2010), Análisis de Textos Escolares para el Diseño de Situaciones de Enseñanza. Memoria 11° Encuentro Colombiano de Matemática Educativa, 61-68.
http://funes.uniandes.edu.co/1162/1/61_Analisis_de_textos_escolares_para_el_diseo_de_situaciones_de_Asocolme2010.pdf

Fernández Orío, Susana (2014), Vocabulary knowledge dimensions in EFL textbooks. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 23, 30-37.
<http://www.encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=467>

Fernández Palop, Pilar, Presentación Caballero García y José Antonio Fernández Bravo (2013), ¿Yerra el niño o yerra el libro de Matemáticas? *Números, Revista de didáctica de las matemáticas*. 83, 131-148.
http://www.sinewton.org/numeros/numeros/83/Articulos_05.pdf

Fernández-Soria, Juan Manuel (2012), Patria y nación en los textos escolares. Significado y aprendizaje de España. *Rexe, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11 (22), 137-154. http://www.redalyc.org/pdf/2431/Resumen/Resumen_243125410007_1.pdf

Ferraro, José Luis Schifino (2011), *A biologia e o discurso sobre a vida: aproximações acerca do conceito de vida em livros didáticos*. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3714>

Ferraro, Juliana Ricarte (2013), *Entre textos e imagens: o Compêndio de História do Brasil de Borges Hermida (1962-1975)*. Universidade de São Paulo, Brasil. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30032015-142645/en.php>

Ferreira Delgado, Andrea e Dilton Maynard (2015), O elefante na sala de aula: usos de sites nos livros didáticos de História do PNLD. *Perspectiva*, 32 (2), 581-613. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2014v32n2p581/30075>

Ferreras Listán, Mario y Roque Jiménez Pérez (2013), ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, 361, 591-618. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre361/re36123.pdf?documentId=0901e72b81631070>

Figueroa Molina, Roberto (2012), El concepto de fotosíntesis en los textos escolares y su relación con las concepciones alternativas de los docentes y estudiantes. *Uni-pluri/versidad*, 12 (3), 38-45. <http://documents.tips/documents/el-concepto-de-fotosintesis-en-los-textos-escolares.html>

Filgueiras, Juliana Miranda (2013), As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos de 1940. *Revista Brasileira de História da Educação*, 13 (1), 159-192. <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/372>

Filgueiras, Juliana Miranda, (2012), *Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil: (1938-1984)*. Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10290>

Fletcher, Geoffrey, Dian Schaffhauser and Douglas Levin (2012), *Out of Print: Reimagining the K-12 Textbook in a Digital Age*. Washington, DC: State Educational Technology Directors Association (SETDA). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536747.pdf>

Folkers, Shelby (2015), Students' Attitudes on Electronic Versus Traditional Print Textbooks: Is Cognitive Performance Affected? *The Red River Psychology Journal*, 1, 1-9. https://www.mnstate.edu/uploadedFiles/Internal/Content/Academics/Psychology/Red_River_Psychology_Journal/SFolkers2015.pdf

Fonseca, Cláudio Roberto Cavalcanti da (2013), *Conceito de simetria em livros didáticos de matemática para o ensino fundamental*. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13229>

Forjan, Matej and Josip Sliško (2014), Simplifications and Idealizations in High School Physics in Mechanics: A Study off Slovenian Curriculum and Textbooks. *European Journal of Physics Education*, 5 (3), 20-31.

<http://ejpe.erciyes.edu.tr/article/view/1093000147>

Foster, Sandra (2012), A qualitative understanding of preservice teachers' critical examination of textbook curriculum units as political text. In Hichman, Heather and Brad J. Porfilio (eds.), *The new politics of the textbook: Problematizing the portrayal of marginalized groups in textbooks*. Rotterdam-Boston, MA: Sense Publishers, 3-16.

<https://www.sensepublishers.com/media/1123-the-new-politics-of-the-textbook.pdf>

Foster, Stuart (2011), Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision. *Education Inquiry* 2 (1), 5–20.

www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/download/21959/28705

Fowler, Linda Donnell (2015), *Comparison of linear functions in middle grades textbooks from Singapore and the United States*. Florida International University, Miami, Estados Unidos.

<http://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3012&context=etd>

Francioli, Fátima Aparecida de Souza, Nilza Marcia Mulatti Silva e Yasmin Coelho Figueiredo (2016), Livro didático: implicações das políticas educacionais na aquisição do saber elaborado. *Pedagogia em Foco*, 11 (6), 88-103. <http://www.facfama.edu.br/revista/index.php/PedF/article/view/210/218>

Franco Romero, Ana María, Paola Lenith Roberto Castellanos y Francisco Alberto Medellin Cadena (2010), Una mirada al contenido didáctico del concepto adaptación biológica en libros de texto de biología de 6º y 9º grados de educación básica. *Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 3 (4), 1-24.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3789035>

Fredriksen, Birger, Sukhdeep Brar and Michael Trucano (2015), *Getting Textbooks to Every Child in Sub-Saharan Africa. Strategies for Addressing the High Cost and Low Availability Problem*. Washington: The World Bank.

<http://documents.worldbank.org/curated/en/479151468179972816/pdf/96468-PUB-PUBLIC-Box391437B-9781464805400.pdf>

Freitas, Itamar (2014), Critérios de qualidade para o livro didático de História nos Estados Unidos (1984-2014). *História, histórias*, 2 (3), 155-175.

periodicos.unb.br/index.php/hh/article/download/10962/8532

Frölich, Markus and Katharina Michaelowa (2011), Peer effects and textbooks in African primary education. *Labour Economics*, 18 (4), 474–486.

https://www.researchgate.net/publication/227361013_Peer_effects_and_textbooks_in_African_primary_education

Fuchs, Eckhardt (2010), Contextualizing School Textbook Revision. *The Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2 (2), 1-12.
<http://www.berghahnjournals.com/view/journals/jemms/2/2/jemms020201.xml?pdfVersion=true>

Fuchs, Eckhardt (2011), Current Trends in History and Social Studies Textbook Research. *Journal of International Cooperation in Education*, 14 (2), 17-34.
<http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/wp-content/uploads/2014/03/14-2-2.pdf>

Fuchs, Eckhardt and Steffen Sammler (2016), *Textbooks between tradition and innovation. A journey through the history of the Georg Eckert Institute*. Braunschweig: Georg Eckert Institute.
http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/institut/Textbooks_between_innovation_and_tradition.pdf

Fuentes Pajares, Mónica (2011), *Conocimiento escolar y libros de texto. Una perspectiva intercultural*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:Educacion-Mfuentes&dsID=Documento1.pdf>

Fuentes Silveira, María Jesús, Susana García Barros y Juan Carlos Rivadulla López (2014), La diversidad genética en los textos escolares de 4º de ESO. XXVI Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Huelva (España).
https://www.researchgate.net/publication/303161721_La_diversidad_genetica_en_los_textos_escolares_de_4_ESO

Fukuoka, Kazuya (2011), School History Textbooks and Historical Memories in Japan: A Study of Reception. *International Journal of Politics, Culture & Society*, 24 (3-4), 83-103.
https://www.researchgate.net/publication/241058027_School_History_Textbooks_and_Historical_Memories_in_Japan_A_Study_of_Reception

Fundación SM (2011), *Materiales didácticos para una educación de calidad. Claves para su evaluación, selección y uso*. Santiago de Chile: Fundación SM, OREALC/UNESCO.

Funtes, Concha y Annie Wilson (2014), Más allá del libro de texto: análisis de las representaciones y las ideas sociales del alumnado. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 183-193.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/383670>

G

Gabór B., Albert (2016), History of Phases in Textbook Revisions at the 1928 Oslo Conference from the Hungarian Perspective. *International Dialogues on Education: Past and Present*, 3 (2), 48-55.
<http://www.ide-journal.org/journal/?issue=2016-volume-3-number-2>

Galkin Sutton, Lucila y María Verónica Domínguez (2016), *Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos. Por una educación inclusiva y no discriminatoria*. Buenos Aires: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo.
<http://201.216.243.171/biblioteca/wp-content/uploads/2016/03/analisis-de-libros-escolares-desde-una-perspectiva-de-derechos-humanos.pdf>

Galván, Luz Elena y Lucía Martínez Moctezuma (coord.) (2011), *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Universidad Autónoma del Estado de Morelos / Juan Pablos Editor.

Galvão, Dulce Maria Pereira Garcia e Isilia da Silva (2011), [A amamentação nos manuais escolares de estudo do meio do 1º ciclo do ensino básico](http://www.index-f.com/referencia/2011/r34-007.php). *Revista de Enfermagem Referência*, 3 (4), 7-16. <http://www.index-f.com/referencia/2011/r34-007.php>

Galzerani, María Carolina Bovério, Joao Batistas Gonçalves Bueno e Arnaldo Pinto Júnior (2013), *Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História*. Campinas: Paco Editorial.

Gámez Ceruelo, Virginia (2016), *La función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria. Un estudio exploratorio en torno al currículo escolar, los libros de texto y la concepción del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria*. Universidad de Barcelona, España. <http://www.tdx.cat/handle/10803/398013>

Garcez, Fernando (2013), A revitalização da política de livro didático no Brasil: regular e avaliar para qualificar. *Jornal de Políticas Educacionais*, 13, 47–53. http://www.jpe.ufpr.br/jpe13_pp47-53.pdf

García Alonso, Israel (2011), Análisis de los términos de Inferencia Estadística en Bachillerato. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 77, 51-73. <http://funes.uniandes.edu.co/3584/1/Garc%C3%ADa2011An%C3%A1lisisNumeros77.pdf>

García, Amelia Beatriz (2009), Textos escolares: Las Malvinas y la Antártida para la “Nueva Argentina” de Perón. *Antíteses, Ahead of Print*, 2 (4), 1033-1058. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>

García, Amelia Beatriz y Glenda Miralles (2011), La Patagonia en manuales y libros de lectura. El discurso escolar sobre el “indígena”: entre la invisibilidad y la reparación histórica. *Revista Historia Caribe*, 6 (18), 201-220. http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/article/view/207

García Bermúdez, Sismay (2013), El concepto de ambiente en los libros de texto de ciencias naturales. *Bio-grafía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*. Memorias del VII Encuentro Nacional de Experiencias en la Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental y II Congreso Nacional de Investigación en la Enseñanza de la Biología, 141-148. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/viewFile/2393/2243>

García Negroni, M. M. y S. Ramírez Gelbes (2010), Acerca del voseo en los manuales escolares argentinos (1970-2004). In Hummel, M., B. Kluge y M.E. Vázquez Laslop (eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México: El Colegio de México. https://www.academia.edu/5242741/Acerca_del_voseo_en_los_manuales_escolares_argentinos_1970-2004

García Vera, Nylza Offir (2015). Las pedagogías de la lectura en Colombia: una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar durante la primera mitad del siglo XX. *Lenguaje*, 43 (1), 85-110. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v43n1/v43n1a05.pdf>

García Vera, Nylza Offir y Sandra Lucía Rojas Prieto (2015), La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. *Pedagogía y Saberes*, 42, 43-60.
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3685/3304>

García Vera, Nylza Offir y Sandra Lucía Rojas Prieto (2010), Manuales, libros y textos escolares en la escena de la Pedagogía. *Nodos y Nudos*, 3 (28), 33-43.
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/969>

Garcia Vieira, Ana Nelcinda (2016), *Duas professoras de espanhol lingua estrangeira (ELE) e sus (des)crenças sobre o livro didático*. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
http://cascavel.ufsm.br/tede//tede_busca/arquivo.php?codArquivo=8232

Garrido, Bruno Sampaio (2012), *Livros didáticos de ensino religioso: análise da construção da polémica no discurso da mídia*. *Acta Scientiarum: Language & Culture*, 34 (2) 207-215.
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/16127>

Gashi, Shkelzen (2015), Report on the Debate of the Portrayal of the Ottoman Empire in Kosova-Kosovo History Textbooks. *Eckert*. Beiträge 1.
www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2015-00026

Gasillón, María Lourdes (2012), Ley de educación, libro de texto y teorías lingüísticas: sus implicancias en el aula. *Estudios de Teoría Literaria*, 1 (2), 71-81.
<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/139/227>

Gasparello, Arlette Medeiros (2013), A produção de uma disciplina escolar: os professores/autores e seus livros didáticos. *Revista Brasileira de História da Educação*, 13 (3), 147-177.
<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/639>

Gea Serrano, Magdalena (2014), *La correlación y regresión en bachillerato. Análisis de libros de texto y del conocimiento de los futuros profesores*. Universidad de Granada, España.
<http://digibug.ugr.es/handle/10481/34257#.WI1AUfkrKUK>

Gebregeorgis, Mehari Yimulaw (2016), Gender Construction through Textbooks: The Case of an Ethiopian Primary School English Textbook. *Africa Education Review*, 13, 3-4, 119-140.
https://www.academia.edu/14616544/Tanzania_Textbooks_Curriculum_and_Politics_A_Documentary_Analysis

Gebregeorgis, Mehari Yimulau (2016), Peace Values in Language Textbooks: The Case of English for Ethiopia Student Textbook. *Journal of Peace Education*, 1-15.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17400201.2016.1228526>

Geoghegan, Emilce (2014), La historia argentina reciente en la cultura pedagógica: las imágenes de la última dictadura en los libros de texto escolares. I Encuentro Internacional de Educación Espacios de investigación y divulgación. <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/40/4511.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Germano Fonseca, Aline e Denise Silva Vilela (2014), Livros Didáticos e Apostilas: o currículo de matemática e a dualidade do ensino médio. *Bolema*, 28 (49), 557-579. <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v28n49/1980-4415-bolema-28-49-0557.pdf>

Gharbavi, Abdullah and Seyyed Ahmad Mousavi (2012), A Content Analysis of Textbooks: Investigating Gender Bias as a Social Prominence in Iranian High School English Textbooks. *English Linguistics Research*, 1 (1), 42-49. <http://sciedu.ca/journal/index.php/elr/article/viewFile/1234/681>

Gholami, Javad, Farahnaz Rimani Nikou and Arya Soultanpour (2012), A Retrospective-Comparative Evaluation of Textbooks Developed by Native and Non-native English Speakers. *Journal of Academic and Applied Studies*, 2 (11), 34-41. <http://www.academians.org/Media/Default/Articles/November2012/November2012-4.pdf>

Gibb, Nick (2014), Nick Gibb speaks to education publishers about quality textbooks. *UK Department for Education*. <https://www.gov.uk/government/speeches/nick-gibb-speaks-to-education-publishers-about-quality-textbooks>

Gil Ruiz, Elisa y Carmen Soto Pallarés (2015), Análisis del componente cultural en libros de texto de francés destinados al tercer ciclo de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 33 (2), 207-223. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/233211>

Giménez, Gustavo y Carolina Subtil (2015), Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares. *Cuadernos de Educación*, 13 (13), 1-13. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11492>

Gimeno Romero, José Vicente (2015), *La audición musical en la educación secundaria obligatoria en la provincia de Valencia: análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto*. Universidad de Valencia, España. <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/42774/Tesis%20doctoral.pdf;sequence=1>

Gleison de Albuquerque, Ademilton (2011), *A ideia de semelhança nas associações entre entidades da geometria, em livros didáticos de matemática para o ensino fundamental*. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3677>

Glewwe, Paul W., Eric A. Hanushek, Sarah D. Humpage and Renato Ravina (2011), School resources and educational outcomes in developing countries: a review of the literature from 1990 to 2010. *National Bureau of Economic Research*, Working Paper 17554.

<http://www.nber.org/papers/w17554.pdf>

Glewwe, Paul, Michael Kremer and Sylvie Moulin (2009). Many children left behind? Textbooks and test scores in Kenya. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1 (1), 112–135. <http://www.nber.org/papers/w13300>

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2009), *Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. https://historia1imagen.files.wordpress.com/2010/03/libro_historia_web.pdf

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2010), *Textos escolares de Lenguaje y Comunicación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. http://portales.mineduc.cl/usuarios/tescolares/File/Seminario%20Lenguaje/Libro%20Sem%20Tx%20Lenguaje_vf%2011_01_11.pdf.pdf

Goicochea Gaona, María Victoria (2010), Lectura y análisis de cuatro manuales escolares de lengua de ediciones argentinas. *Contextos Educativos*, 13, 99-121. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3395422.pdf>

Gómara, Ignacio, Charo Repáraz, Alfonso Osorio y Jokín de Irala (2010), La educación sexual en los textos escolares españoles: evaluación de un texto alternativo. *Estudios sobre Educación*, 18, 139-164. <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4657>

Gomes Castanho, David (2009), *A questão agrária nos livros didáticos de geografia*. Universidad de Sorocaba, Brasil. http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/2009/David_Gomes_Castanho.pdf

Gomes do Nascimento Pina, Paula Priscila (2009), *A relação entre o ensino e o uso do livro didático de geografia*. Universidad Federal de Paraíba, Brasil. http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/dissertacoes/paula_priscila.pdf

Gomes Jardim, Vera Lúcia. (2012), *A Música no Currículo Oficial: um estudo histórico pela perspectiva do livro didático*. *Revista Musica Hodie*, 12 (1), 167-174. <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/21554>

Gomes Lima, Elicio (2013), A constituição dos sujeitos e a produção de conhecimentos: pontuações acerca da pesquisa sobre o livro didático de história. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94 (236), 232-248. <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/397>

Gómez-Carrasco, Cosme Jesús (2016), La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20 (3), 1-28. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140942582016000300001&script=sci_abstract&tlng=es

Gómez Carrasco, Cosme J. (2014), Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 131-158.

<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/383670>

Gómez Carrasco, Cosme Jesús y Ana María López Martínez (2014), Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 17-29.

<http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/viewFile/285716/373688>

Gómez Carrasco, Cosme Jesús, Jorge Ortuño Molina y Estefanía Gandía Cutillas (2014), La edad media en las clases de historia en ESO. Un análisis de las actividades de los libros de texto. In Joaquín Prats, Isabel Barca y Ramón López Facal, *Historia e identidades culturales*. Barcelona. Universidad de Barcelona – Universidade do Minho, 445-457.

<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Identidades%20Culturales.pdf>

Gómez, Cosme. J., Ramón Cózar y Pedro Miralles (2014), La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 1-25.

<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/383670>

Gómez Mendoza, Miguel Ángel (2016), El libro de texto escolar: espacios, lectura, hábitos digitales y recepción. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (1), 33-47.

<http://www.redalyc.org/pdf/567/56745576002.pdf>

Gómez Mendoza, Miguel Ángel, María Victoria Alzate Piedrahíta y Geoffrin Ninoska Gallego Cortez (2009), *Saber y evaluación de libros de textos escolar. Una herramienta de reflexión y acción*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3382/Evaluaci%F3n;jsessionid=66D5FF0A9DC0380835319BC31B5C1BAE?sequence=1>

Gómez Picapeo, Jesús (2011), *Contribución de los libros de texto de lengua castellana y literatura al desarrollo de la competencia comunicativa en la educación secundaria obligatoria*. Universidad de Zaragoza, España.

<http://zaguan.unizar.es/record/5747/files/TESIS-2011-028.pdf>

Gómez Rodríguez, Ernesto y Carmen R. García Ruiz (2012), La idea de participación en los libros de texto de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. In de Alba Fernández, Nicolás, Francisco F. García Pérez y Antoni Santisteban Fernández (eds), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Volumen I. Sevilla: Díada, 439-446.

http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf

Gómez Rodríguez, Luis Fernando (2015), The Cultural Content in EFL Textbooks and What Teachers Need to Do About It. *Profile*, 17 (2), 167-187.

<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/44272>

Gonçalves, Daniela y Susana de Almeida (2016), Learning and teaching using digital books: opportunities and constraints. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (1), 49-60.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576003>

Gonçalves, Daniela, Cristina Vieira Silva and Isabel Cláudia Nogueira (2015), Future teachers' perceptions of the pedagogical use of digital textbook in the learning process. In Rodríguez Rodríguez, Jesús, Eric Bruillard and Mike Horsley, *Digital Textbooks, What's New?* Santiago de Compostela: IARTEM / Universidade de Santiago de Compostela.

http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

González Ben, Antía (2015), Digital textbooks in U.S. K-12 schools: A socio-historical exploration. In Rodríguez Rodríguez, Jesús, Eric Bruillard and Mike Horsley, *Digital Textbooks, What's New?* Santiago de Compostela: IARTEM / Universidade de Santiago de Compostela.

http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

González García, Érika (2011), *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Editorial de la Universidad de Granada, España.

<http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/19722813.pdf>

González García, Érika (2015), Cultura política y libros de texto de educación para la ciudadanía en España. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 6 (1), 84-93.

vys.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/download/240/706

González García, Érika (2012), Educación de la cultura política en los manuales escolares de educación para la ciudadanía y los derechos humanos. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (2), 501-516.

<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev162COL12.pdf>

González García, Érika (2012), Estudio de los conceptos de ciudadanía, identidades y cultura política en los libros de texto andaluces de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 35-51. <http://roderic.uv.es/handle/10550/25684>

González García, Érika (2012), La cultura política en los manuales escolares de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. In de Alba Fernández, Nicolás, Francisco F.

García Pérez y Antoni Santisteban Fernández (eds), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Volumen I. Sevilla: Díada, 447-456.

http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf

González Lavín, Esther (2016), *La efectividad de los manuales de español como L2 en un entorno lingüístico mixto*. Universidad de Cantabria, España.

<http://rebiun.baratz.es/rebiun/record/Rebiun17847417>

González Moreno, María Isabel Cristina (2014), La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Análisis Político*, 81, 32-48. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/45764>

González Moreno, María Isabel Cristina (2015), La violencia y la enseñanza de la Historia Nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006). *Páginas de Educación*, 8 (1), 111-130. <http://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/498>

González-Palomares, Alba y Ana Rey-Cao (2013), Cultura corporal y estereotipos en las imágenes de libros de texto de educación física publicados bajo el periodo de la Ley Orgánica de Educación (LOE). *Ágora para la educación física y el deporte*, 15 (1), 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4492403>

González-Palomares, Alba y Ana Rey-Cao (2015), Los contenidos curriculares en las fotografías de los libros de texto de Educación Física en Secundaria. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 81-85. <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345738764015.pdf>

González-Palomares, Alba, Helena Altmann and Ana Rey-Cao (2015), Gender stereotypes in images of physical education textbooks in Brazil. *Movimento*, 21 (1), 203-216. <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/viewFile/47114/35303>

González-Palomares, Alba, María Inés Táboas-Pais y Ana Rey-Cao (2017), La cultura corporal en función del género: Análisis de los libros de texto de educación física de secundaria publicados durante la ley orgánica de educación. *Educación XXI*, 20 (1), 141-162. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/17506/14939>

González Palomares, Alba, María Inés Táboas Pais y Ana Rey Cao (2010), Los libros de texto como herramientas para la promoción de una práctica físico-deportiva en igualdad: análisis comparativo de la representación racial entre los libros publicados durante la vigencia de la LOGSE y la LOE. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10 (2), 31-36. <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/11551>

González Romero, Rocío (2015), Análisis holístico, diacrónico y multimodal de libros de texto de inglés como lengua extranjera: Una nueva forma de mejorar la comprensión. *Foro de Educación*, 13 (19), 343-356. <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/viewFile/367/310>

Good, Jessica J., Julie A. Woodzicka and Lylan Wingfield (2010), [The Effects of Gender Stereotypic and Counter-Stereotypic Textbook Images on Science Performance](https://www.researchgate.net/publication/43180259_The_Effects_of_Gender_Stereotypic_and_Counter-Stereotypic_Textbook_Images_on_Science_Performance). *Journal of Social Psychology*, 150 (2), 132-147. https://www.researchgate.net/publication/43180259_The_Effects_of_Gender_Stereotypic_and_Counter-Stereotypic_Textbook_Images_on_Science_Performance

Gosparini, Juan Ignacio (2014), Libros, textos y lecturas en la enseñanza de la Historia en el nivel secundario: materialidad, usos y prácticas. *XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia*. APEHUN. http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/pdf/nucleo_2/gosparini.pdf

Graffe, Gilberto y Gloria Orrego (2013), El texto escolar colombiano y las políticas educativas durante el siglo XX. *Itinerario educativo*, 27 (62), 91-113. <http://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1499/1270>

Gramowski, Vilmarise Bobato (2014), *O livro didático de ciências: a persistência da fragmentação dos conteúdos*. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129522>

Graterón, Omar José Garmendía (2011), *La lectura y el texto escolar en la difusión de la moral y la vida pública en Venezuela (1830-1899)*. *Compendium*, 14 (26), 25-42. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88021729003>

Gray, J. (2010), The branding of English and the culture of the New Capitalism: Representations of the world of work in English language textbooks. *Applied Linguistics*, 31 (5), 714-733. https://www.researchgate.net/publication/270815066_The_Branding_of_English_and_The_Culture_of_the_New_Capitalism_Representations_of_the_World_of_Work_in_English_Language_Textbooks

Grediaga Kuri, Rocío (2011), *Los libros de texto gratuitos en la promoción de la equidad de oportunidades educativas y la integración sociocultural de México*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 343-352. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14018533001.pdf>

Gruber, Sabien and Annika Rabo (2014), Multiculturalism Swedish Style: shifts and sediments in educational policies and textbooks. *Policy Futures in Education*, 12 (1), 56-66. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2014.12.1.56>

Gu, Wenyuan (2010), *Were Our Mathematics Textbooks a Mile Wide and an Inch Deep?* Nevada: Clark County Schools District. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511928.pdf>

Guadalupe, Lucila Carneiro (2014), *Um olhar sobre a interculturalidade no livro didático de espanhol: os gêneros como mediadores culturais*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/662/1/lucilacarneiorguadalupe.pdf>

Guerra Ramos, María Teresa y Dulce María López Valentín (2011), Las actividades incluidas en el libro de texto para la enseñanza de las ciencias naturales en sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 441-470. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14018533006.pdf>

Guijón Puerta, José y Estrella Fages (2010), Rethinking about the values transmission in textbooks for children by means of illustrations, *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, 1, 13-18. <http://www.ugr.es/~jett/pdf/0jettgijonfages.pdf>

Guillén Moliner, Mercedes (2010), El análisis de una obra de arte: valoración del alumnado y del profesorado sobre la enseñanza de este procedimiento en los libros de texto, *Proyecto CLIO*, 36, 2-18. <http://clio.rediris.es/n36/didactica/guillenclio362010.pdf>

Gulliver, T. (2010), Immigrant success stories in ESL textbooks. *TESOL Quaterly*, 44 (4), 725-745. https://www.researchgate.net/publication/261779368_Immigrant_Success_Stories_in_ESL_Textbooks

Gunzel, Martin and Helena Binterova (2016), Evaluation of Nonverbal Elements in Mathematics Textbooks. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (1), 122-130. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086246.pdf>

Gutiérrez, Ángel y Adela Jaime (2013), Análisis de la adecuación de libros de texto de E. Primaria a la enseñanza a estudiantes de altas capacidades matemáticas. *Da Investigação às Práticas*, 3 (2), 53-74. ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/33

Gutiérrez Bermúdez, J. F. (2014), An exercise in course-book evaluation: Strengths, weaknesses and recommendations regarding New English file: Elementary. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7 (1), 98-111. <http://laciil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/3870/pdf>

Gutiérrez Esteban, Prudencia y Patricia Ibáñez Ibáñez (2013), ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las tic en los libros de texto? *Enseñanza & Teaching*, 31 (1), 109-125. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4616127>

Guzmán Méndez, Diana Paola y Paula Andrea Marín Colorado (2016), Lectores y textos escolares durante la primera mitad del siglo XX en Colombia. *La Palabra*, (29), 185-211. http://revistas.uptc.edu.co/index.php/la_palabra/article/view/5709

H

Haas Prieto, Valentina, Elsa Molina Valdés, Jimena Bravo Sepúlveda y Dominique Manghi Haquin (2016), Contraste entre el Currículo Nacional, Texto Escolar y las decisiones del profesor en el aula: Análisis del discurso desde la perspectiva multimodal en clases de Historia y Geografía. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20 (3), 367-397. <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54601>

Hahl, Kaise, Pia-Maria Niemi, Rita Johnson Longfor and Fred Dervin (2015), *Diversities and Interculturality in Textbooks. Finland as example*. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing.

Hall, Frania (2014), *El negocio de la edición digital*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hamdan, Sameer (2012), [Personal qualities ascribed to females and males in the English Language textbooks: A case study from Jordan. Ahfad Journal](https://www.thefreelibrary.com/Personal+qualities+ascribed+to+females+and+males+in+the+english...-a0414006402), 29 (1), 53-73. <https://www.thefreelibrary.com/Personal+qualities+ascribed+to+females+and+males+in+the+english...-a0414006402>

Hamiloğlu, K. & Karlıova, H. (2009). A content analysis on the vocabulary presentation in EFL course books. *Ozean Journal of Social Sciences*, 2 (1), 43-45.
http://ozelacademy.com/OJSS_v2n1_4.pdf

Hansen, Jens Jørgen (2010), Assessing educational materials in primary and secondary schools: four assessment models. *Eckert. Beiträge*, 9.
<http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2010-00462>

Harwood, Nigel (ed.) (2014), *English Language Teaching Textbooks. Content, Consumption, Production*. Palgrave: McMillan.

Harwood, Nigel (ed.) (2010), *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hashemi, Seyed Ahmad (2011), The use of critical thinking in social science textbooks of high school: a field study of fars province in Iran. *International Journal of Instruction*, 4 (1), 63-78.
<http://www.egejfas.org/download/article-file/59779>

Hashiba, Erica J. (2010), The Representation of World War II: A Comparison of Japanese and American Textbook Discourse. *Intercultural Communication Studies*, 19 (3), 149-167.
<http://web.uri.edu/iaics/files/12EricaJHashiba.pdf>

Hee-Chan Lew and Jeong Seo-Young (2014), [Key factors for Successful Integration of Technology into the Classroom: Textbooks and Teachers](#). *Electronic Journal of Mathematics & Technology*, 8 (5), 349-354.
http://atcm.mathandtech.org/EP2013/invited_papers/3612013_20350.pdf

Hee-Young, Kim, Jackie and Hye-Yoon Jung (2010), South Korean Digital Textbook Project. *Computers in the Schools*, 27 (3-4), 247-265.
https://www.researchgate.net/publication/233167990_South_Korean_Digital_Textbook_Project

Hei Kang, Ji and Nancy Everhart (2014), Digital textbooks: school librarians' stages of concerns in initial implementation. *Information Research*, 9 (2).
<http://www.informationr.net/ir/19-2/paper625.html#.WEtpRvkrKUK>

Helgason, Thorsteinn and Simone Lässig (2010), *Opening the mind or drawing boundaries. History texts in Nordic schools*. Göttingen: V & R Unipress.

Henry, Michael (2011), [Sacred and Profane American History: Does It Exist in Textbooks?](#) *History Teacher*, 44 (3), 405-419. <http://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/Henry.pdf>

Henry, Roderich, Susanne Grindel, Wendy Anne Kopisch and Verena Radkau (2010), Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools. *Georg Eckert Institute for International Textbook Research*.
<http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Schriftenreihe/fulltext/SRfulltext122.pdf>

Hernández Laille, Margarita (2010), *Darwinismo y manuales escolares en España e Inglaterra en el siglo XIX (1870-1902)*. Madrid: UNED.

Hernández Laille, Margarita (2009), *El darwinismo en la historia disciplinar de las ciencias naturales y en los manuales escolares de segunda enseñanza durante el último tercio del siglo XIX en España e Inglaterra*. Universidad Nacional a Distancia, España.

<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:Educacion-Mhernandez&dsID=Documento.pdf>

Hernández Morales, Olga Camila (2015), Textos escolares y prácticas pedagógicas en una propuesta de educación intercultural bilingüe. *Educación y Humanismo*, 17 (28), 102-118.
<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/educacion/article/view/1169>

Hernández Rosete, Daniel, Javier Flores y Laura Echavarría (2011), Sin pecado concebido. Sida y embarazo en el libro de sexto de ciencias naturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 471-488. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14018533007.pdf>

Hernández Sánchez, Azucena (2012), ¿Cómo tratan los libros de texto de bachillerato la crisis económica? Análisis de contenido. *Investigación en la Escuela*, 76, 51-64.
http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/76/R76_art4.pdf

Hernández Sánchez, Azucena (2010), *El currículo y los libros de texto de economía: el caso de Castilla y León*. Universidad de Valladolid, España.
http://rebiun.baratz.es/rebiun/doc?q=libros+de+texto+tesis+doctoral&start=33&rows=1&sort=score%20desc&redo_advanced=false

Hernández Silva, Carla (2011), *Identificación de los indicios de calidad en la transición de los libros de texto en papel hacia los libros digitales. El Caso de las Ondas*. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/biblioteca/DOCTOR/Roberto%20Vidal.pdf

Hernández-Villalobos, Lorenzo y María Rut Jiménez Liso (2016), Educomunicación y noticias científicas en los libros de Ciencias para el Mundo Contemporáneo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31, 119-135.
<https://ojs.uv.es/index.php/dces>

Herther, Nancy K. (2014), [Technology Meets the Textbook: The Disruption of Education Deepens](http://www.infotoday.com/OnlineSearcher/Articles/InDepth-Reports/Technology-Meets-the-Textbook-The-Disruption-of-Education-Deepens-96762.shtml) *Online Searcher*, 38 (3), 42-50. <http://www.infotoday.com/OnlineSearcher/Articles/InDepth-Reports/Technology-Meets-the-Textbook-The-Disruption-of-Education-Deepens-96762.shtml>

Heung-Tae, Kim and Kim Jae Geun (2013), How do high school science textbooks in Korea, Japan, and the U.S. explain bioaccumulation-related concepts? *Science Education International*, 24 (4), 416-436. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1022328.pdf>

Hichman, Heather and Brad J. Porfilio (eds.) (2012), *The new politics of the textbook: Problematizing the portrayal of marginalized groups in textbooks*. Rotterdam-Boston, MA: Sense Publishers.

Hidalgo Herrera, Manuel (2014), ¿Han evolucionado los libros de texto? Análisis comparativo del Medievo en manuales escolares del siglo XX y XXI. *Clio. History and History Teaching*, 40. <http://clio.rediris.es/n40/articulos/Hidalgo2014.pdf>

Hilliard, Amanda D. (2014), A Critical Examination of Representation and Culture in Four English Language Textbooks. *Language Education in Asia*, 2014, 5 (2), 238-252. http://www.cantesol.org/Download/LEiA_Vol5_Iss2_2014/LEiA_V5_I2_A06_Hilliard_Representation_and_Culture_Textbooks.pdf

Ho, Hsuan-fu and Ying-tsun Hsu (2011), Improving the Textbook Adoption Process in Taiwan. *International Education Studies*, 4 (4), 92-98. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/12882>

Hocutt, Daniel L. and Maury Elizabeth Brown (2015), Learning to Use, Useful for Learning: A Usability Study of Google Apps for Education. *Journal of Usability Studies*, 10 (4), 160-181. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.953.9433&rep=rep1&type=pdf>

Hodkinson, Alan, Amir Ghajarieh and Ali Salami (2016), An Analysis of the Cultural Representation of Disability in School Textbooks in Iran and England. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 1-10. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004279.2016.1168861?journalCode=rett20>

Holden, Kristian L. (2016), Buy the Book? Evidence on the Effect of Textbook Funding on School-Level Achievement. *American Economic Journal: Applied Economics*, 8 (4), 100-127. https://www.researchgate.net/publication/308768918_Buy_the_Book_Evidence_on_the_Effect_of_Textbook_Funding_on_School-Level_Achievement

Holden, Kristian Lee (2014), *Essays on school choice, information, and textbook funding*. University of Oregon, Estados Unidos. https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/18391/ Holden_oregon_0171A_11004.pdf?sequence=1

Hong, Won-Pyo (2009), Reading School Textbooks as a Cultural and Political Text. Representations of Asia in Geography Textbooks Used in the United States. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25 (1), 86-99. journal.jctonline.org/index.php/jct/article/download/HONGREAD/24

Horsley, Mike, Susanne V. Knudsen and Staffan Selander (eds.) (2005), *'Has Past Passed?' Textbooks and Educational Media for the 21st Century*. Stockholm (Sweden): Stockholm Institute of Education Press.

Horsley, Mike and Penny Martin (2015), Digital textbooks come to all Australian students and schools. In Rodríguez Rodríguez, Jesús, Eric Bruillard and Mike Horsley, *Digital Textbooks, What's New?* Santiago de Compostela: IARTEM / Universidade de Santiago de Compostela. http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

Huang, Chin-Shan (2011), Aging_Education in Elementary_School_Textbooks in Taiwan. *Educational Gerontology*, 37 (3), 235-247. https://www.researchgate.net/publication/233340325_Aging_Education_in_Elementary_School_Textbooks_in_Taiwan

Huarcaya, Gloria (2012), Análisis crítico de la ideología de género en textos escolares de educación secundaria de Perú. In M. Miranda y D. López (eds.), *Ideología de género. Perspectivas filosófica-antropológica, social y jurídica*. Tomo I, 209-226. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1774/analisis_critico_ideologia_genero.pdf?sequence=1

Hurtado, Mario Fernando (2014), Retomar la enseñanza de la geografía y de la historia en la escuela: los textos escolares en función de la formación conceptual. In Joaquín Prats, Isabel Barca y Ramón López Facal, *Historia e identidades culturales*. Barcelona. Universidad de Barcelona – Universidade do Minho, 578-589. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Identidades%20Culturales.pdf>

Hurtado Beltrán, Mario Fernando (2013), Uso del texto escolar como mecanismo para vencer las brechas sociales en la educación latinoamericana: contenidos, formación docente y evaluación. In Pagès, Joan y Antoni Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 515-522. http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf

Hussain, Riaz (2012), Students' views of impact of textbooks on their achievements. *In Search of Relevance and Sustainability of Educational Change: An International Conference at Aga Khan University Institute for Educational Development*, 444-452. http://ecommons.aku.edu/pakistan_ied_pdck/230

I

Ibagón Martín, Nilson Javier (2014), *Ausencia y presencia-ausente de lo(s) negro(s) en la enseñanza escolar de la historia de Colombia: una revisión desde las representaciones sociales del periodo colonial contenidas en los textos escolares de ciencias sociales (1991-2013)*. Universidad Javeriana, Colombia. https://www.academia.edu/11915743/ENTRE_AUSENCIAS_Y_PRESENCIAS_AUSENTES_LOS_TEXTOS_ESCOLARES_Y_EL_LUGAR_DE_LO_S_NEGRO_S_EN_LA_ENSE%3%91ANZA_DE_LA_HISTORIA_DE_COLOMBIA

Ide, Tobias (2016), Critical Geopolitics and School Textbooks: The Case of Environment-Conflict Links in Germany. *Political Geography*, 55 (1), 60-71.
https://www.researchgate.net/publication/305689153_Critical_Geopolitics_and_School_Textbooks_The_Case_of_Environment-Conflict_Links_in_Germany

Illés, E. (2009). What makes a coursebook series stand the test of time? *ELT Journal*, 63 (2), 145-153.
https://www.researchgate.net/publication/249252677_What_makes_a_coursebook_series_stand_the_test_of_time

Inarejos Muñoz, Juan Antonio (2013), Definiciones y discursos sobre el caciquismo en los manuales escolares de Historia de España de segundo de bachillerato. *Enunciación*, 18 (1), 118-126.
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/5722>

Isesco (2013), *Guidebook for History Textbooks Authors On a Common Path. New Approaches to Writing History Textbooks in Europe and the Arab and Islamic Worlds: The Case of the Mediterranean*. Rabat: Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization.
<http://www.isesco.org.ma/wp-content/uploads/2015/05/guidebook-for-history.pdf>

Ismailov, Murod and Nozima Ganieva (2013), In Search for the Russian National Identity: Do History Textbooks Hold the Answer? *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 5 (2), 366-392.
<http://www.japss.org/upload/5.%20Ismaiov.pdf>

Ivić, Ivan, Ana Pešikan and Slobodanka Antić (eds.) (2013), *Textbook Quality. A Guide to Textbook Standards*. Göttingen (Alemania): Georg Eckert Institut.
http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/151/9783847102243_Pesikan_Eckert-Expertise_WZ.pdf?sequence=1

Ixba Alejos, Elizer (2013), La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo. Autores y editoriales de ascendencia española. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (59), 1189-1211.
<https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART59007>

J

Jackson, Liz (2015), [Religion in Hong Kong education: representation in liberal studies textbooks](https://www.researchgate.net/publication/277966986_Religion_in_Hong_Kong_education_representation_in_liberal_studies_textbooks). *Asian Anthropology*, 14 (1), 43-56.
https://www.researchgate.net/publication/277966986_Religion_in_Hong_Kong_education_representation_in_liberal_studies_textbooks

Jaramillo, Jesús (2012), Nacionalismo territorialista en textos escolares: representaciones de la Patagonia en la dictadura militar argentina (1966-1983). *Educação e Pesquisa*, 38 (1), 165-180.
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/a11.pdf>

Jardina, Jo R. and Barbara S. Chaparro (2015), [Investigating the Usability of E-Textbooks Using the Technique for Human Error Assessment](http://uxpajournal.org/investigating-usability-e-textbooks-using-thea/). *Journal of Usability Studies*, 10 (4), 140-159. <http://uxpajournal.org/investigating-usability-e-textbooks-using-thea/>

Jasmine Lee, HeeJeong, Chris Messom, and Kok-Lim Alvin Yau (2013), Can an electronic textbook be part of K-12 education? Challenges, technological solutions and open issues. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(1), 32-44. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1008864.pdf>

Jeeyoung Shin, Zohreh Rasekh Eslami and Wen-Chun Chen (2011), Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language Culture and Curriculum*, 24 (3), 253-268.

https://www.researchgate.net/publication/254327765_Presentation_of_local_and_international_culture_in_current_international_English-language_teaching_textbooks

Jeong, Hanho (2012), A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception. *The Electronic Library*, 30 (3), 390-408. http://co.twosides.info/download/Students_who_read_print_books_have_a_better_reading_comprehension_of_the_text_and_prefer_paper_books_over_e_books.pdf

Jerez García, Óscar y Manuel Antonio Serrano de la Cruz Santos Olmo (2016), Los espacios naturales protegidos en los libros de texto españoles de geografía en la educación básica (1990-2015). *OKARA: Geografía em debate*, 10 (2), 323-344. <http://periodicos.ufpb.br/index.php/okara/article/viewFile/31205/16318>

Jiménez Fernández, Rafael (2011-2012), La gramática en los manuales de la ESO: actividades sobre morfosintaxis. *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 34-35, 231-255. http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce34-35/cauce_34-35_013.pdf

Jobrack, Beverlee (2012), *Tyranny of the Textbook. An insider exposes how educational materials undermine reforms*. Lanham (Maryland): Rowman & Littlefield.

Jonker, Gerdien (2011), Caught in a Nutshell: Islam and the Rise of History Textbooks in German (1700-2005). *Eckert.Jemms* 1, 61-80. www.edumers.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00025

Joshi, Sanjay (2010), Contesting Histories and Nationalist Geographies: A Comparison of School Textbooks in India and Pakistan. *South Asian History and Culture*, 1 (3), 357-577. <https://nau.pure.elsevier.com/en/publications/contesting-histories-and-nationalist-geographies-a-comparison-of->

Ju Joo, Young, Sunyoung Joung, Se-Bin Choi, Eugene Lim and Kyung Yi Go (2014), Structural relationships between variables of elementary school students' intention of accepting digital textbooks. *International Conference e-Learning 2014*, 95-102. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557303.pdf>

Junta de Andalucía (2016), *Instrucciones de la dirección general de participación y equidad sobre el programa de gratuidad de los libros de texto para el curso escolar 2016-2017*. Sevilla: Consejería de Educación, Dirección General de Participación y Equidad.
http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/INSTRUCCIONES_GRATUIDAD_16-17.pdf

K

Kahveci, A. (2010). Quantitative Analysis of Science and Chemistry Textbooks for Indicators of Reform: A complementary perspective. *International Journal of Science Education*, 32 (11), 1495-1519. <http://lib.education.vnu.edu.vn:8121/bitstream/123456789/4202/1/TeacherEducation10642.pdf>

Kamil, Michael (2010), *Adolescent Literacy and Textbooks. An Annotated Bibliography*. New York: Carnegie Corporation of New York.
https://www.carnegie.org/media/filer_public/e1/1f/e11fc8ef-d0ac-4499-a679-d38751a968ce/ccny_report_2010_tta_kamil.pdf

Karabag, S. Gulin (2015), History of Science and Medicine in Turkish History Secondary School Textbooks. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10 (2), 287-300.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1063010.pdf>

Karasiak, Karie Jo (2010), *Gender Stereotypes in Public School Textbooks in the Dominican Republic*. Paper 509. Loyola University, Estados Unidos.
http://ecommons.luc.edu/luc_theses/509

Kaufmann, Carolina (2015), Manualística Escolar en Argentina (2003-2013). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2 (1), 69-95.
<http://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/25/35>

Kaufmann, Carolina (coord.) (2012). *Textos Escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Kayapinar, U. (2009). Course book evaluations by English teachers. *Journal of the Faculty of Education*, 10 (1), 69-78. <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/101/69-78.pdf>

Khalid, Adeel, Mir M. Atiqullah, Rajnish Singh and Beth Stutzmann (2014), Text Books: eBooks or Print. *Proceedings of the ASEE Annual Conference & Exposition*, 1-17.
<https://peer.asee.org/text-books-ebooks-or-print>

Khine, Myint Swe (ed.) (2013), *Critical Analysis of Science Textbooks: Evaluating instructional effectiveness*. Dordrecht (The Netherlands): Springer.

Kiai, Alice (2014), 'I enjoy teaching by writing': experiences of Kenyan secondary school English textbook authors. *IARTEM e-Journal*, 6 (3), 1-30.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume6.3/papers/Paper1_Kiai_Experiences_of_Kenyan_secondary_school_English_textbook_authors_IARTEM_eJournal_6.3.pdf

Kiliç, Abdurrahman (2012), [The Relationship of Values in Elementary School 4th Grade Social Studies Textbook with the Attainments and Their Level of Being Included in Student Workbooks.](#) *Educational Sciences: Theory & Practice*, Spring Supplement 2 (12), 1605-1612.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ987863.pdf>

Kim, Young Chun, Seungho Moon and Jaehong Joo (2013), [Elusive Images of the Other: A Postcolonial Analysis of South Korean World History Textbooks.](#) *Educational Studies*, 49 (3), 213-246.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1002883>

King, Chris John Henry (2010), [An Analysis of Misconceptions in Science Textbooks: Earth science in England and Wales.](#) *International Journal of Science Education*, 32 (5), 565-601.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ884063>

Knecht, Petr and Veronika Najvarová (2010), How Do Students Rate Textbooks? A Review of Research and Ongoing Challenges for Textbook Research and Textbook Production. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2 (1), 1-16.
<http://www.berghahnjournals.com/view/journals/jemms/2/1/jemms020101.xml?pdfVersion=true>

Knight, Bruce Allen (2015), Teachers' use of textbooks in the digital age. *Cogent Education*, 2 (1),
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2015.1015812>

Knudsen, Susanne V. (2012), Views and voices: indigenous people in Australian teaching and learning materials 2000-2011. *IARTEM e-Journal*, 5 (1), 1-21.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume5.1/papers/Paper1_Knudsen_VIEWSandVoICES_IARTEM_eJournal_Vol5No1.pdf

Knudsen, Susanne V. (2010), With Gender Awareness: Improving the reading of gender in educational texts and illustrations *IARTEM e-Journal*, 3 (1), 11-17.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume3.1/Knudsen_paper_IARTEM_ejournal_Vol3_No1.pdf

Ko, Charles (2014), An Investigation of the Communicative Approach Teaching in Primary English Textbooks in Hong Kong and Malaysia: A Search into Communicative Language Teaching (CLT) Textbooks, And How CLT is Applied in Textbooks. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 2 (1), 63-73.
<http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/229>

Koedel, Cory and Morgan Polikoff (2017), Big bang for just a few bucks: The impact of math textbooks in California. *Economic Studies at Brookings*, 2 (5), 1-17.
<https://www.brookings.edu/research/big-bang-for-just-a-few-bucks-the-impact-of-math-textbooks-in-california/>

Konstantakis, N. and T. Alexiou (2012). Vocabulary in Greek young learners' English as a foreign language coursebooks. *The Language Learning Journal*, 40 (1), 35-45.
https://www.researchgate.net/publication/254327780_Vocabulary_in_Greek_young_learners'_English_as_a_foreign_language_course_books

Kopperoinen, Anne (2011), Accents of English as a lingua franca: a study of Finnish textbooks. *International Journal of Applied Linguistics*, 21 (1), 71-93.
https://www.researchgate.net/publication/229744723_Accents_of_English_as_a_lingua_franca_A_study_of_Finnish_textbooks

Koutselini, Mary (2012), Textbooks as mechanisms for teachers' sociopolitical and pedagogical alienation. In Hichman, Heather and Brad J. Porfilio (eds.), *The new politics of the textbook: Problematizing the portrayal of marginalized groups in textbooks*. Rotterdam-Boston, MA: Sense Publishers, 3-16.
<https://www.sensepublishers.com/media/1307-the-new-politics-of-the-textbook.pdf>

Kröhnert-Othman, Susanne (2015), Islam in textbooks: negotiating its core, its diversity and who belongs to it. *Georg Eckert Institute Bulletin*, 22-25.
http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Bulletin/Bulletin_15/GEI_Bulletin2015_Kroehne-Othman.pdf

Kuecken, Maria and Marie-Anne Valfort (2013), When do textbooks matter for achievement? Evidence from African primary schools. *Economic Letters*, 119, 311-315.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00828418/document>

Kummer-Hannoun, Pascale and Camille Roux-Goupille (2015), Twenty years of evolution in French secondary school science textbooks. *IARTEM e-Journal*, 7 (3), 45-73.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume7.3/papers/Paper3_Kummer-Hammoun_Roux-Goupille_Twenty%20years%20of%20evolution%20in%20French%20secondary%20school%20science%20textbooks_IARTEM_eJournal_7.3.pdf

L

LaBelle, Jeffrey T. (2011), [Selecting ELL Textbooks: A Content Analysis of Language-Teaching Models](#). *Bilingual Research Journal*, 34 (1), 94-110.
http://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1146&context=edu_fac

Lachmann, Richard and Lacy Mitchell (2014), The Changing Face of War in Textbooks: Depictions of World War II and Vietnam, 1970-2009. *Sociology of Education* 87 (3) 188-203.
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0038040714537526>

Laçin-şimek, Canan (2011), Women scientists in science and technology text books in Turkey. *Journal of Baltic Science Education*, 10 (4), 277-284.
<http://oaji.net/articles/2014/987-1410547841.pdf>

Lagos, Laura (2014), Uso del voseo en los libros de texto para la enseñanza del castellano rioplatense. *VI Congreso Internacional de Letras. Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística*.
http://cil.filo.uba.ar/sites/cil.filo.uba.ar/files/u1220/LAGOS_ACTAS_2014.pdf

Lakshminarayana Rashmi, Alex Eble, Preetha Bhakta, Cris Frost, Peter Boone, Diana Elbourne and Vera Mann (2014), The Support to Rural India's Public Education System (STRIPES) Trial: A Cluster Randomised Controlled Trial of Supplementary Teaching, Learning Material and Material Support. *Plos One*, 9 (1).

<http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0065775>

Lalău, Elena (2014), Teachers', pupils' and parents' opinions on primary textbooks: their selection, quality and use. *Acta Didactica Napocensia*, 7 (3), 59-71.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053278.pdf>

Lam, P. (2010). Discourse particles in corpus data and textbooks: The case of well. *Applied Linguistics*, 31 (2), 260-281.

https://www.researchgate.net/publication/249237961_Discourse_Particles_in_Corpus_Data_and_Textbooks_The_Case_of_Well

Land-Hilbert, Stefanie and Tim Hartung (eds.) (2015), School Texts as Artefacts: Studying

Anglophone Cultures through the Lens of Educational Media. *Eckert. Working Papers* 3.

<http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2015-00040>

Larrea Espinar, Ángela María (2015), El aprendizaje cultural en la enseñanza del inglés y su alcance en los libros de texto. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 28 (1), 145-168.

<http://www.ingentaconnect.com/content/jbp/resla/2015/00000028/00000001/art00007>

Lebrun, Johanne, Christine Moresoli y Abdelkrim Hasni (2012), Funciones de los textos escolares: un análisis comparativo del contexto de Quebec y Ontario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (3), 81-97.

<https://revistas.uam.es/index.php/ricee/article/view/4284>

Lee, Jackie F.K. (2014), [Gender representation in Hong Kong primary school ELT textbooks – a comparative study](#). *Gender & Education*, 26 (4), 356-376.

https://www.researchgate.net/publication/264200696_Gender_representation_in_Hong_Kong_primary_school_ELT_textbooks_-_a_comparative_study

Lee, Jongwon and Simon Catling (2016), [Some perceptions of English geography textbook authors on writing textbooks](#). *International Research in Geographical & Environmental Education*, 25 (1), 50-67.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1084680>

Lee, J. F. K., and P. Collins (2010). Construction of gender: a comparison of Australian and Hong Kong English language textbooks. *Journal of Gender Studies*, 19 (2), 121-137.

https://www.researchgate.net/publication/249001928_Construction_of_gender_a_comparison_of_Australian_and_Hong_Kong_English_language_textbooks

Lee, Victor R. (2010), Adaptations and Continuities in the Use and Design of Visual Representations in US Middle School Science Textbooks. *International Journal of Science Education*, 32 (8), 1099-1126.

http://digitalcommons.usu.edu/itls_facpub/482/

Leite, Álvaro Emílio (2013), *O livro didático de física e a formação de professores: passos e descompassos*. Universidade Federal de Paraná, Brasil.

<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41527>

Lenoir, Yves, Johanne Lebrun y Abdelkrim Hasni (2012), Análisis de textos escolares: algunos fundamentos y desafíos a tener en cuenta. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (3), 12-30.

<http://www.rinace.net/rie/numeros/vol5-num3/art01.pdf>

Lenoir, Yves and Valérie Jean (2012), The competency-based approach in African textbooks: An approach dominated by economic, political, and cultural interests from the North. In Hichman, Heather and Brad J. Porfilio (eds.), *The new politics of the textbook: Problematizing the portrayal of marginalized groups in textbooks*. Rotterdam-Boston, MA: Sense Publishers, 65-83.

León-Donoso, Abelardo y Patricio Alvarado-Barría (2011), Territorio, familia y héroe: un análisis de textos escolares chilenos. *Educación y Educadores*, 14 (1), 13-25.

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1827/2369>

Lerch, Julia, Patricia Bromley, Francisco O. Ramirez and John W. Meyer (2016), The Rise of Individual Agency in Conceptions of Society: Textbooks Worldwide, 1950-2011. *International Sociology*.

<http://www.patriciabromley.com/LerchetAgency.pdf>

Lesser Blumberg, Rae and William R. Kenan (2015), *Eliminating gender bias in textbooks: Pushing for policy reforms that promote gender equity in education*. Paris: Unesco.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232452e.pdf>

Level, María Beatriz y Rudy Mostacero (2011), El texto escolar: ¿artefacto didáctico? *Investigación y Postgrado*, 26 (2), 9-56.

<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1452>

Level Hernández, María Beatriz (2009), Textos escolares: oralidad, lectura y escritura. *Educere*, 13 (44), 131-138. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571016.pdf>

Lewandowski, Marcin (2014), Gender stereotyping in EFL grammar textbooks. A diachronic approach. *Linguistik online* 68, 6, 83-99.

<https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/viewFile/1635/2763>

Lewkowicz, Mariana y Martha Rodríguez (2016), Historiografía académica e historia escolar. Los libros de texto de historia entre dos centenarios. *História da Historiografia*, 20, 48-68.

<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/viewFile/977/618>

Liese, Melanie (2010), *The Representation of the Ethnic and Cultural 'Other' in Primary School Textbooks A Comparative Case Study of North Rhine-Westphalia (Germany) and Ireland*. Dublin City University, Irlanda.

http://doras.dcu.ie/15740/1/Full_Thesis.pdf

Lillejord, Jebadiah S. and Arthur K. Ellis (2014), A Content Analysis of Selected Secondary History Textbooks' Portrayals of Christopher Columbus, Hernan Cortes, and Francisco Pizarro. *International Journal of Education and Social Science*, 1 (3), 51-60.

<http://www.ijessnet.com/wp-content/uploads/2014/10/6.pdf>

Lim, Cheolil, Hae-Deok Song and Yekyung Lee (2012), [Improving the usability of the user interface for a digital textbook platform for elementary-school students](https://www.researchgate.net/publication/257682571_Improving_the_usability_of_the_user_interface_for_a_digital_textbook_platform_for_elementary-school_students). *Educational Technology Research & Development*, 60 (1), 159-173.

https://www.researchgate.net/publication/257682571_Improving_the_usability_of_the_user_interface_for_a_digital_textbook_platform_for_elementary-school_students

Lima Ângelo, Maria Deusia, Joseane Abílio de Sousa Ferreira e Angélica Mara de Lima Dia (2016), Livros didáticos e impressos pedagógicos como fonte de pesquisa para a história da disciplina escolar geografia. *OKARA: Geografia em debate*, 10 (2), 362-377.

<http://www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/31207>

Limberg, Holger (2016), [Teaching how to apologize: EFL textbooks and pragmatic input](http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362168815590695). *Language Teaching Research*, 20 (6), 700-718.

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362168815590695>

Linare, Cecilia (2013), [Reseña de] Kaufmann, Carolina (coord.) (2012). *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina. Alemania, Brasil, España e Italia*. *Clío & Asociados*, 17, 300-307.

www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/download/Clion17a21/5902

Liu, Yu-Shan (2015), Schooling and politics: textbooks and national identity in the Tibetan schools in India. *Contemporary South Asia*, 23 (4), 456-478.

https://www.researchgate.net/publication/283552949_Schooling_and_politics_textbooks_and_national_identity_in_the_Tibetan_schools_in_India

Lizárraga Navarro, Glenda Zoé (2011), [Las clases de palabras en los libros de texto](http://www.redalyc.org/pdf/140/14018533004.pdf). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 389-414. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14018533004.pdf>

Llanos, Viviana Carolina y María Rita Otero (2009), Argumentación matemática en los libros de la Enseñanza Secundaria: un análisis descriptivo de las características de los libros de texto y de la Argumentación. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias (REIEC)*, 4 (1), 37-50.

<http://www.exa.unicen.edu.ar/reiec/>

Llanos, Viviana Carolina y María Rita Otero (2012), Un análisis de las características de los libros de matemática para la Enseñanza Secundaria con relación a la argumentación y las imágenes. *Perspectiva Educativa*, 51 (2), 116-145.

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/113/48>

Loewen, J. (2009). *Teaching what really happened: How to avoid the tyranny of textbooks and get students excited about doing history*. New York, NY: Teachers College Press.

Lopes Ferracini, Rosemberg Aparecido (2012) *A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil – 1890-2003*. Universidade de São Paulo, Brasil.
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-30102012-111718/en.php>

López Atxurra, Rafael y María Ángeles de la Caba Collado (2012), Educación para la participación ciudadana en los libros de texto: oportunidades y resistencias. In de Alba Fernández, Nicolás, Francisco F. García Pérez y Antoni Santisteban Fernández (eds), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Volumen I. Sevilla: Díada, 73-82.
http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf

López Cruz, Inmaculada (2014), *La Educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de Texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria*. Universidad de Huelva, España.
<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7733>

López Esteban, María Carmen (2011), *La formación inicial de maestros en aritmética y álgebra a través de los libros de texto*. Universidad de Salamanca, España.
<http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/83280>

López G., Rosendo (2012), Análisis de la transposición didáctica del modelo científico para la electroquímica en textos de enseñanza. *Revista Visión Electrónica*, 6 (1), 53-55.
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/visele/article/view/3746/5531>

López García, María (2010), A rey muerto, rey puesto. El papel del docente en el manual escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 203-220. rieoei.org/rie54a10

López García, María (2009), Organismos estatales de selección y control de manuales escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, 19, 11-46.
rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/86/87

López García, María (2009), *Representaciones de la variedad rioplatense en manuales de la escuela primaria en Buenos Aires*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1596>

López-Lozano, Lidia y Emilio Solís Ramírez (2015), Energía, problemas socioambientales y libros de texto: ¿una relación compleja? *Investigación en la escuela*, 86, 61-73.
<http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R86/R86-5.pdf>

López-Manjón, Asunción y Yolanda Postigo (2014), Análisis de las imágenes del cuerpo humano en libros de texto españoles de primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 32 (3), 551-570.
<http://ensciencias.uab.es/article/view/v32-n3-lopez-manjon-postigo/pdf-es>

López-Manjón, Asunción y Yolanda Postigo (2016), ¿Qué libro de texto elegir? La competencia visual en las actividades con imágenes. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13 (1), 84-101.

<http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/18016/06-886-Lopez-Manjon.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

López-Navajas, Ana (2014), Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_188.pdf

López-Navajas, Ana y María Querol Bataller (2014), Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 217-240.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/46840/43952>

López-Valentín, Dulce María y María Teresa Guerra Ramos (2013), Análisis de las actividades de aprendizaje incluidas en libros de texto de ciencias naturales para educación primaria utilizados en México. *Enseñanza de las Ciencias Revista de investigación y experiencias didácticas*, 31 (2), 173-191.

<http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/285757>

Luna, María Virginia y Ricardo Carreri (2011), Supuestos epistemológicos en libros de texto de Física para nivel medio. Aspectos de su discurso pedagógico regulador. *Revista Electrónica de Investigación en Ciencias*, 6 (2), 1-15.

<http://www.scielo.org.ar/pdf/reiec/v6n2/v6n2a03.pdf>

Lund, Ragnhild (2010), Teaching a world language for local contexts: The case of Namibian textbooks for the teaching of English. *IARTEM e-Journal*, 3 (1), 57-71.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume3.1/Lund_paper_IARTEM_eJournal_Vol3_No1.pdf

Luque, Carolina (2010), Descripción de textos escolares en torno al concepto de función a trozos. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 28, 20-40.
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/viewFile/1071/1081>

Luque Agulló, Gloria, María Camino Bueno-Alasteuy y Manuel Miguel Ramos Álvarez (2016), Uso selectivo de estrategias según la destreza oral: un análisis de libros de texto de enseñanza del inglés usando la modelización categórica. *Revista de Educación*, 374, 10-42.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5651292>

Luz, Maria Anunciada Silva da (2015), *A Inferência no Livro Didático de Língua Portuguesa do 5º Ano Recife 2015*. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17266>

M

Machado, Paulo Eduardo Ferreira (2015), *Artemídia impermanente: do transe ao trânsito de um editor de conteúdo de livros didáticos*. Universidade Estadual Paulista, Brasil.
<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/136749>

Macintyre, Tom and Sheila Hamilton (2010), *Mathematics learners and mathematics textbooks: a question of identity? Whose curriculum? Whose mathematics?* *Curriculum Journal*, 21 (1), 3-23.
https://www.researchgate.net/publication/248993872_Mathematics_learners_and_mathematics_textbooks_A_question_of_identity_Whose_curriculum_Whose_mathematics

Mahamud Angulo, Kira y Ana Maria Badanelli Rubio (2016), Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística. *História da Educação*, 20 (50), 20-48.
<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n50/2236-3459-heduc-20-50-00029.pdf>

Mahmoudi, Leila and Allameh Tabatabaee (2014), Iranian National Curriculum and the Pre-university English Textbook: The Degree of Compatibility of Objectives. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 2 (2), 4-8. <https://doaj.org/article/de1f3e7dfbf94c07818431e65d26f39f>

Mahnaz, Hall (2014), Gender Representation in Current EFL Textbooks in Iranian Secondary Schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 5 (2), 253-261.
<http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol05/02/02.pdf>

Malheiro Gutiérrez, Xosé Manuel (2016), El estudio de los manuales escolares. Historiografía y estado actual: autores, investigaciones e instituciones. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 4 (7), 25-44. http://www.somehide.org/images/documentos/articulosRevista7/RMHE7_2.pdf

Malhue Serrano, Rosa, Monserrat Moraga Carrasco y Leontina Lazo Santibañez (2011), Análisis taxonómico de los libros de texto para la enseñanza de química en educación media. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 11 (22), 32-68.
<http://www.dialogoseducativos.cl/articulos/2011/dialogos-e-22-malhue.pdf>

Mampel, Luis, Ángel Luis Cortés Gracia y Luis Alcalá (2015), Imágenes sobre dinosaurios en libros de texto de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 29, 173-193.
<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/4312>

Manghi Haquin, Dominique, Daniela González Torres, Eva Echeverría Urrutia, Cynthia Marín Martínez, Paula Rodríguez Vega y Viviana Guajardo Morales (2013), Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12 (4), 77-91.
www.redalyc.org/pdf/2431/243129663005

Manrique Orozco, Ányela Milena y Adriana María Gallego Henao (2013), El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4 (1), 101-108.
<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/952/874>

Marchena Torres, Alba (2016), El sentido y la utilización del libro de texto de educación física en la escuela primaria. *Revista Digital de Educación Física*, 7, (40), 112-133. http://emasf.webcindario.com/El_libro_de_texto_en_EF_primaria.pdf

Mardis, Marcia and Nancy Everhart (2015), The Promise and Challenge of Digital Textbooks for K-12 Schools: The Case of Florida's Statewide Adoption. In Rodríguez Rodríguez, Jesús, Eric Bruillard and Mike Horsley, *Digital Textbooks, What's New?* Santiago de Compostela: IARTEM / Universidade de Santiago de Compostela. <http://laeremiddel.dk/wp->

Mardis, Marcia, Nancy Everhart, Daniella Smith, Janice Newsum and Sheila Baker (2010), From Paper to Pixel: Digital Textbooks and Florida's Schools. *The Florida State University PALM Center*. <http://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:207252/datastream/PDF/view>

Marino, Michael P. (2011), [High School World History Textbooks: An Analysis of Content Focus and Chronological Approaches](#). *History Teacher*, 44 (3) 421-446. <https://eric.ed.gov/?id=EJ936553>

Markova. Ina (2015), Balancing Victimhood and Complicity in Austrian History Textbooks: Visual and Verbal Strategies of Representing the Past in Post-Waldheim Austria. *Eckert.Jemms* 2, 58-75. <http://edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00080>

Marmolejo Avenia, Gustavo Adolfo, Lucy Yudy Guzmán y Ana Lucia Insuaty (2015), Introducción a las fracciones en textos escolares de educación básica ¿figuras representaciones estáticas o dinámicas? *Revista Científica*, 3 (23), 43-56. <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/9260>

Marolla Gajardo, Jesús (2013), ¿Aún son invisibles las mujeres? Análisis de la presencia de la Historia de las mujeres en los libros texto de secundaria chilenos. In Pagès, Joan y Antoni Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 305-314. http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf

Marques, Silas (2012), e-Textbooks Usage by Students at Andrews University: A Study of Attitudes, Perceptions, and Behaviors. *2012 IATUL Proceedings*, 1-23. <http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1122&context=iatul>

Martínez, Vladimir (2013), Cuerpos silenciados y educación inclusiva: Análisis de las imágenes de libros de texto españoles de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7 (2), 213-229. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art12.pdf>

Martínez Bello, Vladimir (2013), Análisis comparativo de la representación del cuerpo en las imágenes de libros de texto de pre-jardín y transición en el sistema educativo colombiano. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 3 (5), 31-51. <http://revistas.usta.edu.co/index.php/rccm/article/view/1108/1342>

Martínez Bello, Vladimir (2012), Análisis de contenido de la representación del cuerpo en un libro de texto de educación preescolar. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 2 (2), 9-18. <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/143>

Martínez Bello, Vladimir (2014), La relación infancia y movimiento en libros de texto del segundo ciclo de educación infantil. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (2), 1-20.
<http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n2/a18v14n2.pdf>

Martínez-Bello, Vladimir and Javier Molina-García (2016), Representation of physical activity domains and sedentary behaviours in physical education textbooks: an image analysis. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 38 (2), 139- 152.
<http://www.ajol.info/index.php/sajrs/article/view/141765>

Martínez Bernat, Francisco Javier y Javier García Gómez (2009), Análisis del tratamiento didáctico de la biodiversidad en los libros de texto de Biología y Geología en Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 109-122.
<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/21093/3082129.pdf?sequence=1>

Martínez Bonafé, Jaume y Jesús Rodríguez Rodríguez (2010), El currículum y el libro de texto: una dialéctica siempre abierta. In Gimeno Sacristán, José, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, 246-268.

Martínez Bonafé, Jaume, Tânia Braga García y Jesús Rodríguez Rodríguez (2016), Entre libros de texto impresos y libros de texto digitales: debates y desafíos. Monográfico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (1).
<http://www.ugr.es/~recfpro/m201.pdf>

Martínez Medina, Ramón (2016), La enseñanza de la climatología en el cambio normativo LOE-LOMCE (España): una mirada a través de los Manuales Escolares de Educación Primaria. *IARTEM e-Journal*, 8 (1-2), 50-66.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume8.1-2/abstracts/abstract3_medina_IARTEM_e-journal_8.1-2.pdf

Martínez Valcárcel, Nicolás (2016), El uso del libro de texto de historia de España en bachillerato: entre el aula y la casa. *História da Educação*, 20 (50), 69-93.
<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n50/2236-3459-heduc-20-50-00069.pdf>

Martínez Valcárcel, Nicolás, Elisa Navarro Medina, María Luisa García Hernández y Ana Torres Soto (2010), Conocer para cambiar: El uso del libro de texto de Historia de segundo de Bachillerato en las aulas y el pensamiento crítico en la enseñanza. Algunos resultados del proyecto SEJ2006-7485/EDUC, I.P. Universidad de Murcia, 1-23.
https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/27433/1/Conocer_para_cambiar_El%20uso%20del%20libro%20de%20texto%20de%20Historia%20de%20segundo%20de%20Bachillerato%20en%20las%20aulas%20y%20el%20pensamiento%20cr%C3%ADtico%20en%20la%20ense%C3%B1anza.pdf

Martínez Valcárcel, Nicolás, Rafael Valls Montés y F. Pineda Pérez (2009). El uso del libro de texto de Historia en España en bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.
<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/21099/3082087.pdf?sequence=1>

Martins, Alisson Antonio and Nilson Marcos Dias Garcia (2015), Between culture and the market. *IARTEM e-Journal*, 7 (1), 16-37.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume7.1/papers/Paper2_Martins_Garcia_Between_culture_and_the_market_IARTEM_eJournal_7.1.pdf

Martos Romero, Juan Antonio (2015), *Origen de la humanidad en los manuales utilizados en la segunda enseñanza en España (1845-1976)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:GeoHis-Jamartos/MARTOS_ROMERO_Juan_Antonio_Tesis.pdf

Mason, Emily (2010), [Multicultural Music Represented in Current Elementary Music Textbooks: A Comparative Study of Two Published Music Series](#). *UPDATE: Applications of Research in Music Education*, 28 (2), 29-41.
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/8755123310361767>

Massone, Marisa, Nancy Edith Romero y Silvia Finocchio (2014), Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente. *Perspectiva*, 32 (2), 555-579.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X>

Matkin, Gary W. (2009), *Open Learning: What Do Open Textbooks Tell Us About Revolution in Education*. Berkeley: University of California, Research & Occasional Paper Series: CSHE.1.09.
<http://www.cshe.berkeley.edu/open-learning-what-do-open-textbooks-tell-us-about-revolution-education>

Mayorga, Liliana Patricia (2013), Organizaciones matemáticas en el libro de texto. Un estudio en el contenido de función lineal en el tercer año de educación media venezolana. *Revista Ciencias de la Educación*, 23 (42), 69-82.
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n42/art04.pdf>

Maz-Machado, Alexander y Luis Rico (2015), Principios didácticos en textos españoles de Matemáticas en los siglos XVIII y XIX. [Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa](#), 18 (1), 49-76.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/reime/v18n1/v18n1a3.pdf>

Mazas Gil, Beatriz y Rosario Fernández Manzanal (2016) El concepto de bienestar animal en el currículo de Secundaria Obligatoria y en los libros de texto de ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 13 (2), 301-314.
<http://hdl.handle.net/10498/18290>

Mazeikiene, Natalija, Mike Horsley and Susanne V. Knudsen (eds.) (2011), *Representations of Otherness*. 11th International Conference on Textbooks and Educational Media. Kaunas (Lithuania): Iartem. https://iartemblog.files.wordpress.com/2012/03/iartem_volume_kaunas_2011.pdf

Mazzitelli, Claudia, Carla Maturano, Ascensión Macías y Vanessa Avellá (2009), ¿Cómo los docentes pueden promover el aprendizaje a partir de la lectura de manuales escolares? Un ejemplo para contenidos de Tecnología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 1-8.
rieoei.org/expe/3046Mazittelli.pdf

- McEachron, Gail (2016), Poverty, Unemployment and Homelessness: What do the Textbooks Say? *Critical Questions in Education*, 7 (1), 17-37.
https://academyedstudies.files.wordpress.com/2016/01/mceachron-final-7_1.pdf
- McEwan, Patrick J. (2015), Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments. *Review of Educational Research*, 85 (3), 353–394.
<http://academics.wellesley.edu/Economics/mcewan/PDF/meta.pdf>
- McNaught, Melissa D., James E. Tarr and Ruthmae Sears (2011), Conceptualizing and Measuring Fidelity of Implementation of Secondary Mathematics Textbooks: Results of a Three-Year Study. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510115.pdf>
- Meeus, Wil (2012), Webquests, or How the Internet Can Be a Textbook in Education. *The Journal of Didactics*, 3 (1-2), 16-28.
http://jod.reviste.ubbcluj.ro/Home_files/JoD3.1%262.pdf
- Meihami, Hussein and Mobin Khanlarzadeh (2015), Pragmatic Content in Global and Local ELT Textbooks. A Micro Analysis Study. *Sage Open*, 1-10.
<http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244015615168>
- Mejía Botero, William (2009), ¿Qué críticas se hace al contenido de los libros de texto escolar de Historia y Ciencias sociales? In Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2009), *Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 487-500.
- Mejía Botero, William (2010), ¿Qué es un buen libro de texto escolar? *Revista El Educador*, 9, 5-9.
<http://es.calameo.com/read/0000854946fef29e5918a>
- Mejía Rodríguez, Sandra Patricia (2013), *Colombia en la escuela: la idea de nación en los libros de texto escolar de ciencias sociales contemporáneos*. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3910/37283M516.pdf?sequence=1>
- Melliti, Mimoun (2013), Global Content in Global Coursebooks: The Way Issues of Inappropriacy, Inclusivity, and Connectedness Are Treated in Headway Intermediate. *Sage Open*, 1-12.
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244013507265>
- Melo, Jorge Orlando (2010), La historia de Henao y Arrubla: tolerancia, republicanismo y conservatismo. In Rincón, Carlos, Liliana Gómez y Sarah de Mojica (comp.), *Entre el olvido y el recuerdo: iconos, lugares de memoria y cánones de la historia y la literatura en Colombia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Mena García, María Isabel (2009), La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia. *Historia Caribe*, 15, 105-122.
http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/article/view/95

Méndez Gómez, Diana Marcela y Diego Alejandro López Ordóñez (2015). Identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales de grado noveno: ¿transformación o extinción? *Actualidades Pedagógicas*, 66, 35-51.

<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/3610>

Menescardi, Cristina, Isaac Estevan, Irene Moya-Mata y Concepción Ros (2015), Estereotipos en las imágenes de los libros de texto de inglés en dos colecciones de Educación Primaria. *Fourth Multidisciplinary International Congress of Educational Research*, Valencia. <http://roderic.uv.es/handle/10550/54558>

Menezes de Oliveira e Paiva, Vera Lúcia (2014), Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, 8 (10), 344-357.

<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/viewFile/8367/5940>

Merunnisa, Ahmad Ali, Marie Mc Andrew, Bechir Oueslati, Lisa Quirke and Nashwa Salem (2014), The Reduction of Islam and Muslims in Ontario's Social Studies Textbooks. *Eckert.Jemms* 1, 25-32. <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2013-00145>

Meyer, John. W., Patricia Bromley and Francisco O. Ramirez (2010), Human Rights in Social Science Textbooks: Cross-national Analyses, 1970–2008. *Sociology of Education*, 83 (2), 111-134. https://www.researchgate.net/publication/249802911_Human_Rights_in_Social_Science_Textbooks_Cross-national_Analyses_1970-2008

Michaels, Deborah L. (2013), Holocaust education in the 'Black Hole of Europe': Slovakia's identity politics and history textbooks pre- and post-1989. *Intercultural Education*, 24 (1/2), 19-40. https://www.researchgate.net/publication/263214697_Holocaust_education_in_the_'Black_Hole_of_Europe'_Slovakia's_identity_politics_and_history_textbooks_pre-_and_post-1989

Mills, Sara and Abolaji S. Mustapha (eds.) (2015), *Gender Representation in Learning Materials*. New York and London: Routledge.

Minelli de Olliveira, Janaina, Mar Camacho i Matí y Mercè (2014). Explorando la percepción de estudiantes y profesor sobre el libro de texto electrónico en Educación Primaria. *Comunicar*, 21 (42), 87-95.

<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=42&articulo=42-2014-08>

Minte, Andrea R. (2010), La imagen de las mujeres en los textos escolares de Historia de Chile. Análisis crítico. Congreso Iberoamericana de Educación Metas 2021. http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/MUJERYEDUCACION/RL E2408_Minte.pdf

Minte, Andrea R. (2014), Recent Historiographical Work on Chilean History Textbooks. *Eckert.Beiträge*, 1, 1-23.

<http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00157>

Minte, Andrea R. y Eurídice González (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 321-333. <http://revistas.um.es/rie/article/view/196231>

Minte Münzenmayer, Andrea (2012), Historiografía y transposición didáctica en los textos escolares de Historia de Chile. *Revista de Historia y Geografía*, 27, 73-87. http://revistadehistoriaygeografia.ucsh.cl/images/revistas/hyg27_art_minte.pdf

Minte Münzenmayer, Andrea, Cristian Orellana Fonseca y Daniel Tello Silva (2014), Formación ciudadana en Historia de Chile. Análisis hermenéutico de textos escolares. In Joaquín Prats, Isabel Barca y Ramón López Facal, *Historia e identidades culturales*. Barcelona. Universidad de Barcelona – Universidade do Minho, 532-541. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Identidades%20Culturales.pdf>

Mishra, Rishabh Kumar (2015), Mapping the knowledge topography: a critical appraisal of geography textbook questions. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 24 (2), 118-130. https://www.researchgate.net/publication/273166349_Mapping_the_knowledge_topography_A_critical_appraisal_of_geography_textbook_questions

Mississippi Consortium for International Development (2009), Textbooks and Learning Materials Program Zambia. Final Report. New York: United States Agency for International Development African Education Initiative. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507878.pdf>

Moghaddam M., Pourhassan (2015), A Critical Analysis of International ELT Textbooks Based on CDA Methodology. *Journal of Novel Applied Sciences*, 4 (9), 1019-1024. <http://jnasci.org/wp-content/uploads/2015/09/JNASCI-2015-1019-1024.pdf>

Moghtadi, Laleh (2014), Iranian high school EFL textbooks: why they should be modified. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5 (2), 53-69. <http://www.ijllalw.org/finalversion525.pdf>

Mohadeseh Amini and Parviz Birjandi (2012), Gender Bias in the Iranian High School EFL Textbooks. *English Language Teaching*, 5 (2), 134-147. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078900.pdf>

Molavi, Ahmad, Mansour Koosha and Hossein Hosseini (2014), A Comparative Corpus-Based Analysis of Lexical Collocations used in EFL textbooks. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7 (1), 66-81. <http://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/viewFile/4087/pdf>

Molina Conejeros, Claudio (2014), La nominalización como mecanismo de invisibilización: el golpe de 1973 y la dictadura militar en manuales escolares de historia y ciencias sociales. *Paideia*, 54, 33-55. <http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/39>

Molina Puche, Sebastián y Olga Saura Garre (2014), Globalización y migraciones. El tratamiento de la Geografía de la población en los libros de texto de Ciencias Sociales. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 65-81.

<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/383670>

Monaghan, Susan R. (2013), *Textbooks, Teachers, and Middle School Mathematics Student Achievement*. Marquette University, Estados Unidos.

http://epublications.marquette.edu/dissertations_mu/307

Monereo Font, Carlos (2012), ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_26.pdf

Montalvão Neto, Alberto Lopo, (2016), *Discursos de genética em livro didático*. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169238>

Montañés Bayonas, Sergio y Mercedes Jaén García (2015), ¿Qué características presentan los contenidos relacionados con las problemáticas ambientales propuestos en los libros de texto de 3º de la eso? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12 (1), 130-148.

<http://www.redalyc.org/pdf/920/92032970016.pdf>

Montaño, Theresa and Rosalinda Quintanar-Sarellana (2012), Finding my serpent tongue. Do ESL Textbooks Tap the Linguistic and Cultural Capital of Our Long-Term English Language Learners? In Hichman, Heather and Brad J. Porfilio (eds.), *The new politics of the textbook: Problematizing the portrayal of marginalized groups in textbooks*. Rotterdam-Boston, MA: Sense Publishers, 17-30.

<https://www.sensepublishers.com/media/1123-the-new-politics-of-the-textbook.pdf>

Monteiro da Costa, Fernando José (2013), O Manual escolar como guarda-comidas, ou um processo de trofalaxia. *Revista Educação: Teoria e Prática*, 23 (44), 148-161.

<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7457/5729>

Monteiro, Paulo Henrique Nico (2012), *A saúde nos livros didáticos no Brasil: concepções e tendências nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Universidade de São Paulo, Brasil.

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072012-131023/en.php>

Monterrubio, María Consuelo y Tomás Ortega (2009). Creación de un modelo de valoración de textos matemáticos. Aplicaciones. In González, M. J., T. González y J. Murillo (eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII*, 37-53. Santander: SEIEM.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628629.pdf>

Monterrubio, María Consuelo y Tomás Ortega (2012), Creación y aplicación de un modelo de valoración de textos escolares matemáticos en educación secundaria. *Revista de Educación*, 358, 471-496.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos-re358/re35822.pdf?documentId=0901e72b812826b4>

Monterrubbio, María Consuelo y Tomás Ortega (2011), Diseño y aplicación de instrumentos de análisis y valoración de textos escolares de matemáticas. *PNA*, 5 (3), 105-127.
[http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Monterrubbio2011PNA5\(3\)Disenno.pdf](http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Monterrubbio2011PNA5(3)Disenno.pdf)

Moon, Rennie J. and Jeong-Woo Koo (2011), Global Citizenship and Human Rights: A Longitudinal Analysis of Social Studies and Ethics Textbooks in the Republic of Korea. *Comparative Education Review*, 55 (4), 574-599.
http://sskhumanrights.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/02/1.-global-citizenship_CER_moon-and-koo.pdf

Mora, David (2012), Concepción y características de los *libros de texto* y otros materiales para el aprendizaje y la enseñanza. Primera parte. *Revista Integra Educativa*, 4 (1), 13-57.
<http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieiii/v5n1/v5n1a02.pdf>

Moreira, Kênia Hilda (2011), *O ensino de história do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica*. Universidade Estadual Paulista, Brasil.
<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/100934>

Moreno, Jean Carlos (2013), *Quem somos nós?: apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011)*. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil.
<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/103146>

Moreno Ruiz, María de los Santos (2013), *El léxico de especialidad en la educación secundaria obligatoria. Análisis contrastivo entre los libros de texto y los diccionarios escolares*. Universidad de Jaén, España.
ruja.ujaen.es/bitstream/10953/464/1/9788484397335.pdf

Morgan, Anne-Marie, Michelle Kohler and Lesley Harbon (2011), Developing intercultural language learning textbooks: Methodological trends, engaging with the intercultural construct, and personal reflections on the process. *IARTEM e-Journal*, 4 (1), 20-51.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume4.1/papers/Morgan_Kohler_Harbon_paper_IARTEM_eJournal_Vol4_No1.pdf

Morgan, Katalin Eszter (2017), Decoding the Visual Grammar of Selected South African History textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 6 (1), 59–78.
https://www.researchgate.net/publication/261322524_Decoding_the_Visual_Grammar_of_Selected_South_African_History_Textbooks

Morgan, Katalin (2012), From Auschwitz to apartheid – conceptual representations in history textbooks. *Education as Change*, 16 (1), 3-20.
https://www.researchgate.net/publication/236236062_Stereotypes_prejudices_self_and_'the_other'_in_history_textbooks

Morgan, Katalin (2014), Learning empathy through school history textbooks? A case study. *Rethinking History*, 19 (3).
https://www.researchgate.net/publication/261097534_Learning_empathy_through_school_history_text_books_A_case_study

Morgan, Katalin (2010), Of 'wealthy industrialists' and 'white protestant Europeans' - the history of race racism as portrayed in a South African textbook. *IARTEM e-Journal*, 3 (1), 72-92.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume3.1/Morgan_paper_IARTEM_eJournal_Vol3_No1.pdf

Morgan, Katalin (2010), [Reflexive Grappling with Theory and Methods of Text Analysis: Race and Racism Represented in History Textbooks](https://www.researchgate.net/publication/232896138_Reflexive_Grappling_with_Theory_and_Methods_of_Text_Analysis_Race_and_Racism_Represented_in_History_Textbooks). *South African Historical Journal*, 62 (4), 753-770.
https://www.researchgate.net/publication/232896138_Reflexive_Grappling_with_Theory_and_Methods_of_Text_Analysis_Race_and_Racism_Represented_in_History_Textbooks

Morgan, Katalin (2010), Scholarly and Values-driven Objectives in Two South African School History Textbooks: An Analysis of Topics of Race and Racism. *Historical Social Research*, 35 (3), 299-322.
https://www.researchgate.net/publication/261733456_Scholarly_and_Values-driven_Objectives_in_Two_South_African_School_History_Textbooks_An_Analysis_of_Topics_of_Race_and_Racism
[Wissenschaftliche und wertbestimmte Lernziele in zwei Sudafrikanischen Schu](https://www.researchgate.net/publication/261733456_Scholarly_and_Values-driven_Objectives_in_Two_South_African_School_History_Textbooks_An_Analysis_of_Topics_of_Race_and_Racism)

Morgan, Katalin (2012), Stereotypes, prejudices, self and 'the other' in history textbooks. *Yesterday&Today*, 7, 85-100.
[http://dspace.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/6853/Y%26T_2012\(7\)_Morgan.pdf?sequence=1](http://dspace.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/6853/Y%26T_2012(7)_Morgan.pdf?sequence=1)

Morgan, Katalin (2013), *Textbooks as mediators in the intellectual project of history education*. Göttingen, Germany: Optimus Verlag. Morgan, Katalin and Elizabeth Henning (2013), Designing a Tool for History Textbook Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 14 (1), 1-21.
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1807/3460>

Morgan, Katalin and Elizabeth Henning (2011), How school history textbooks position a textual community through the topic of racism. *Historia*, 56 (2), 169-190.
https://www.researchgate.net/publication/236236047_How_school_history_textbooks_position_a_textual_community_through_the_topic_of_racism

Morón Monge. Hortensia (2015), *¿Qué aporta la educación patrimonial a la enseñanza de las ciencias experimentales? Un análisis del patrimonio en los libros de texto de ciencias de la naturaleza de la ESO*. Universidad de Huelva, España.
<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11392>

Morris, Bradley J., Amy J. Masnick, Katie Baker and Angela Junglen (2015), [An Analysis of Data Activities and Instructional Supports in Middle School Science Textbooks](https://www.researchgate.net/journal/0950-0693_International_Journal_of_Science_Education). *International Journal of Science Education*, 37 (16), 2708-2720.
https://www.researchgate.net/journal/0950-0693_International_Journal_of_Science_Education

Mosquera, Clara y Víctor M. Longa (2015), Cuando la diversidad molesta: el tratamiento de la diversidad intralingüística en libros de texto de lengua castellana. *Aula de Encuentro*, 1 (17), 5-44.
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2255>

Moss, Gillian (2009), Los textos escolares en ciencias sociales y ciencias naturales y su relación con los procesos de aprendizaje. El caso de Colombia. D.E.L.T.A., 25: El lenguaje de los textos escolares, 657-663. <http://www.scielo.br/pdf/delta/v25nspe/a07v25nspe.pdf>

Moss, Gillian, Lucía Natale y Teresa Oteiza (coord.) (2009), El lenguaje de los textos escolares, el aprendizaje, la ideología y la formación ciudadana. D.E.L.T.A., 25, 641-644. <http://www.scielo.br/pdf/delta/v25nspe/a05v25nspe.pdf>

Moss, Gillian, Norma Barletta Manjarrés, Diana Chamorro Miranda y Jorge Mizuno Haydar (2013), La metáfora gramatical en los textos escolares de Ciencias Sociales en español. *Onomázein*, 28, 88-104. http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N28/28-8_Moss_FINAL.pdf

Motamedi, Alaleh (2012), *Procurement of Textbooks under World Bank Operations*. Washington: The World Bank. <http://www.globalpartnership.org/content/procurement-textbooks-under-world-bank-operations>

Moya-Mata, Irene, Concepción Ros, Cristina Menescardi e Isaac Estevan (2015). Análisis del sexo en las imágenes de los libros de texto de educación física de la editorial Inde. II *Simposium Internacional de Primavera: Actividad Física y deporte en valores*, Alicante. <http://roderic.uv.es/handle/10550/54601>

Moya, Irene, Concepción Ros, Cristina Menescardi y Anabel Bastida (2015), Características técnicas y formales de la iconografía en libros de texto de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 55-67. <http://revistas.um.es/reifop/article/download/195801/181791>

Moya Mata, Irene, Concepción Ros Ros, Cristina Menescardi Royuela y Anabel Bastida Torrónategui (2014), Estereotipos corporales en los libros de texto de educación física en educación primaria. *Habilidad motriz*, 43, 25-32. <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/54938/105059.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Moya-Mata, Irene, Concepción Ros, Anabel Bastida Torrónategui y Cristina C. Menescardi Royuela (2013), Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de Educación Física en Primaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 14-18. <http://roderic.uv.es/handle/10550/54919>

Moya-Mata, Irene y Concepción Ros (2015). La imagen del profesorado en libros de texto de Educación Física en Primaria. *Actas del Congreso Universitario Internacional sobre la comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy: Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia*. <http://roderic.uv.es/handle/10550/54560>

Moya-Mata, Irene, Laura Ruiz Sanchís, Julio Martín Ruiz, Julio, Petra María Pérez Alonso-Geta y Concepción Ros Ros (2017), La representación de la discapacidad en las imágenes de los libros de texto de Educación Física: ¿inclusión o exclusión? *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 88-95.
<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/56758/115308.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Moya, Irene, Concepción Ros y Cristina Menescardi (2013), Las imágenes relacionadas con el medio natural en los libros de texto de educación física. *X Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*, Pontevedra.
<http://roderic.uv.es/handle/10550/54559>

Moya-Mata, Irene, Concepción Ros y Cristina Menescardi (2016), Perspectiva global de las imágenes publicadas en manuales de Educación Física. *Movimento*, 22 (4), 1277-1292.
<http://roderic.uv.es/handle/10550/56735>

Moyano, José (2009), Informe oficial de la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE). El impacto de la digitalización en el modelo de negocio de las editoriales de libros de texto. *Revista Transatlántica de Educación*, 4 (7), 20-29.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=13584_19

Muhammad, Yaar and Peter Brett (2015), Beyond binary discourses? Pakistan studies textbooks and representations of cultural, national, and global identity. *IARTEM e-Journal*, 7 (3), 74- 101.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume7.3/papers/Paper4_Muhammad_Brett_Beyond%20binary%20discourses%20Pakistan%20studies%20textbooks%20and%20representations%20of%20cultural%20national%20and%20global%20identity_IARTEM_eJournal_7.3.pdf

Mukundan, Jayakaran and Seyed Ali Rezvani Kalajahi (2013), Evaluation of Malaysian English Language Teaching Textbooks. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 1 (1), 38-46.
<http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/154>

Mullet Pereira, Nilton (2009), As representações do Outro nos livros didáticos de História, no Brasil e na Espanha: uma leitura inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 1-12.
rieoei.org/deloslectores/3087Pereira.pdf

Munakata, Kazumi (2016), Livro didático como indício da cultura escolar. *História da Educação*, 20 (50), 119-138.
<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/62437/pdf>

Munakata, Kazumi (2013), O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12 (3), 179-197. <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/455>

Munakata, Kazumi (2012), O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, 23 (3), 51-66.
<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>

Muñoz Ávalos, Consuelo Diana (2015), *Lecturas y lectores: texto oficial mexicano de Español Lecturas, 1º a 6º de Primaria, 1974-2007*. Universidad de Salamanca, España.
http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/128241/1/DTHE_Mu%C3%B1oz%C3%81valos_Lecturaslectorestexto.pdf

Muñoz Bravo, José Ovidio (2013), La *Alegría de leer*. Técnica original del educador Manuel Agustín Ordóñez Bolaños. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 16 (6), 119-139.
<http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1742>

Muñoz Cano, Juan Manuel y Teresita del Niño Jesús Maldonado Salazar (2013), Los contenidos de los mensajes para la salud alimentaria en los libros de texto de la escuela primaria. *Revista de Comunicación y Salud*, 3 (1), 19-33.
<http://revistadecomunicacionysalud.org/index.php/rcys/article/view/7/50>

Muñoz Monsalve, Mónica Marcela (2013), El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948. *Historia y sociedad*, 24, 215-240.
<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/39775/47843>

Murilo, Marcelo da Silva (2015), *A Idade Média nos livros didáticos brasileiros: a crise do século XIV, reverberações da historiografia acadêmica da primeira metade do século XX nos esquemas explicativos escolares*. Universidade de São Paulo, Brasil.
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-16092015-151051/en.php>

Mutekwe, E. and Modiba, M. (2012), An Evaluation of the Gender Sensitive Nature of Selected Textbooks in the Zimbabwean Secondary School Curriculum. *Anthropologist*, 14 (4), 365-73.
[http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-14-0-000-12-Web/Anth-14-4-000-2012-Abst-PDF/Anth-14-4-365-12-733-Mutekwe-E/Anth-14-4-365-12-733-Mutekwe-E-Tx\[12\].pdf](http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-14-0-000-12-Web/Anth-14-4-000-2012-Abst-PDF/Anth-14-4-365-12-733-Mutekwe-E/Anth-14-4-365-12-733-Mutekwe-E-Tx[12].pdf)

N

Nadir, Rachid (2014), *La adaptación de los aspectos culturales en los manuales de E/LE para la enseñanza del español en Argelia*. Universitat Rovira i Virgili, España.
<http://www.tdx.cat/handle/10803/318799>

Nakamoto, Persio (2013), *A configuração gráfica do livro didático: um espaço pleno de significados*. Universidade de São Paulo, Brasil.
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02082010-141808/en.php>

Nascimento e Santos, Danilo Messias e Karly Barbosa Alvarenga (2016), Um estudo de caso sobre o processo de escolha do livro didático e a abordagem de estatística. *Revista Cadernos de Educação*, 54, 170-186.
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10023>

Nash, Margaret (2009), Contested Identities: Nationalism, Regionalism, and Patriotism in Early American Textbooks. *History of Education Quarterly*, 49 (4), 417-441.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1748-5959.2009.00224.x/full>

Nasiri, Sina. and Ezzatollah Ahmadi (2011), Textbook evaluation: a retrospective study. *Journal of Academic and Applied Studies*, 1 (5), 9-17.
<http://www.academians.org/Media/Default/Articles/December2011/december2.pdf>

Nasser, Riad (2013), *Ethos and Logos in Israeli Citizenship: Discourse Analysis of Civic Studies Textbooks*. *British Journal of Middle Eastern Studies*, 40 (3) 251-272.
www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13530194.2013.791134

Natale, Lucía (2009), Lo que los manuales escolares no dicen (y los profesores debemos ayudar a comprender). *D.E.L.T.A.*, 25: Mesa redonda: El lenguaje de los textos escolares, 645-656.
<http://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28288/19861>

National Center for Science Education (2014), Analysis of Climate Change in Proposed Social Studies Textbooks for Texas Public Schools, 1-6.
<https://ncse.com/files/Texas-social-studies-report-2014.pdf>

Negrin, Marta (2009), Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6 (6), 187-208.
http://evirtual.uaslp.mx/Habitat/innobitat01/depto/Biblioteca/Ejemplo%20de%20manuales/Manuales%20escolares%20como%20obj%20de%20invest_n06a10negrin.pdf

Negrín, Marta Graciela (2016), *Políticas de formación, profesorado novel y libros de texto en el sistema educativo argentino: Una investigación sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*. Universidad de Granada, España.
http://digibug.ugr.es/handle/10481/41148#.WI1A2_krKUk

Nery, Marta Maria de Almeida, (2013), *O tratamento da compreensão textual nos livros didáticos de língua portuguesa de 5ª à 8ª séries*. Universidade Federal da Bahia, Brasil.
<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8372>

Nets-Zehngut, Rafi (2013), Israeli Approved Textbooks and the 1948 Palestinian Exodus. *Israel Studies*, 18 (3), 41-68.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2210904

Neumann, Richard (2012), Socialism in High School Social Studies Textbooks. *The Social Studies* (2012) 103, 31-38.
https://www.researchgate.net/publication/241741209_Socialism_in_High_School_Social_Studies_Textbooks

Nieto Ardila, María Sobeira (2011), Manuales didácticos para la enseñanza de los niños en la Venezuela del siglo XIX. *Educere*, 15 (51), 507-524.
<http://www.redalyc.org/pdf/356/35621559020.pdf>

Nikleva, Dimitrinka G. (2012), La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 25, 165-187.

http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/27966/1/competencia%20intercultural_manuales%20ELE_RESLA%2025_2012.pdf

Niu-Cooper, Ruy (2012), Unexpected Realities: Lessons from China's new English textbook implementation. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7 (2), 1-17.
<http://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl/article/view/299>

Nogueira, Ruth E. e Sérgio Claudino (2016), A cartografia dos livros didáticos de geografia em Portugal. *OKARA: Geografia em debate*, 10 (2), 396-414.
<http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/okara/article/view/31209>

Nomoto, Marino, Daisuke Nonaka, Tetsuya Mizoue, Jun Kobayashi and Masamine Jimba (2011), Content analysis of school textbooks on health topics: A systematic review. *BioScience Trends*, 5 (2), 61-68.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21572249>

Nonaka, Daisuke, Masamine Jimba, Tetsuya Mizoue, Jun Kobayashi, Junko Yasuoka, Irene Ayi, Achini C. Jayatilleke, Sabina Shrestha, Kimiyo Kikuchi, Syed E. Haque and Siyan Yi (2012), Content Analysis of Primary and Secondary School Textbooks Regarding Malaria Control: A Multi-Country Study. *PLoS ONE*, 7 (5), 1-7. <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0036629>

Nordlund, Marie (2016), EFL textbooks for young learners: a comparative analysis of vocabulary. *Education Inquiry*, 7, 47-68.
<http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/view/27764>

Nortes Checa, Andrés y Rosa Nortes Martínez-Artero (2011), Los libros de texto y la resolución de problemas en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. *Educatio Siglo XXI*, 29 (2), 67-98.
<http://revistas.um.es/educatio/article/view/132981>

Nozaki, Yoshiko and Mark Selden (2009), Japanese Textbook Controversies, Nationalism, and Historical Memory: Intra- and Inter-national Conflicts. *The Asia-Pacific Journal: Japan Focus*, 24 (5).
<http://www.japanfocus.org/-Yoshiko-Nozaki/3173>

O

Oates, Tim (2014), *Why textbooks count. A Policy Paper*. Cambridge: University of Cambridge.
<http://www.cambridgeassessment.org.uk/images/181744-why-textbooks-count-tim-oates.pdf>

Ocak, Gürbüz and Emine Akkaş Baysal (2016), Evaluation of English Textbooks in Terms of Textuality Standards. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (12), 36-44.
<http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/1897>

Ocampo López, Javier (2011), G.M. Bruño. San Miguel Febres Cordero, El Hermano Cristiano de los Textos Escolares. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16, 15-32.
http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1581/1578

Occelli, Maricel (2011), *La enseñanza de la Biotecnología en la escuela secundaria y su abordaje en los libros de texto: un estudio en la ciudad de Córdoba*. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1301/Tesis%20Occelli%20Maricel.pdf?sequence=1>

Occelli, Maricel, Nora Valeira y Gabriel Bernardello (2015), La biotecnología en libros de texto de escuela secundaria: un análisis de los libros utilizados en Córdoba (Argentina). *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 10 (1), 33-44.
<http://www.redalyc.org/pdf/2733/273341286003.pdf>

OECD (2009), Beyond Textbooks: Digital Learning Resources as Systemic Innovation in the Nordic Countries. *Centre for Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
<http://www.oecd.org/edu/ceri/beyondtextbooksdigitallearningresourcesassystemicinnovationinthenordiccountries.htm>

Ojeda García, Sofía (2013), *Análisis del discurso de libros de texto de Ciencias Sociales utilizados en Cataluña*. Universidad Pompeu Fabra, España.
http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22143/TFG_Ojeda%20Sofia.pdf?sequence=1

Oliveira, Almir Félix Batista de (2016), *O patrimônio cultural e os livros didáticos de História ou de como se constrói o sentimento de pertencimento (Brasil – 2000-2015)*. Universidade Catolica de São Paulo, Brasil.
<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/12917>

Oliveira, Itamar Freitas (2016), [Críterios de qualidade para o livro didático na França \(1986-2013\)](#). *Acta Scientiarum: Education*, 38 (1), 21-29.
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/25667>

Olsson, Susanne (2010), Our view on the Other: issues regarding school textbooks. *British Journal of Religious Education*, 32 (1), 41-48.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ880001>

Olufunmini Akinbobola, Akinyemi (2015), Guidelines on How to Read a Physics Textbook and the Assessment of the Readability of Recommended Physics Textbooks in Secondary Schools in Osun State of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6 (6), 32-39.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083682.pdf>

Opoku-Amankwa, Kwasi (2010), What happens to textbooks in the classroom? Pupils' access to literacy in an urban primary school in Ghana. *Pedagogy, Culture and Society*, 18 (2), 159-172.
https://www.researchgate.net/publication/233114445_What_happens_to_textbooks_in_the_classroom_Pupils'_access_to_literacy_in_an_urban_primary_school_in_Ghana

Opoku-Amankwa, Kwasi, Aba Brew-Hammond and Francis Elsbend Kofifah (2011), [What is in a textbook? Investigating the language and literacy learning principles of the 'Gateway to English' textbook series.](https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582264) *Pedagogy, Culture & Society*, 19 (2), 291-310. www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681366.2011.582264

Oral, Sevkett Benhur (2013), [What is Wrong with Using Textbooks in Education?](https://eric.ed.gov/?id=EJ1011203) *Educational Philosophy & Theory*, 45 (3), 318-333. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1011203>

Oreiro, Raquel y Jordi Solbes (2015), Evaluación de la enseñanza de la Astrobiología en Secundaria: análisis de libros de texto y opiniones del profesorado en formación. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 29, 247-274 <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/download/6678/7412>

Orlando, Maximiliano Eduardo (2015), Geolinguistic boundaries in international foreign language textbooks: a cross-language analysis. *Lenguas Modernas*, 46, 63-79. <http://www.lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/viewFile/43396/45381>

Oroño, Mariela (2014), La escuela y la lengua en la construcción de la identidad nacional uruguaya: los libros de lectura usados en la escuela pública en los años 40 del siglo XX. *Boletín de Filología*, 49 (2), 215-236. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032014000200010

Ortega Cervigón, José Ignacio (2014), Identidades medievales: conceptos y tópicos en los libros de texto de Educación Primaria. In Joaquín Prats, Isabel Barca y Ramón López Facal, *Historia e identidades culturales*. Barcelona. Universidad de Barcelona – Universidade do Minho, 468-476. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Identidades%20Culturales.pdf>

Ortega Sánchez, Delfín (2015), *Didáctica de la Historia y construcción de la identidad cultural iberoamericana en el currículo y libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria españoles*. Universidad de Burgos, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=45333>

Ortega Sánchez, Delfín (2014), La enseñanza de la Historia de Iberoamérica en los libros de texto de EGB: continuidades y rupturas en la configuración de identidades culturales. In Joaquín Prats, Isabel Barca y Ramón López Facal, *Historia e identidades culturales*. Barcelona. Universidad de Barcelona – Universidade do Minho, 458-467. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Identidades%20Culturales.pdf>

Ortiz Estévez, Luz Mary (2011), *La literatura en los libros de texto. Análisis de caso: grados décimo y once de las instituciones educativas de San José del Guaviare*, Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/4490/1/868167.2011.pdf>

Ortiz, Margarita Cristina Blanco y Flavia Sandra Elizabeth (2009), Incidencia de los libros de textos en la enseñanza y representaciones sobre la ciencia en el profesorado en biología de los Institutos Superiores de Formación Docente de Chaco y Corrientes (República Argentina). *Tecné, Episteme y Didaxis*, Número extraordinario, 185-191.
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/235>

Osorio, Leonardo Favio (2015), La enseñanza de la historia y la formación de la identidad nacional. *Conhisremi, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 14 (2), 110-134.
<http://conhisremi.iuttol.edu.ve/articles.php?code=PUBL000027>

Ospina, Patricia y William Mejía (2010), El impacto del libro de texto escolar en los resultados escolares. *Revista El Educador*, 9, 38-42. <http://es.calameo.com/read/0000854946fef29e5918a>

Ossenbach, Gabriela (2010), Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), 115-132.
<https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/27119/1/Manuales%20escolares%20y%20patrimonio%20hist%C3%B3rico-educativo.pdf>

Ossenbach, Gabriela (2014), Textbook databases and their contribution to international research on the history of school culture. *History of Education & Children's Literature*, 9 (1), 163-174.
https://www.researchgate.net/publication/289732439_Textbook_databases_and_their_contribution_to_International_research_on_the_history_of_school_culture

Oteíza, Teresa (2009), Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media. *Discurso y Sociedad*, 3 (1), 150-174.
[http://www.dissoc.org/ediciones/v03n01/DS3\(1\)Oteiza.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v03n01/DS3(1)Oteiza.pdf)

Oteíza, Teresa (2009), Diálogo entre textos e imágenes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual. D.E.L.T.A., 25. Mesa redonda: El lenguaje de los textos escolares, 664-677.
<http://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28291>

Oteíza, Teresa y Derrin Pinto (2011), *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.

Oueslati, Bechír, Marie Mc Andrew and Denise Helly (2011), Islam and Muslim Cultures in Quebec. French-language Textbooks over Three Periods: 1980s, 1990s, and Present Day. *Eckert Jemms* 1. <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2013-00134>

Oyarzún, Lucía and Riva Quiroga (2015), Digital textbooks: current developments in Chile and challenges for teachers. In Rodríguez Rodríguez, Jesús, Eric Bruillard and Mike Horsley, *Digital Textbooks, What's New?* Santiago de Compostela: IARTEM / Universidade de Santiago de Compostela.
http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

Özdoğan, Serpöl (2010), *A comparative analysis of perimeter, area and volume topics in the selected sixth, seventh and eighth grades mathematics textbooks from Turkey, Singapore and the United States*. Middle East Technical University, Turquía. <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12612689/index.pdf>

Özer, Eren and Renan Sezer (2014), A Comparative Analysis of Questions in American, Singaporean, and Turkish Mathematics Textbooks Based on the Topics Covered in 8th Grade in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (1), 411-421.

<http://docplayer.biz.tr/8971398-A-comparative-analysis-of-questions-in-american-singaporean-and-turkish-mathematics-textbooks-based-on-the-topics-covered-in-8th-grade-in-turkey.html>

P

Pacciani, Bernardino y Marta Mercedes Poggi (2014), La historia enseñada: La mal llamada “conquista del desierto” en los libros escolares en la Argentina, desde 1880 a la actualidad. In Joaquín Prats, Isabel Barca y Ramón López Facal, *Historia e identidades culturales*. Barcelona. Universidad de Barcelona – Universidade do Minho, 590-599.

<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Identidades%20Culturales.pdf>

Pace, Steven (2013), The evolution of a free online textbook. In [Horsley, Mike](#) and Donna Lee Brien (eds.), *Textbooks and educational texts in the 21st century: writing, publishing and reading*. *Text*, Special Issue, 23, 1-11,

<http://www.textjournal.com.au/speciss/issue23/Pace.pdf>

Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes C., María del Refugio Navarro Hernández y Laura I. Cayeros López (2011), Los pueblos indios en los libros de texto gratuitos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 525-544. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200009

Pacifico, Tânia Mara (2013), *Relações raciais no livro didático público do Paraná*. Universidade Federal do Paraná, Brasil. <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26851>

Páez Vanegas, Leonardo (2016), *El libro de texto escolar y la tercera misión pedagógica alemana Aportes a los procesos de enseñanza desde el diseño editorial en Colombia*. Universidad Nacional de Bogotá, Colombia.

<http://www.bdigital.unal.edu.co/54556/1/leonardopaezvanegas.2016.pdf>

Paipa Reyes, Lina, Yovana, Hermeht Pérez Caro y Jenny Carolina Pérez Rojas (2015). El uso del texto escolar para el desarrollo de competencias matemáticas en el componente geométrico-métrico: estudio en grados octavo y noveno de tres instituciones distritales de Bogotá. *Actualidades Pedagógicas* (66), 17-33.

<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/3729>

Peirats Chacón, José, Isabel María Gallardo Fernández, Ángel San Martín Alonso y M^a José Waliño Guerrero (2016), Análisis de la industria editorial y protocolo para la selección del libro de texto en formato digital. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (1), 75-90. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576005>

Peirats Chacón, José, Isabel M. Gallardo Fernández, Ángel San Martín Alonso y Silvia Cortés Mollà (2015), Los contenidos curriculares digitalizados: Voces y silencios en el ámbito editorial. *Educatio Siglo XXI*, 33 (3), 39-62. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/240801>

Peled-Elhanan, Nurit (2012). *Palestine in Israel School Books. Ideology and Propaganda in Education*. London: L. B.Tauris.

Pelegrín Campo, Julián (2014), La historia contrafáctica en los manuales de Historia de ESO y Bachillerato: modelos y propuestas. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 115-130. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/383670>

Pellegrino, Anthony, Linda Mann and William B. Russell III (2013), To Lift as We Climb: A Textbook Analysis of the Segregated School Experience. *The High School Journal*, 96 (3), 209-231. <http://muse.jhu.edu/article/502907>

Pellejero Goni, Lucía y Blanca Torres Iglesias (2011), La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 399-427. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_16.pdf

Pereira Henríquez, Felipe y Guillermo González Hernández (2011), Análisis descriptivo de Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación. *Literatura y Lingüística*, 24, 161-182. <http://www.scielo.cl/pdf/lyl/n24/art09.pdf>

Pérez Cisternas, Nataly (2013), La producción de textos escolares en Chile y en Brasil: relaciones entre currículum, contenidos geográficos y requerimientos técnicos. *Revista Brasileira de Educação Geográfica*, 3 (5), 119-146. <https://doaj.org/toc/2236-3904/3>

Pérez Cisternas, Nataly (2014), Por un concepto de ciudad latinoamericana presente en los textos escolares. *Revista de Geografía Espacios*, 4 (8), 30-48. http://www.revistaespacios.cl/pdf/n8/Espacios8_perez.pdf

Pérez Urraza, Karmele, Gurutze Ezkurdia Arteaga y Begoña Bilbao Bilbao (2015). El paisaje: un concepto básico en el currículum desarrollado en los libros de texto del País Vasco. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2 (2), 225-242. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5109064.pdf>

Peterson, Matthew O. (2016), Schemes for Integrating Text and Image in the Science Textbook: Effects on Comprehension and Situational Interest. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11 (6), 1365-1385.

<http://www.ijese.net/makale/215>

Petitti, Eva Mara (2012), Política educativa y textos escolares en la provincia de Buenos Aires durante la gestión de Julio C. Avanza. *Historia de la Educación. Anuario SAHE*, 13 (2), 1-24.

<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/2489/2341>

Petrides, Lisa, Cynthia Jimes, Clare Middleton-Detzner, Julie Walling and Shenandoah Weiss (2011), Open textbook adoption and use: implications for teachers and learners. *Open Learning*, 26 (1), 39-49.

https://www.researchgate.net/publication/254325903_Open_textbook_adoption_and_use_Implications_for_teachers_and_learners

Picado, Miguel, Luis Rico y Bernardo Gómez (2013), El Sistema Métrico Decimal en un libro de texto de matemáticas para la instrucción primaria en las Islas Canarias en el siglo XIX. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 82, 37-53.

http://www.sinewton.org/numeros/numeros/82/Articulos_03.pdf

Picado, Miguel (2015), Un estudio del primer libro de texto de matemáticas editado en Costa Rica *Comunicación XIV CIAEM-IACME*, 1-10.

http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/viewFile/184/57

Picado Alfaro, Miguel Evelio (2012), *El Sistema Métrico Decimal en libros de texto de matemáticas en España durante la segunda mitad del siglo XIX (1849-1892)*. Universidad de Granada, España

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=59167>

Pilav, Salim (2016), A Study on the Aesthetic Value of Texts in Turkish Language Textbooks. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (12), 126-135.

<http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/1917>

Ping, Quiao (2011), *Cultural Representations in Primary English Language Textbooks in China*. Nanyang Technological University, China.

<https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/4640/6/QiaoPing-MA.pdf>

Pingel, Falk (2010), *Unesco Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. 2nd revised and updated edition. Paris-Braunschweig: Unesco-Georg Eckert Institute for International Textbook Research. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188e.pdf>

Pino Ceballos, Juan y Lorenzo J. Blanco (2008), Análisis de los problemas de los libros de texto de matemáticas para alumnos de 12 a 14 años de edad de España y de Chile en relación con los contenidos de proporcionalidad. *Publicaciones*, 38, 63-88.

<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/24697/1/479.%20n.%2038.pdf>

Pino Villalobos, Cecilia (2013), Análisis de las actividades propuestas en dos textos escolares de primer año medio para la enseñanza de la célula. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 13 (26), 18-30.

<http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n26/pino>

Pinto, Helena (2014), Tras la huella de Iberoamérica en los textos de historia del bachillerato ecuatoriano. In Joaquín Prats, Isabel Barca & Ramón López Facal, *Historia e identidades culturales*. Barcelona. Universidad de Barcelona – Universidade do Minho, 167-190.

<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Identidades%20Culturales.pdf>

Pintos, C.E. (2015). La identidad latinoamericana en los libros de texto. 1946-1955. *Social and Education History*, 4 (1), 85-106. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317038760004>

Piñón Vargas, Mauricio y José Sánchez Rodríguez (2016), El Día de los Muertos en los textos de primaria de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (2), 170-179. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/612>

Pitelli, Cecilia y Miguel Somoza Rodríguez (2009), Creencia religiosa y socialización política en los manuales escolares del peronismo y del franquismo: Un estudio comparado. *Historia Caribe*, 15, 11-27. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/241026>

Podetti, Mariana (2011), *Mamá ya no amasa*. Género y edición en los libros de texto. *Mora*, 17 (2) http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2011000200009

Poggi, Marta Mercedes y Bernardino Pacciani (2014), La revisión de la enseñanza de la historia en el pasado como experiencia didáctica para la enseñanza de la historia hoy. Los libros escolares en la Argentina, 1870-1930. In Joaquín Prats, Isabel Barca y Ramón López Facal, *Historia e identidades culturales*. Barcelona. Universidad de Barcelona – Universidade do Minho, 542-553.

<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Identidades%20Culturales.pdf>

Polat-Yaseen, Zeynep (2012), A comparison between elementary school students' mental models and visualizations in textbooks for the concept of atom. AARE APERA International Conference, Sydney, 1-19.

<http://www.aare.edu.au/data/publications/2012/Polat-Yaseen12.pdf>

Polikoff, Morgan S. (2015), How Well Aligned Are Textbooks to the Common Core Standards in Mathematics? *American Educational Research Journal*, 52 (6), 1185–1211. https://www.researchgate.net/publication/276529197_How_Well_Aligned_Are_Textbooks_to_the_Common_Core_Standards_in_Mathematics

Pomerance, Laura, Julie Greenberg and Kate Walsh (2016), *Learning about Learning*. National Council on Teacher Quality. https://www.researchgate.net/publication/276529197_How_Well_Aligned_Are_Textbooks_to_the_Common_Core_Standards_in_Mathematics

Pop-Păcurar, Irina and Liliana Ciascai (2010), Biology school textbooks and their role for students' success in learning sciences. *Acta didáctica Napocensia*, 3 (1), 1-10.
http://dppd.ubbcluj.ro/adn/article_3_1_1.pdf

Popow, Monika (2014), The analysis of discursive constructions of national identity in Polish literature textbooks. *IARTEM e-Journal*, 6 (2), 1-19.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume6.2/papers/Paper1_Popow_Analysis_of_discursive_constructions_national_identity_Polish_literature_IARTEM_ejournal_6.2.pdf

Porto de Amorim, Paulo Henrique Oliveira (2015), *Classes sociais em livros didáticos de Geografia*. Universidade de São Paulo, Brasil. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02032016-152820/pt-br.php>

Postigo, Yolanda y Asunción López-Manjón (2015), Graphicacy in biology textbooks: analysis of activities with images. *Infancia y Aprendizaje*, 38 (5), 509-541.
https://www.researchgate.net/publication/281413559_Graphicacy_in_biology_textbooks_analysis_of_activities_with_images Alfabetización gráfica en libros de texto de biología análisis de las actividades con imágenes

Postigo, Yolanda y Asunción López-Manjón (2012), [Representaciones visuales del cuerpo humano: Análisis de los nuevos libros de primaria de ciencias naturales en la reforma educativa mexicana](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200013). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (53), 593-626.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200013

Pozo Nogales, Andrés (2014), Enseñanza de la historia en la escuela española entre 1931-1970. Análisis legislativo-pedagógico y su implantación obligatoria en los libros de texto. *Clio. History and History teaching*, 40.
<http://clio.rediris.es/n40/articulos/pozo2014.pdf>

Prats, Joaquim (2012), Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Histodidáctica*, 70.
http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=146:criterios-para-la-eleccion-del-libro-de-texto-de-historia&catid=9:didactica-de-la-historia&Itemid=104

Prats I. Fernández, Miquel Àngel y Elena Sofía Ojando Pons (2015), ¿Pueden las TIC mejorar los resultados académicos? Diseños formativos y didácticos con soporte TIC que mejoran los aprendizajes: el caso de los contenidos digitales de ortografía de Digital-Text. *Educatio Siglo XXI*, 33 (3), 85-102.
<http://revistas.um.es/educatio/article/view/240841>

Predebon, Nathalia Rodrigues Catto (2015), *Do entretenimento à crítica: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos*. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7228

Provenzo, Eugene F., Annis N. Shaver and Manuel Bello (eds.) (2011), *The textbook as discourse: Sociocultural dimensions of American schoolbooks*. New York, NY: Routledge.

Průcha, Jan (2014), Results and Prospects of Textbook Research in the Czech Republic. *Orbis Scholae*, 2014, 8 (2) 91–99.

http://www.orbisscholae.cz/archiv/2014/2014_2_06.pdf

Psifidou, Irene (2011), Social Studies and Humanities Textbooks in Post-Socialist Bulgaria. *Journal of International Cooperation in Education*, 14 (2), 131-151.

<http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/wp-content/uploads/2014/03/14-2-9.pdf>

Pudas, Anna-Kaisa (2013), Investigating possibilities to develop textbooks to implement global education in basic education instruction. *IARTEM e-Journal*, 5 (2), 1-22.

http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume5.2/papers/Paper1_Pudas_Developing_Textbooks_Global_Education_Vol5_No2.pdf

Puéllez Benítez, Manuel y Margarita Hernández Laille (2009), El darwinismo en los manuales escolares de ciencias naturales de segunda enseñanza desde la publicación del *Origen de las especies* en España hasta finales del siglo XIX. *Anuario de Historia de la Iglesia*, 18, 69-83.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35512039006>

Puig, Blanca y María Pilar Jiménez Aleixandre (2015), El modelo de expresión de los genes y el determinismo en los libros de texto de ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12 (1), 55-65.

<http://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2902>

Q

Quadros Flores, Paula, Altina Ramos, and Joaquim Escola (2015), The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In Rodríguez Rodríguez, Jesús, Eric Bruillard and Mike Horsley, *Digital Textbooks, What's New?* Santiago de Compostela: IARTEM / Universidade de Santiago de Compostela.

http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

Quevedo Zúñiga, Katterine (2013), *Lecturas Ecocríticas en textos escolares de segundo año de enseñanza media*. Universidad del Bío-Bío, Chile.

http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/373/1/Quevedo_Zuniga_Katterine.pdf

Quiroz Posada, Ruth Elena y Juliana Díaz Hernández (2011), Ámbitos de investigación de los textos escolares en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Uni-Phuri/Versidad*, 11 (1), 1-11.

https://www.academia.edu/28493073/Ambitos_de_investigaci%C3%B3n_de_los_textos_escolares_en_la_ense%C3%B1anza_de_las_Ciencias_Sociales

Quispe, Wenceslao, Jesús Gallardo y José Luis González (2010), ¿Qué comprensión de la fracción fomentan los libros de texto de matemáticas peruanos? *PNA*, 4 (3), 111-131. [http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Quispe2010PNA4\(3\)Quecompension.pdf](http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Quispe2010PNA4(3)Quecompension.pdf)

R

Railean, Elena (2015), *Psychological and pedagogical considerations in digital textbook use and development*. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.

Railean, Elena (2016), *User Interface Design of Digital Textbooks: How Screens Affect Learning*. New York: Springer.

Rajab Hammad, Enas Abdullah (2014), Palestinian EFL Teacher's Attitudes towards English Textbooks used at the First Three Grades of Elementary School. *TESL-EJ*, 18 (1). <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej69/ej69a3/>

Ramírez Peña, Pamela, Katherine Rossel Ramírez y Gabriela Nazar Carter (2015), Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos*, 41 (2), 213-231. <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v41n2/art13.pdf>

Ramírez, Tulio (2012), El texto escolar como arma política. Venezuela y su gente: ciencias sociales 6to. grado. *Investigación y Postgrado*, 27 (1), 163-194. <http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v27n1/art07.pdf>

Ramírez, Tulio (2012), *El texto escolar en Venezuela: políticas públicas y representaciones sociales*. Editorial Académica Española.

Ramírez, Tulio y Marta Aguirre (2015), *Política e ideología. Libros de texto Colección Bicentenario*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Ramnarain, Umesh and Keshni Padayachee (2015), A comparative analysis of South African Life Sciences and Biology textbooks for inclusion of the nature of science. *South African Journal of Education*, 35 (1), 1-8. <https://www.journals.co.za/content/educat/35/1/EJC167027>

Ramnarain, Umesh Dewnarain and Tarisai Chanetsa (2016), An analysis of South African Grade 9 natural sciences textbooks for their representation of nature of science. *International Journal of Science Education*, 38 (6), 922-933. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1100950>

Ramos Artuso, Alysson (2016), Livro didático digital o presente, as tendências e as possibilidades do mercado editorial no contexto brasileiro e internacional. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 20 (1), 171-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5567727>

Rashidi, Nasser and Roghaye Kehtarfard (2014), A Needs Analysis Approach to the Evaluation of Iranian Third-Grade High School English Textbook. *Sage Open*, July-September, 1–9.
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244014551709>

Ray Bazán, José Antonio (2011), Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos en los libros de español y en los libros para el maestro de 2º, 3º y 4º grados. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 415-440.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14018533005>

Read, Tony (2015), *Where Have All the Textbooks Gone? Toward Sustainable Provision of Teaching and Learning Materials in Sub-Saharan Africa*. Washington: World Bank.
<http://documents.worldbank.org/curated/en/883821468179671004/pdf/97932-PUB-Box391498B-PUBLIC.pdf>

Reichenberg, Monica (2014), Predicting Teachers' Choice of Teaching and Learning Materials: A Survey Study with Swedish Teachers. *IARTEM eJournal*, 6 (2), 71-93.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume6.2/papers/Paper4_Reichenberg_Predicting_Teachers_Choice_of_Teaching_and_Learning_Materials_IARTEM_eJournal_6.2.pdf

Reid, Alan J. and Gary Morrison (2014), Generative learning strategy use and self-regulatory prompting in digital text. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 49-72.
<http://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP049-072Reid0549.pdf>

Reinders Hayo and Cem Balçikanlı (2011), Do classroom textbooks encourage learner autonomy? *Novitas Royal. Research on Youth and Language*, 2011, 5 (2), 265-272.
http://www.novitasroyal.org/Vol_5_2/ReindersH_BalcikanliC.pdf

Reints, Arno J.C. (2015), How to learn from digital textbooks: evaluating the quality. In Rodríguez Rodríguez, Jesús, Eric Bruillard and Mike Horsley, *Digital Textbooks, What's New?* Santiago de Compostela: IARTEM / Universidade de Santiago de Compostela.
http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

Rey-Cao, Ana y María Inés Táboas-Pais (2013), La representación de las personas mayores en los libros de texto de Educación Física. *Revista de Educación*, 362, 129-153.
http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/Extraordinario2013/re2013_07.html

Rey-Cao, Ana, María Inés Táboas-Pais y Alba González-Palomares (2014), Criterios para la selección de imágenes sin estereotipos vinculadas con la práctica de actividad físico-deportiva en la edición de libros de texto. *Enseñanza & Teaching*, 32 (2), 73-96. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et20143217396>

Rezanejad, Alemi (2013), Academic Word List: Coverage Range in Local/Global Textbooks and Exploring Effective Ways of Teaching and Testing of AWL. *IARTEM e-Journal*, 5 (5), 23-41.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume5.2/papers/Paper1_Pudas_Developing_Textbooks_Global_Education_Vol5_No2.pdf

Ribas Sá, Priscila e Lúcia Gracia Ferreira (2015), Livro didático de Língua Portuguesa: contribuições e implicações em sala de aula nas séries iniciais. *Espaço Pedagógico*, 22 (1), 136-154. seer.upf.br/index.php/rep/article/download/5195/136-154

Ribeiro, Denise Franco Capello, (2012), *Um estudo da contribuição de livros didáticos de matemática no processo de disciplinarização da matemática escolar do colégio 1943 a 1961*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10897>

Richthofen de Freitas, Letícia Fonseca (2010), Currículo cultural: o que ensinam os livros regionais sobre identidade? *Currículo sem Fronteiras*, 10 (2), 106-118. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/freitas.pdf>

Richthofen de Freitas, Letícia Fonseca (2009), Lições de identidade presentes em livros didáticos de séries iniciais. *Educar*, 34, 201-213. <http://www.scielo.br/pdf/er/n34/12.pdf>

Richthofen de Freitas, Letícia Fonseca e Rosa Maria Hessel Silveira (2009), Lições de gauchismo presentes em livros didáticos. *Cadernos de Educação*, 34, 167-182. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1640>

Riobó Pezoa, Enrique Andrés (2015), *Raza, civilización y nación en Chile y México: La prefiguración de lo griego y lo indígena en textos escolares y revistas oficiales de educación, 1920-1950*. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136656/Raza-civilizacion-y-Nacion-en-Chile-y-Mexico.pdf?sequence=1>

Rivière Gómez, Aurora (2014), Historia e identidad: análisis del concepto de “pueblo” en los libros de texto de cuarto de la ESO. In Joaquín Prats, Isabel Barca y Ramón López Facal, *Historia e identidades culturales*. Barcelona. Universidad de Barcelona – Universidade do Minho, 434-444. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Identidades%20Culturales.pdf>

Robinson, T. Jared, Lane Fischer, David Wiley and John Hilton III (2014), The Impact of Open Textbooks on Secondary Science Learning Outcomes. *Educational Researcher*, 43 (7), 341-351. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X14550275>

Rocha, Aristeu Castilhos da (2009), *O regime militar no livro didático de história do ensino médio: a construção de uma memória*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2252>

Rocha, Heloísa Helena Pimenta (2015), Persuasão e terror: a linguagem da higiene em manuais escolares brasileiros (São Paulo, 1920-1950). *Historia y Memoria de la Educación*, 2, 261-292. revistas.uned.es/index.php/HMe/article/download/14281/13641

Rodrigo da Silva, Jeferson (2011), Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. *Revista de Teoria da História*, 2 (5), 175-197. <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/download/28966/16137>

Rodrigues Coelho, Araci (2009), *Usos do livro didático de História: entre prescrições e táticas*. Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil.

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/CPSA-7WLMZV>

Rodrigues Guimarães, Eloísa Helena (2009), *O processo de produção escrita em livros didáticos de língua portuguesa: do planejamento à revisão*. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8T2MZX>

Rodrigues, Trevisan, Cristina Andreia e Andreia Dalcin (2014), *O que as imagens dos livros didáticos de matemática nos dizem sobre multiculturalismo?* *Educação Matemática Pesquisa*, 16 (2), 459-478.

<http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/16673>

Rodríguez, Marilén (2016), Las marcas del sujeto en los libros escolares. *El toldo de Astier*, 7 (12), 105-113.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53132/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1

Rodríguez, Marta (2015), Libros de texto y sociedades: Entre didáctica, política, cultura y mercado. Presentación. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2 (1), 19-24.

https://www.redib.org/recursos/Record/oai_articulo687119-libros-texto-sociedades-didactica-politica-cultura-mercado-presentacion

Rodríguez Ávila, Sandra Patricia (2010), Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla. *Folios*, Segunda época, 32, 23-42.

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/614>

Rodríguez Castro, Carolina (2014), La literatura en la escuela: una mirada desde los textos, los contextos y el maestro. *Nodos y Nudos*, 4 (36), 31-42.

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/viewFile/3110/2759>

Rodríguez Garrido, Juan Esteban (2014), Análisis y evolución del descubrimiento y colonización de América en los libros de texto de la EGB y la ESO. In Joaquín Prats, Isabel Barca y Ramón López Facal, *Historia e identidades culturales*. Barcelona. Universidad de Barcelona – Universidade do Minho, 489-505.

<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Identidades%20Culturales.pdf>

Rodríguez Garrido, Juan Esteban (2012), *Trato y maltrato de la historia de España en los libros de texto de la EGB y la ESO*. Universidad Complutense de Madrid, España.

eprints.ucm.es/15236/1/T33752.pdf

Rodríguez-Gómez, Diana, Kim Foulds and Yusuf Sayed (2016), Representations of violence in social science textbooks: rethinking opportunities for peacebuilding in the Colombian and South African post-conflict scenarios. *Education as Change*, 20 (3), 76–97.

<https://upjournals.co.za/index.php/EAC/article/view/1532>

Rodríguez Hidalgo, César (2013), El potencial curricular de los libros de texto para generar experiencias de aprendizaje. *Educación*, 37 (1), 119-129.
<http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/10634/10031>

Rodríguez Miranda, Francisco de Paula, M. Ángeles de las Heras Pérez, Raquel Romero Fernández y Pedro Cañal de León (2014), El conocimiento escolar sobre los animales y las plantas en primaria: Un análisis del contenido específico en los libros de texto. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 13 (1), 97-114. reec.uvigo.es/volumenes/volumen13/REEC_13_1_6_ex761.pdf

Rodríguez Pérez, José Luis (2015), *La educación musical en los centros de educación primaria del campo de Gibraltar: análisis del tratamiento de las metodologías musicales en los libros de texto*. Universidad de Salamanca, España.
<http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/128780>

Rodríguez Pérez, Raimundo y María del Mar Simón García (2014), La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 101-113.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/383670>

Rodríguez Regueira, Nerea y Jesús Rodríguez Rodríguez (2015), The digital textbook. A look at the current state of the art. In Rodríguez Rodríguez, Jesús, Eric Bruillard and Mike Horsley, *Digital Textbooks, What's New?* Santiago de Compostela: IARTEM / Universidade de Santiago de Compostela.
http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

Rodríguez Rodríguez, Jesús, Eric Bruillard and Mike Horsley (eds.), (2015), *Digital Textbooks, What's New?* Santiago de Compostela: IARTEM / Universidade de Santiago de Compostela.
http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

Rodríguez Rodríguez, Jesús, Mike Horsley and Susanna V. Knudsen (eds.) (2009), *10th International Conference on Textbooks and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbooks and International Media*. Santiago de Compostela (España): Iartem.

Rodríguez Rodríguez, Jesús, Jaume Martínez Bonafé y Tânia Braga García (2016), Ni la defensa ingenua ni la denuncia vacía: contribuciones para el análisis de las relaciones entre los libros de texto impreso y digitales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (1), 3-8.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5567749>

Rodríguez Rodríguez, Jesús and María Lourdes Montero Mesa (2012), The opinion of primary-school teachers regarding textbooks and printed curricular materials developed to support their teaching activities. *Educational Media International*, 49 (2), 123-137.
https://www.researchgate.net/publication/254272245_The_opinion_of_primary-school_teachers_regarding_textbooks_and_printed_curricular_materials_developed_to_support_their_teaching_activities

Rodríguez Rodríguez, Jesús y Nerea Rodríguez Regueira (2016), Revisión de la investigación publicada sobre el libro de texto digital en revistas, publicaciones y congresos internacionales de referencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (1), 9-31. <http://www.redalyc.org/pdf/567/56745576001.pdf>

Roiban, Cristian (2015), *The diffusion of "invented concepts" via history textbooks in communist Romania (1964-1989)*. *East European Quarterly*, 43 (1), 85-108. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2668948

Rojas Chinchilla, Jacqueline (2013), Libro Electrónico: Los sistemas del cuerpo humano, como herramienta pedagógica para la asignatura de ciencias naturales. *Innovaciones educativas*, 15 (20), 53-61. <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/innovaciones/article/view/513>

Román, Diego and K.C. Busch (2015), Textbooks of doubt: using systemic functional analysis to explore the framing of climate change in middle-school science textbooks. *Environmental Education Research*, 1-23. https://www.researchgate.net/publication/282431931_Textbooks_of_doubt_using_systemic_functional_analysis_to_explore_the_framing_of_climate_change_in_middle-school_science_textbooks

Román, Diego X., Allison Briceño, Hannah Rohde and Stephanie Hironaka (2016), Linguistic cohesion in middle-school texts: A comparison of logical connectives usage in science and social studies textbooks. *Electronic Journal of Science Education*, 20 (6). <http://ejse.southwestern.edu/article/view/15997>

Romanowski, Michael. E. (2009), What You Don't Know Can Hurt You: Textbook Omissions and 9/11. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82 (6), 290-296. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/TCHS.82.6.290-296>

Romero Fernández, Raquel (2016), *La motivación del alumnado de primaria y secundaria y los libros de texto de ciencias*. Universidad de Huelva, España. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/13148/La_motivacion_del_alumnado.pdf?sequence=2

Romero Loaiza, Fernando, María Victoria Alzate Piedrahita y Miguel Ángel Gómez Mendoza (2015), La enseñanza racional y sistemática en Colombia: el caso de la aritmética en la obra escolar de G.M. Bruño (1900-1930). *Historia y Sociedad*, 29, 61-97. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/50466>

Romero, Nancy Edith (2015), El libro de texto como objeto de prácticas de editores y docentes. *Foro de Educación*, 13 (19), 357-379. <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/375>

Romero, Nancy Edith (2011), *Entre maestros y editores: Sentidos atribuidos a las prácticas escolares asociadas al uso de los textos en escuelas primarias de Buenos Aires*. Universidad de San Andrés, Argentina. <http://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/614/1/%5bP%5d%5bW%5d%20M.%20Edu.%20Nancy%20Romero.pdf>

Romero, Nancy (2014), Teaching Practises of use of Printed Textbooks in Argentina Elementary Schools. *Eckert.Beiträge* 2. <http://www.edumeres.net/urn:urn:nbn:de:0220-2014-00220>

Romero Fernández, Raquel, Francisco P. Rodríguez Miranda y Ángeles de las Heras Pérez (2013), ¿Se trabaja por competencias el conocimiento del medio natural en primaria? Análisis del pensamiento del maestro y de los manuales escolares. *Investigación en la escuela*, 81, 43-56. http://www.uhu.es/investigandoelmedio/wp-content/uploads/2014/04/romero_rodriguez_heras.pdf

Romero Lacal, José Luis (2011), El libro de texto digital en la enseñanza. *Innovación y experiencias educativas*, 43. http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_43/JOSE%20LUIS%20ROMERO%20LACAL_1.pdf

Romero Moñivas, Jesús (2010), La imagen determinista de la tecnología en los libros de texto de enseñanza secundaria. Un análisis crítico desde la sociología del conocimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 68 (247), 539-555. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3300600>

Rønningen, Anders (2010), Pictures from Ethnia: Peepholes into Otherness. A brief analysis of pictures used in Norwegian music textbooks for the 8th Grade. *IARTEM e-Journal*, 3 (2), 29-42. http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume3.2/papers/Ronningen_paper_IARTEMEJournal%20Vol3No2.pdf

Ros, Concepción e Irene Moya (2013). Visiones sobre el cuerpo en los libros de texto de Primaria. X Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, Pontevedra. <http://roderic.uv.es/handle/10550/54561>

Roviró Alemany, Ignasi (2013), Los 50 primeros manuales de estética en España. *Historia de la Educación*, 32, 47-79. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/viewFile/11285/11703>

Roza, Luciano Magela (2014), *A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos*. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9Q5GHZ>

Ruiz de Gauna, Josu Gotzon (2011), *La enseñanza de las matemáticas del Bachillerato, los libros de texto y las pruebas de acceso a la UPV-EHU (1970-2008)*. Universidad del País Vasco, España. <https://addi.ehu.es/handle/10810/12419>

Ruiz de Gauna Gorostiza, Josu, Paulí Dávila Balsera, Juan Etxeberria Murgiondo y Joxemari Sarasua Fernández (2013), Los libros de texto de matemáticas del bachillerato en el periodo 1970- 2005. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 16 (2), 245-276. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362013000200005

Russell, Susan Garnett and Dijana Tiplic (2014), Rights-based education and conflict: a cross-national study of rights discourse in textbooks. *Compare: A Journal of Comparative & International Education*, 44 (3), 314-334.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057925.2013.765288>

S

Sabich, María Agustina (2015), De los libros de texto a los portales educativos: un análisis sociosemiótico sobre sus estrategias discursivas. El caso de Introducción a la comunicación y educar. *Perspectivas de la Comunicación*, 8 (2), 59-93.

<http://publicacionescienciassociales.ufro.cl/index.php/perspectivas/article/view/529/550>

Sackstein, Suzanne, Linda Spark and Amy Jenkins (2015), Are e-books effective tools for learning? Reading speed and comprehension: iPad®i vs. paper. *South African Journal of Education*, 35 (4).

<http://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/127068>

Sadowski, Dirk (2015), Results and recommendations of the German-Israeli Textbook Commission. *Georg Eckert Institute Bulletin*, 36-38.

http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Bulletin/Bulletin_15/GEI_Bulletin2015_Sadowski.pdf

Sáez Rosenkranz, Isidora (2016), *Análisis de las actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile. Universidad de Barcelona, España.*

http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/393962/ISR_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sáenz del Castillo Velasco, Aritza (2015), ¡La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, Currículum escolar y Libros de Texto: una relación problemática. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 29, 43-59.

<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/3820>

Saito, Junko Saito, Daisuke Nonaka, Tetsuya Mizoue, Jun Kobayashi, Achini C Jayatilleke, Sabina Shrestha, Kimiyo Kikuchi, Syed E Haque, Siyan Yi, Irene Ayi and Masamine Jimba (2013), Limited potential of school textbooks to prevent tobacco use among students grade 1–9 across multiple developing countries: a content analysis study. *BMJ Open*, 3, 1-6.

<http://bmjopen.bmj.com/content/3/2/e002340.full.pdf>

Sáiz Serrano, Jorge (2011), La península ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º de ESO. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 67-79.

https://www.academia.edu/3821553/La_Pen%C3%ADnsula_ib%C3%A9rica_medieval_y_las_identidades_en_los_actuales_libros_de_texto_de_Historia_de_2o_de_ESO_The_medieval_Iberian_Peninsula_and_the_identities_in_second-year_secondary_history_textbooks_2012

Sáiz Serrano, Jorge (2011), Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.

<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2361>

Sáiz Serrano, Jorge (2013), Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.

<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/viewFile/2648/3312>

Sáiz Serrano, Jorge (2014), Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 83-99. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/383670>

Sáiz Serrano, Jorge y Juan Carlos Colomer Rubio (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clio. History and History teaching*, 40.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4927075>

Sáiz Serrano, Jorge y Rafael Valls Montés (2014), Libros de texto de Historia y nivel cognitivo: modelo conceptual e hipótesis sobre actuales manuales españoles. In Joaquín Prats, Isabel Barca y Ramón López Facal, *Historia e identidades culturales*. Barcelona. Universidad de Barcelona – Universidade do Minho, 477-488.

<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Identidades%20Culturales.pdf>

Salazar Solórzano, Lorena (2014), Diseño de tareas a partir de la modificación de problemas planteados en libros de texto de matemática. *Revista Paradigma*, 35 (1), 55-77.

<http://www.scielo.org/ve/pdf/pdg/v35n1/art03.pdf>

Salbego, Nayara, Viviane M. Heberle, Balen da Silva e Maria Gabriela Soares (2015), A visual analysis of English textbooks: Multimodal scaffolded learning. *Calidoscópio*, 13 (1), 5-13.

<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2015.131.01/4631>

Salcedo, Audy y Tulio Ramírez (2016), [Análisis de las actividades de probabilidad propuestas en textos escolares de primaria](#). *Educação Matemática Pesquisa*, 18 (1), 179-202.

http://www.fisem.org/www/union/revistas/2015/43/Artigo_3_20141113_Salcedo_corrigido.pdf

Salcedo, Audy y Tulio Ramírez (2016), Gráficos estadísticos en libros de texto de matemáticas venezolanos. *Vidya*, 36 (2), 219-236.

<http://www.periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/view/1437/1737>

Saleem, Mohammed M. and Michael K. Thomas (2011), The Reporting of the September 11th Terrorist Attacks in American Social Studies Textbooks: A Muslim Perspective. *High School Journal*, 95 (1), 15-33.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ954460>

Saletta, María José (2012), Fotografías de indígenas en manuales escolares argentinos: representaciones visuales y connotaciones textuales. *Intersecciones en Antropología*, 13 (1). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-373X2012000100012

Samacá Alonso, Gabriel (2009), *El proyecto de construcción de la memoria nacional a través de los manuales escolares de ciencias sociales de octavo grado en Colombia entre 1984-1996: representaciones sobre el siglo XIX*. Universidad Industrial de Santander, Colombia. https://www.academia.edu/3592992/EL_PROYECTO_DE_CONSTRUCCION_DE_LA_MEMORIA_NACIONAL_A_TRAVES_DE_LOS_MANUALES_ESCOLARES_DE_CIENCIAS_SOCIALES_DE_OCTAVO_GRADO

Samacá Alonso, Gabriel David (2011), Los manuales escolares como posibilidad investigativa para la Historia de la Educación: elementos para una definición. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16, 199-224. http://revistas.upc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1588

Samacá, Gabriel (2010), Manuales escolares de Ciencias Sociales y proyecto de memoria nacional a principios de la década del noventa del siglo XX: Colombia, una república democrática y en vías de desarrollo. *Anuario de historia regional y de las Fronteras*, 15, 205-223. <http://revistas.uis.edu.co/index.php/anuariohistoria/article/view/1403>

Samper Rasero, Lluís and Jordi Garreta Bochaca (2011), Muslims in Catalan Textbooks. *Eckert.Jemms* 1, 81-98. <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00033>

Samson Sunday, Afolabi (2014), Mathematics textbook analysis: a study on recommended mathematics textbooks in school use in southwestern states of Nigeria. *European Scientific Journal*, 1. eujournal.org/index.php/esj/article/download/4085/3919

Sánchez Arroyo, Javier (2015), *Los manuales escolares de historia en España y en Cuba: un análisis comparativo*. Zaragoza: Stylo Digital.

Sánchez Sierra, Isabel María (2015), *La geometría analítica en los libros de texto para secundaria y universidad en España en el siglo XIX*. Universidad de Salamanca, España. <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/128276>

Sánchez Tallón, Jesús (2011), *Los instrumentos de física en los manuales y en los gabinetes del siglo XIX en España. Estudio de caso: el gabinete del I.E.S. "P. Suárez" de Granada*. Universidad de Granada, España. <http://hera.ugr.es/tesisugr/20701731.pdf>

Sánchez Vásquez, Nubia Astrid y Rosa María Bolívar Osorio (2013), Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 42, 61-70. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3686/3305>

Sanders, Martie and Dennis Makotsa (2016), The possible influence of curriculum statements and textbooks on misconceptions: the case of evolution. *Education as Change*, 20 (1), 216-238. <https://upjournals.co.za/index.php/EAC/article/view/555>

Sandoval, Salvador Camacho (2009), *Política educativa, maestros y derroteros de los libros de texto en España y México, 1930-1960*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (41), 375-401.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004103>

Sans Castro, Rafael (2014), El imperialismo según cuatro propuestas editoriales catalanas para cuarto de la ESO. In Joaquín Prats, Isabel Barca y Ramón López Facal, *Historia e identidades culturales*. Barcelona. Universidad de Barcelona – Universidade do Minho, 506-519.
<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Identidades%20Culturales.pdf>

Sansón Corbo, Tomás (2011) La construcción de la nacionalidad en los manuales de historia rioplatenses. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. <https://nuevomundo.revues.org/61419>

Santaolalla, Elsa, Domingo J. Gallego y Belén Urosa (2015), Los libros de texto de matemáticas y su capacidad para desarrollar los distintos estilos de aprendizaje: estudio piloto. *Revista de Estilos de Aprendizaje* 8 (16), 178-210.
<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/viewFile/274/200>

Santiago Bufrem, Leilah, Rodrigo S. Caxias de Sousa and Bruna S. do Nascimento (2015), Textbooks and hypertextual technology: digital contents and pedagogical change. In Rodríguez Rodríguez, Jesús, Eric Bruillard and Mike Horsley, *Digital Textbooks, What's New?* Santiago de Compostela: IARTEM / Universidade de Santiago de Compostela.
http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

Santos, Adelino Pereira dos Sandos (2013), *Atividades de produção de textos em livros didáticos do ensino médio: dos gêneros textuais à análise de discurso*. Universidade Federal da Bahia, Brasil.
<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8622>

Santos, Wellington Oliveira dos (2012), *Relações raciais, programa nacional do livro didático (PNLD) e livros didáticos de geografia*. Universidade Federal do Paraná, Brasil.
<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27543>

Santos Moreno, J. E. (2014), *Modelo de Texto Escolar Digital: Redefiniendo los Libros de Texto*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/600.pdf

Schirmer, Saul Benhur (2016), *Livros didáticos e dimensões da ciencia na formação inicial de professores de física*. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8730

Schissler, Hanna (2009), Tolerance is not enough. Migrants in German School Textbooks between Stigma and Agency. *Eckert.Beiträge* 5.
<http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-00079>

Schoeman, Sonja (2009), The representation of women in a sample of post-1994 South African School History textbooks. *South African Journal of Education*, 29, 541-556. www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/download/295/167

Schumann, Daniel (2016), Caminos coloniales hacia el mundo moderno. Narrativas de la conquista de América en libros de texto alemanes y mexicanos contemporáneos. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 4 (7), 45-68. http://www.somehide.org/images/documentos/articulosRevista7/RMHE7_3.pdf

Scott, Wendy and Yonghee Suh (2016), [Standardizing the Essential Knowledge, Skills, and Attitudes for Democratic Life: A Content Analysis of Virginia Standards of Learning and Social Studies Textbooks](https://www.researchgate.net/publication/276177153_Standardizing_the_Essential_Knowledge_Skills_and_Attitudes_for_Democratic_Life_A_Content_Analysis_of_Virginia_Standards_of_Learning_and_Social_Studies_Textbooks). *Social Studies*, 106 (3), 92-103. https://www.researchgate.net/publication/276177153_Standardizing_the_Essential_Knowledge_Skills_and_Attitudes_for_Democratic_Life_A_Content_Analysis_of_Virginia_Standards_of_Learning_and_Social_Studies_Textbooks

Senegačnik, Jurij (2012), European traditional national minorities in Slovenian geography textbooks compared with textbooks from other European countries. *IARTEM e-Journal*, 5 (1), 22-32. http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume5.1/papers/Paper2_Senegacnik_IARTEM_eJournal_European_Minorities_Vol5No1.pdf

Senegacnik, Jurij (2010), [The extent and content of the presentation of the geography of Europe in school textbooks in european countries](https://www.researchgate.net/publication/273172018_The_extent_and_content_of_the_presentation_of_the_geography_of_Europe_in_school_textbooks_in_european_countries). *Acta geographica Slovenica*, 50 (1), 85-113. https://www.researchgate.net/publication/273172018_The_extent_and_content_of_the_presentation_of_the_geography_of_Europe_in_school_textbooks_in_european_countries

Sepúlveda Vera, Pamela, Evelyn Muñoz, Nicolás Puebla Castro y Johanna Camacho González (2013), Análisis de los libros de texto de Biología entregados por el Ministerio de Educación de Chile. Una mirada desde la perspectiva de género. *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0804-1.pdf>

Sérgio Garcia, Paulo e Nelio Bizzo (2010), A pesquisa em livros didáticos de ciências e as inovações no ensino. *Open Journal*, 13 (5), 13-35. <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/89/124>

Serrano-Aroca, Ángel y Joan José Solaz-Portolés (2015), Los polímeros en la educación secundaria obligatoria y bachillerato en España: análisis de libros de texto y opinión del profesorado. *Periódico Tchê Química*, 12 (24), 74-81. <http://doczz.com.br/doc/10906/peri%C3%B3dico-tch%C3%AA-qu%C3%ADmica.-vol.-12>

Serrano López, Federico Guillermo (2015), Madres e hijos enamorados. La sublimación de la relación maternal en los libros de lectura españoles y colombianos en la primera mitad del siglo XX. *Historia y Memoria de la Educación*, 2, 219-237. <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/14013>

Sezer, Renan and Eren Özera (2014), A Comparative Analysis of Questions in American, Singaporean, and Turkish Mathematics Textbooks Based on the Topics Covered in 8th Grade in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (1), 411-421. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1038783.pdf>

Shapiro, Adam R. (2013), *Trying Biology: The Scopes Trial, Textbooks, and the Antievolution Movement in American Schools*. Chicago and London: *The University of Chicago Press*.

Sharma, Ajay and Cory A. Buxton (2015), Human Nature Relationships in School Science. A Critical Discourse Analysis of a Middle-Grade Science Textbook. *Science Education*, 99 (2), 260-281. https://www.researchgate.net/publication/272101226_Human-Nature_Relationships_in_School_Science_A_Critical_Discourse_Analysis_of_a_Middle-Grade_Science_Textbook

Sherman, John Eric (2010), Multiple Levels of Cultural Bias in TESOL Course Books. *RELC Journal*, 41 (3), 267-281. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0033688210380576>

Shield, Malcolm and Shelley Dole, (2013), [Assessing the potential of mathematics textbooks to promote deep learning](https://www.researchgate.net/publication/257557352_Assessing_the_potential_of_mathematics_textbooks_to_promote_deep_learning). *Educational Studies in Mathematics*, 82 (2), 183-199. https://www.researchgate.net/publication/257557352_Assessing_the_potential_of_mathematics_textbooks_to_promote_deep_learning

Shinabe, Naomi (2014), *"Nosotros" y "los otros" en el discurso sobre Europa y Asia: un estudio comparativo de los libros de texto de España y Japón*. Universidad Pompeu Fabra, España. <http://www.tdx.cat/handle/10803/145373>

Shnirelman, Victor (2010), Useful Myths? School History Textbooks and Nationalisms in Central Asia and the Caucasus. *Eckert.Beiträge* 7. <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2010-00448>

Shuayb, Maha (2015), Human rights and peace education in the Lebanese civics textbooks. *Research in Comparative & International Education*, 10 (1) 135-150. <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1745499914567823>

Sikorova, Zuzana, Mike Horsley, Tânia Braga García y Jesús Rodríguez Rodríguez (eds.) (2013), *Textbooks and Educational Media in a Digital Age. 12th International Conference on Textbooks and Educational Media*. Ostrava (Czech Republic): Iartem. https://iartemblog.files.wordpress.com/2012/03/xii_iartem_conf_textbooks_and_ed_media_in_a_digital_age.pdf

Silva, Antonio Messias Nogueira da (2011), *Enseñanza de los marcadores del discurso para aprendices brasileños de E/LE: análisis de manuales de E/LE y de narrativas orales de aprendices brasileños*. Universidad de Salamanca, España. <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/110547>

Silva, Daniel Louzada da (2015), *Biodiversidade, conservação e sustentabilidade em livros didáticos de biologia do PNLD de 2015*. Universidade de Brasília, Brasil. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21507>

- Silva, G. (2011), Textbook activities among heritage and non-heritage Portuguese learners. *Hispania*, 94 (4), 734-750. https://www.researchgate.net/publication/236710671_Textbook_Activities_among_Heritage_and_Non-heritage_Portuguese_Learners
- Silva, Marco Antônio (2012), A Fetichização do Livro Didático no Brasil. *Educação e Realidade*, 37 (3), 803-821. <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>
- Silva, Pablo Egidio Lisboa da (2015), *Problemas combinatórios condicionais: um olhar para o livro didático do ensino médio*. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15488>
- Silva, Silvio Pereira da (2015), *Literatura e ensino: o estudo da literatura contemporânea no livro didático de nível médio no Brasil e na Argentina*. Universidade de São Paulo, Brasil. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122015-112002/en.php>
- Silva Arias, L. y R. Jiménez Pérez (2010), La imagen de ciencia desvelada por los libros de texto en las representaciones icónicas de célula. CIDd: II Congrès International de Didactiques. <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2875/356.pdf?sequence=1>
- Silva das Chagas, José Aécio (2010), *Investigando o processo de transposição didática externa: o conceito de transformação química em livros didáticos*. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3939>
- Silveira Matos, Júlia (2012), A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. *Historiæ*, Rio Grande, 3 (1), 51-74. <https://www.seer.furg.br/hist/article/viewFile/3152/1828>
- Silvera, Cecilia (2011), La historiografía paraguaya. Los textos escolares de historia. Experiencia vivida en la posguerra de 1870. *Diálogos*, 15 (1). https://www.researchgate.net/publication/269568098_La_historiografia_paraguaya_Los_textos_escolares_de_historia_Experiencia_vivida_en_la_posguerra_de_1870
- Simon, Josep y Antonio García-Belmar (2016), Education and Textbooks. *Technology & Culture*, 57 (4) 940-950. <http://muse.jhu.edu/article/637932/pdf>
- Sinke, M. (2015) Review of *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation* by J. H. Williams (ed.). *Education Review*, 22, 1-7. <http://edrev.asu.edu/index.php/ER/article/view/1893>
- Siqueira, Marcio Alexandre (2014), *Modelagem matemática e livro didático no ensino médio: um olhar para o PNLD*. Universidade Federal do Paraná, Brasil. <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/35245>

Sloas, Stacey B., Melody Mooney and Tracie Norris (2014), Readability of PTA Textbooks and Reading Comprehension Rates of PTA Students Becky Keith, *IARTEM e-Journal*, 6 (1), 37-47.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume6.1/papers/Paper3_Keith_Readability_of_PTA_Textbooks_IARTEM_eJournal_6.1.pdf

Smith (2010), Manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales y subalternidad mapuche en un Chile multicultural. *Tinkuy, Boletín de investigación y debate*, 12, 53-72.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3304010>

Soaje-de Elias, Raquel (2012), Estudio de los textos de Historia y de Ciencias Sociales chilenos entre 2000 y 2010. *Educación y Educadores*, 15 (1), 23-41.
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1990/2712>

Sodiq, Syamsul (2015), Developing Language Learning Textbooks Enriched with Sense of Literacy: The Case of Junior High School in Indonesia. *International Education Studies*, 8 (9), 120-125.
<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/45827>

Solarte E., María Claudia (2010), Análisis de contenidos en los textos escolares de ciencias naturales, aplicando la teoría de la transposición didáctica. *Revista EDUCyT*, 1, 175-188.
<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/educyt/article/view/1815>

Solaz-Portolés, Joan Josep (2010), La naturaleza de la ciencia y los libros de texto de ciencias: una revisión. *Educación XXI*, 13 (1), 65-80.
<http://www.redalyc.org/pdf/706/70618037003.pdf>

Solcova, Lucia (2016), Interactive Textbook - A New Tool in Off-Line and On-Line Education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15 (3), 111-125.
<http://www.tojet.net/articles/v15i3/15312.pdf>

Solé, Glória, O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 43-64.
<https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/505>

Soler Castillo, Sandra (2009), La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Sociedad y Discurso* 15, 107-124.
https://www.researchgate.net/publication/28318940_Sandra_Soler_Castillo_La_escuela_y_sus_discursos_Los_textos_escolares_como_instrumentos_de_exclusion_y_segregacion

Soler Castillo, Sandra (2009), Racismo y discurso en los textos escolares. Representación de la diversidad étnica y racial en los textos de ciencias sociales en Colombia. In Arocha

Rodríguez, Jaime (ed.), *Nina S. de Friedemann: cronista de disidencias y resistencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 233-265.
https://www.academia.edu/14651629/Racismo_y_discurso_en_los_textos_escolares

Solís Barreto, Gerardo Rafael y Carlos Mario Salazar Cera (2014), La independencia en el manual escolar: “Historia de Colombia, introducción a la historia social y económica”. *Pensar Historia*, 5, 72-89.

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/pensarh/article/viewFile/25296/20904>

Sombra, Daniel, Madson Quaresma e Carlos Castro (2015), Concepções de geografia no livro didático: estudo de caso da coleção Perspectiva (6º-9º anos). *OKARA: Geografia em debate*, 9 (1), 144-168.

<http://docplayer.com.br/21116932-Concepcoes-de-geografia-no-livro-didatico-estudo-de-caso-da-colecao-perspectiva-6o-9o-anos.html>

Sotés Elizalde, María Ángeles (2009), Catecismos políticos e instrucción política y moral de los ciudadanos (siglos XVIII y XIX) en Francia y España. *Educación XXI*, 12, 201-218.

<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/293>

Soto Arango, Diana (2011), La Expedición Botánica en los textos escolares de Colombia 1974-2008. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16, 225-254.

http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1589

Soto Arango, Diana (2010), Proyecto de investigación la independencia americana: textos, enseñanza e imaginarios escolares en Colombia y España. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14, 305-329.

<http://www.redalyc.org/pdf/869/86914955018.pdf>

Soto Arango, Diana Elvira, Sandra Liliana Bernal Villate, William Pacheco Vargas, Yules Alejandro Espinosa, Liliana Paternina Soto y Beatriz Perelló (2015), La enseñanza de la Independencia Americana en Colombia y España 2009-2011. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), 187-212.

http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/3823

Sotomayor Martínez, Cristina (2015), Libros de texto digitales: consideraciones educativas. *Revista Digital Funcae*, 58.

<http://www.fundacionfuncae.es/archivos/documentosarticulos/SOTOMAYOR%20MARTINEZ.pdf>

Souza, Edna Luiza de (2013), *Livros didáticos de ciências: a cultura local como fator de influência sobre sua escolha e uso por professores do Ensino Fundamental*. Universidade Federal do Paraná, Brasil.

<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/34694/R%20-%20D%20-%20EDNA%20LUIZA%20DE%20SOUZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Souza, Edson Roberto da (2015), *O potencial didático das imagens geocientíficas em livros de textos do ensino secundário: representação da dinâmica interna da terra*. Universidad de Girona – Universidad Estatal de Campinas, España-Brasil.

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/394050/ters.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Souza, Karina Aparecida de Freitas Dias de (2012), *Estratégias de comunicação em química como índices epistemológicos: análise semiótica das ilustrações presentes em livros didáticos ao longo do século XX*. Universidade de São Paulo, Brasil. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/46/46136/tde-08052013-095035/pt-br.php>

Sovič, Anja and Vlasta Husa (2015), Gender Stereotype Analysis of The Textbooks for Young Learners. 5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 495-501.
http://ac.els-cdn.com/S187704281502340X/1-s2.0-S187704281502340X-main.pdf?_tid=dfc5e3ce-d931-11e6-bdee-00000aab0f27&acdnat=1484272071_104fc4ea8ccc952f4098ead970378eca

Spiegelburd, Roberta Paula (2011), El control de la lectura: Los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional (1880-1970).
https://www.researchgate.net/publication/236273244_LINARES_MC_y_SPREGELBURD_PR_2011_El_control_de_la_lectura_Los_textos_escolares_bajo_la_supervision_del_Estado_Nacional_1880-1970

Spiegelburd, Roberta Paula y María Cristina Linares (org.), (2009), *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*. Luján: Universidad Nacional de Luján.
http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/archivos/lec_man_esc.pdf

Sri Aurobindo, Marg (2014), *Gender analysis of NCERT primary textbooks of classes I to V: Overall analysis*. Department of Women's Studies, National Council of Educational Research and Training, Report 2013-14.
http://www.ncert.nic.in/departments/nie/dws/activities/current_proj/GENDER_Analysis_of_Primary_NCERT_Textbook-FINAL_for_Printing_24-Oct_2013_Edited_on_24_DEC_2014_FINAL_COPY.pdf

Stara, Jana and Tereza Krčmářová (2014), How teachers reflect on textbook materials and how they utilize them. *IARTEM e-Journal*, 6 (3), 67-87.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume6.3/papers/Paper4_Star%C3%A1_Jana-Kr%C4%8Dm%C3%A1%C5%99ov%C3%A1_Tereza_How_teachers_reflect_on_textbook_materials_and_how_they_utilise_them_IARTEM_eJournal_6.3.pdf

Stewart, Colin (2011), Re-write or be written out: moving a textbook through changing paradigms *IARTEM e-Journal*, 4 (1), 74-99.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume4.1/papers/Stewart_paper_IARTEM_eJournal_Vol4_No1.pdf

Štimac, Zrinka (2015), Religious pluralism and the textbook. *Georg Eckert Institute Bulletin*, 11-14.
<http://www.gei.de/publikationen/eckert-bulletin/eckert-bulletin-15-2015.html>

Stöber, Georg (2012), Textbook revision and the development of common history textbooks. Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
http://search.shamaa.org/PDF/Books/Lb/LAESs7/2012_stober_a14744_135-146_eng_authsub.pdf

Stone, Robert W. and Lori Baker-Eveleth (2013), [Students' expectation, confirmation, and continuance intention to use electronic textbooks](https://www.researchgate.net/publication/257253067_Students'_expectation_confirmation_and_continuance_intention_to_use_electronic_textbooks). *Computers in Human Behavior*, 29 (3), 984-990. [https://www.researchgate.net/publication/257253067_Students' expectation confirmation and continuance intention to use electronic textbooks](https://www.researchgate.net/publication/257253067_Students'_expectation_confirmation_and_continuance_intention_to_use_electronic_textbooks)

Strohschen, Carola (2016), *El tratamiento de la fraseología en los manuales de DaF de los niveles B1 y B2: análisis y propuesta didáctica*. Universidad de Murcia, España. <http://www.tdx.cat/handle/10803/399303>

Stylianides, Gabriel J. (2014), Textbook [analyses on reasoning-and-proving: Significance and methodological challenges](https://www.researchgate.net/publication/260556694_Textbook_analyses_on_reasoning-and-proving_Significance_and_methodological_challenges). *International Journal of Educational Research*, 64, 63-70. [https://www.researchgate.net/publication/260556694 Textbook analyses on reasoning-and-proving Significance and methodological challenges](https://www.researchgate.net/publication/260556694_Textbook_analyses_on_reasoning-and-proving_Significance_and_methodological_challenges)

Suárez Ramírez, Miriam (2016), La expresión oral y los libros de texto. Estudio de los manuales escolares de Educación Primaria para conocer el número de actividades orales de las distintas editoriales. *Investigaciones sobre Lectura*, 6, 76-86. <http://compresionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/155>

Subreenduth, S. (2013), Insidious Colonialism in Post Apartheid Education: Interplay of Black Teacher Narratives, Educational Policy and Textbook Analysis. *Qualitative Research in Education*, 2 (3), 213-24. <http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/qre/article/view/773>

Sulieman Otoom, Kamel Ali (2014), The image of women in the arabic language textbook for the primary second grade in Jordan. *European Scientific Journal*, 10 (7), 283-294. <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/2984/2808>

Sunday, Afolabi Samson (2013), Textual material variables as correlate of students' achievement in mathematics. In *Proceedings*, 1st Annual International Interdisciplinary Conference, AIIC. <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/1339/1348>

Sungif, Nur Atiqah binti Md, Dayang Hartijah binti Abang Ahmad (Corresponding author) and Jayakaran Mukundan (2014), Evaluation of Malaysian Primary English Language Textbooks. *Advances in Language and Literary Studies*, 5 (5), 5-9. <http://www.i-scholar.in/index.php/ALLSAIAC/article/view/60952/51922>

Sunkel, Guillermo, Daniela Trucco y Andrés Espejo (2013), La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe Una mirada multidimensional. *CEPAL*. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21681/1/S2013023_es.pdf

T

Taboada, María Beatriz (2010), Centro y periferia: imágenes del territorio nacional en libros de texto de Ciencias Sociales para la enseñanza media. In Castel, Víctor y Liliana Cubo de Severino (eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 1301-1307. http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4293/castel-renovaciondelapalabra.pdf

Taboada, María Beatriz (2011), *Entre el campo y la ciudad: la construcción de espacios geográficos en libros de texto de Lengua y Ciencias Sociales para la enseñanza media argentina*. In *V Coloquio de investigadores en Estudios del Discurso y II Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina*. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso y Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. http://www.unvm.edu.ar/archivos/jornada_discurso/TABOADA.pdf

Taboada, María Beatriz (2009), *La ciudad en los textos: análisis del discurso en manuales de Ciencias Sociales*. In *IV Coloquio de investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina*. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso y Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.
<http://www.lenguas.unc.edu.ar/aledar/hosted/actas2009/expositores/Taboada,%20Maria%20Beatriz.pdf>

Taboada, María Beatriz (2011), *Libros de texto e identidad profesional docente: Aportes desde una aproximación discursiva y crítica*. Editorial Académica Española.

Taboada, María Beatriz (2012), *Nombrar el país. Imágenes del interior y de la capital en libros de texto de lengua y ciencia*. Paraná: Fundación la HENDIJA.

Taboada, María Beatriz (2016), Representación de sujetos que han migrado y desplazamientos territoriales: aproximación discursiva desde el análisis de un libro de texto para la enseñanza secundaria argentina. *Revista Latinoamericana de Análisis del Discurso*, 16 (2), 81-101.
<http://www.comunidadeled.org/publicaciones/index.php/raled/article/view/232>

Táboas Pais, María Inés (2009), *Análisis de los estereotipos corporales y de los modelos de actividad física representados en las imágenes de los libros de texto de educación física*. Universidad de Vigo, España.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44310>

Táboas-Pais, María Inés and Ana Rey-Cao (2012), Disability in Physical Education Textbooks: An Analysis of Image Content. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29, 310-328.
<http://journals.humankinetics.com/doi/pdf/10.1123/apaq.29.4.310>

Táboas-Pais, María y Ana Rey-Cao (2012), [Gender Differences in Physical Education Textbooks in Spain: A Content Analysis of Photographs](https://www.researchgate.net/publication/257663816_Gender_Differences_in_Physical_Education_Textbooks_in_Spain_A_Content_Analysis_of_Photos). *Sex Roles*, 67, (7-8), 389-402.
https://www.researchgate.net/publication/257663816_Gender_Differences_in_Physical_Education_Textbooks_in_Spain_A_Content_Analysis_of_Photos

Táboas Pais, María Inés y Ana Rey Cao (2011), Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física. *Revista de Educación*, 354, 293-322.
http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_12.pdf

Táboas Pais, María Inés y Ana Rey Cao (2012), Los contenidos de la Educación Física en Secundaria: un análisis de las actividades físicas que se enseñan en las imágenes de los libros de texto. *Apunts. Educación Física y Deportes* 2012, 107, 45-53.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=272338>

Táboas-Pais, María Inés and Ana Rey-Cao (2015), Racial Representation in Physical Education Textbooks for Secondary Schools: Image Content and Perceptions Held by Students. *SAGE Open*, 1–11.

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244015574972>

Tabosa, Mariana Queiroga (2013), *Ideários de leitura e de leitor em livros didáticos de Português (1984-2007): escolhas textuais e valorações sociais*. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-96MJWT>

Tainio, Liise (2012), Gender in Finnish school textbooks for basic education. In Tolonen, Tarja, Tarja Palmu, Sirpa Lappalainen and Tuuli Kurki (eds.), *Cultural practices and transitions in education*. London: Tufnell Press, 221-225.

Takayama, K. (2009), Globalizing critical studies of 'official' knowledge: Lessons from the Japanese history textbook controversy over 'comfort women.' *British Journal of Sociology of Education*, 30 (5), 577-589.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425690903101064?journalCode=cbse20>

Tan, Bayram (2013), Elaboration and organization strategies used by prospective class teachers while studying social studies education textbooks. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 229-252.

<http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdf/eng/btayeng51.pdf>

Tang, Sijuan (2015), *Aspirações e dificuldades: Livro didático como instrumento de Interação-profesor e aluno*. Universidade de São Paulo, Brasil.

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-09102015-154057/pt-br.php>

Tapia Luzardo, Fernando José (2014), *Estudio comparado del currículo básico nacional y los libros de texto en Venezuela. Los contenidos de Ciencias Biológicas en la Educación Primaria*. Universidad de Córdoba, España.

<http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/11551>

Tarman, Bulent and Burcin Kuran (2015), Examination of the Cognitive Level of Questions in Social Studies Textbooks and the Views of Teachers Based on Bloom Taxonomy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15 (1), 213-222.

http://www.estp.com.tr/wp-content/uploads/2015/02/ESTPFebruary2015_213_222.pdf

Taylor, Annette K. (2011), Students Learn Equally Well From Digital as From Paperbound Texts. *Teaching of Psychology* 38 (4), 278-281.

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0098628311421330>

Taylor, Megan Westwood (2010), *Replacing the “teacher-proof” curriculum with the “curriculum-proof” teacher: toward a more systematic way for mathematics teachers to interact with their textbooks*. Stanford University, Estados Unidos.

https://stacks.stanford.edu/file/druid.../Taylor_DISSERTATION-augmented.pdf

Taylor, Megan Westwood (2013), Replacing the ‘teacher-proof’ curriculum with the ‘curriculum-proof’ teacher: Toward more effective interactions with mathematics textbooks. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (3), 295-321.

https://www.researchgate.net/publication/263487720_Replacing_the_'teacher-proof'_curriculum_with_the_'curriculum-proof'_teacher_Toward_more_effective_interactions_with_mathematics_textbooks

Teobaldo, Mirta y María Andrea Nicoletti (2009), Entre centauros y santos: los indígenas de la Patagonia en los textos escolares oficiales y las biografías de Ceferino Namuncurá. *Historia Caribe*, 15, 47-67.

<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/241026>

Teobaldo, Mirta Elena y Jesús Jaramillo (2011). La patria en el sur. Representaciones del territorio patagónico argentino en textos escolares de Río Negro y Neuquén 1960-1990. *Anuario Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 12 (2).

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2313-92772011000200002&script=sci_arttext

Terra, Luke (2014), New histories for a new state: a study of history textbook content in Northern Ireland. *Journal of Curriculum Studies*, 46 (2), 225-248.

https://www.researchgate.net/publication/263259032_New_histories_for_a_new_state_a_study_of_history_textbook_content_in_Northern_Ireland

Terra, Luke and Patricia Bromley (2012), The Globalization of Multicultural Education in Social Science Textbooks: Cross-national Analyses, 1950–2010. *Multicultural Perspectives*, 14 (3), 136–143.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15210960.2012.696980>

Terrón Caro, María Teresa (2009), El papel de la mujer en las imágenes de los libros de texto de educación primaria. Estudio comparado entre España y Marruecos. *Educatio Siglo XXI*, 27 (1), 231-248.

www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/download/295/167

Terrones Juárez, Susana (2015), *La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales escolares de la educación secundaria en Perú*. Universidad de La Coruña, España.

<http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/16473>

Tesfaye, Casey Langer and Susan White (2014), High School Physics Textbooks, Resources and Teacher Resourcefulness. Results from the 2012-13 Nationwide Survey of High School Physics Teachers. *Focus on*, 1-16.

<https://www.aip.org/statistics/reports/high-school-physics-textbooks-resources-and-teacher-resourcefulness>

The Council of Religious Institutions of the Holy Land (2013), Victims of Our Own Narratives? Portrayal of the “Other” in Israeli and Palestinian School Books. Study Report, 1-57.

https://d7hj1xx5r7f3h.cloudfront.net/Israeli-Palestinian_School_Book_Study_Report-English.pdf

Thibaut Páez, Carolina Alejandra, Daniela Alejandra Medrano Polizzi, Ana María Jiménez Saldaña (2012), Evaluación en aula de textos escolares: ¿una estrategia posible? *Estudios Pedagógicos*, 38 (2), 243-257.

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200015

Thies, Vania Grim, Eliane Teresinha Peres e Joseane Cruz Monks (2016), Títulos de livros para o ensino da leitura e da escrita como projeto enunciativo (1950-2006). *Educação*, 41 (3), 657-670.

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/17694>

Thorp, Robert (2014), Historical Consciousness and Historical Media - A History Didactical Approach to Educational Media. *Education Inquiry*, 5 (4), 497-516.

http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/view/24282/pdf_1

Thorp, Robert (2015), Representation and interpretation: Textbooks, teachers, and historical culture. *IARTEM e-Journal*, 7 (2), 73-99.

http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume7.2/papers/Paper4_Thorp_Representation_and_interpretation_IARTEM_eJournal_7.2.pdf

Timbó, Isaíde Bandeira (2009), *O livro didático de História: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar* (Ceará, 2007-2009). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.

http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14246/1/IsaideBT_TESE.pdf

Tocaia, Luciano Magnoni (2014), *Linguagem e ensino: identidade e diversidade discursiva em livros didáticos brasileiros e franceses*. Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil.

<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2346>

Toledo, Héctor, Sara Zelada y Carmen Soto-Martínez (2012), Nuevos textos de ciencia y su relación con la aplicación del método científico basado en los recursos acuáticos. *Journal for Educators, Teachers and Trainers* 3, 176-187.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4264714>

Tolosa, Antonio Donado (2014), Epistemología para la investigación del texto escolar. *Encuentros*, 1, 11-25.

<http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/199/183>

Topolovčan, Tomislav, Milan Matijević and Višnja Rajić (2013), Student assessment of the role of the new media and textbooks in class and in independent learning. *The Joy of Learning – EDEN Annual Conference Proceedings*, 937-946.

https://www.academia.edu/6963094/Student_Assessment_of_the_Role_of_the_New_Media_and_Text_books_in_Class_And_in_Independent_Learning

Toro Blanco, Pablo (2015), *El Niño Chileno: aspectos de la confección de regímenes emocionales a través de un texto escolar* (1933-1967). *Historia y Memoria de la Educación*, 2, 239-260.

<http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/download/14218/13640>

Torrens Rojas, Érica y Ana Barahona (2014), La representación de la evolución en los libros de texto mexicanos. *Ciencias Sociales y Educación*, 3 (6), 19-42.
http://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/1017

Torres Cruz, Doris Lilia y Carlos Arturo Londoño Ramos (2011), Textos y pedagogía en los albores del siglo XX en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16, 255-278.
http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1590

Tosí, Carolina Luciana (2010), Argumentatividad y polifonía en libros escolares. Un análisis microdiscursivo en libros de texto argentinos. *Álabe*, 2, 2-22.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628318.pdf>

Tosí, Carolina (2011), El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39 (2), 469-500.
<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v39n2/v39n2a08.pdf>

Tosí, Carolina (2011), Escena genérica, escenografías y discurso ajeno en manuales escolares de lengua y literatura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 8, 171-190.
<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v08a10tosi.pdf>

Tosi, Carolina (2013), Huellas de lo políticamente correcto en libros de texto argentinos: la “modalización autonímica”. *Pragmática Sociocultural. Revista internacional sobre Lingüística del Español*, 1(2).
<https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/soprag.2013.1.issue-2/soprag-2013-0010/soprag-2013-0010.xml>

Tosi, Carolina Luciana (2012). *Libros de texto y mercado editorial en la Argentina (1960-2006). Estudio diacrónico de los aspectos polifónico-argumentativos para la construcción del saber en libros de texto de nivel medio en tres disciplinas y su relación con las políticas editoriales*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1476>

Tosi, Carolina (2015), Los “modos de decir pedagógicos” en los libros de texto. Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido. *Lengua y habla*, 19, 126-148.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5279856>

Tourinho Júnior, Washington (2015), *Imposições negociadas: Poder, Saber e inculcação de valores no Livro Didático de História – uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o Ensino Médio no biênio 2010/2012*. Universidade Estadual Paulista, Brasil.
<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/132202>

Trabajo Rite, Mónica y José María Cuenca López (2010), El patrimonio en la enseñanza de las ciencias sociales: una visión integrada del concepto de patrimonio; currículum, libro de texto, docente y estudiante. In Fontal, O., A. Ibáñez y L. Martín. (coords.), *Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. MECD-OEPE, Madrid.
https://www.academia.edu/9944139/El_patrimonio_en_la_ense%C3%Blanza_de_las_ciencias_sociale

[s una visi%C3%B3n integrada del concepto de patrimonio curr%C3%ADculum libro de texto docente y estudiante](#)

Tracana, Rosa Branca, M. E. Ferreira y G. S. Carvalho (2014), Content analysis of ecosystems and geochemical cycles in portuguese textbooks. *Aula*, 20, 187-202. <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/12569/12888>

Transatlántica de Educación (2009), El libro de texto en la era digital. *Transatlántica de Educación*, 4 (7). <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13584>

Travé, Gabriel, Jesús Estepa y Juan Delval (2017), Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de conocimiento del medio social y cultural. *Educación XXI*, 20 (1), 319-338. revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/17514

Travé González, Gabriel, Francisco Javier García Prieto y Francisco Javier López Sánchez (2012), Alfabetización y participación económica de la ciudadanía: análisis de libros de texto. In de Alba Fernández, Nicolás, Francisco F. García Pérez y Antoni Santisteban Fernández (eds), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Volumen I. Sevilla: Díada, 467-476. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf

Trevizan, Zizi and Desireé L.M. Sampaio (2014), Docência e pesquisa na educação básica: a importância da análise documental de livros didáticos. *Cadernos de Educação*, 49, 60-75. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5584>

Troch, Pieter (2012), Between Yugoslavism and Serbianism: reshaping collective identity in Serbian textbooks between the world wars. *History of Education*, 41 (2), 175-194. https://www.researchgate.net/publication/233186062_Between_Yugoslavism_and_Serbianism_Reshaping_collective_identity_in_Serbian_textbooks_between_the_world_wars

Tsiplakides, Iakovos (2011), Selecting an English Coursebook: Theory and Practice. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (7), 758-764. <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol01/07/02.pdf>

Tubón Barrionuevo, Fanny Cecilia (2010), *Análisis de la calidad y funcionalidad del texto escolar oficial del primer año de educación general básica edición*. Universidad Católica del Ecuador. <http://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/1364/1/75751.pdf>

Tummons, Jonathan (2014), [Professional standards in teacher education: tracing discourses of professionalism through the analysis of textbooks](#). *Research in Post-Compulsory Education*, 19 (4), 417-432.

Tünde, Baranyai and Stark Gabriella (2011), Examination of mathematics textbooks in use in hungarian primary schools in Romania. *Acta Didactica Napocensia*, 4, (2-3), 47-57. http://dppd.ubbcluj.ro/adn/article_4_2-3_7.pdf

U

Ulhoa, Leonardo Moreira (2013), *Imagens e estereotipos do Brasil nos livros didáticos franceses*. Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15979/1/ImagensEstereotiposBrasil.pdf>

Ullah, Hazir and Huma Haque (2016), [The Representation of Boys' and Girls' Activities in School Textbooks](http://www.sbbwu.edu.pk/journal/Summmer%202016%20Vol.10.No.1/10%20The%20representation%20of%20bytes%20and%20giles%20activities.pdf), *FWU Journal of Social Science*, 10 (1), 81-87.
<http://www.sbbwu.edu.pk/journal/Summmer%202016%20Vol.10.No.1/10%20The%20representation%20of%20bytes%20and%20giles%20activities.pdf>

Unesco (2016), Cada niño debería tener un libro de texto. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*, Documento de política 23. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002433/243321S.pdf>

Unesco (2014), *Textbooks and Learning Resources: A Framework for Policy Development*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232222e.pdf>

Unesco (2014), *Textbook Development Selected Resources*.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/UNESCO-textbook-development-biblio.pdf>

Unesco (2016), Textbooks pave the way to sustainable development. *Global Education Monitoring Report*, 28, 1-18.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002467/246777E.pdf>

Universidad de Chile, Departamento de Economía (2013), Servicio de implementación del sistema de seguimiento al uso de textos escolares en uso durante el 2013. Resultados finales.
http://www.textos Escolares.cl/usuarios/tescolares/File/Informe%20Final%20SAT%202013_diciembre.pdf

Unzueta Morales, Sandra (2012), Algunas bases psicopedagógicas del aprendizaje y ciertos criterios para libros de texto de carácter crítico, reflexivo y descolonizador. *Revista Integra Educativa*, 5 (1), 155-169.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432012000100007&script=sci_arttext

Uribe, Malva e Iván Ortiz (2014), Programas de estudio y textos escolares para la enseñanza secundaria en Chile: ¿qué oportunidades de alfabetización científica ofrecen? *Enseñanza de las Ciencias*, 32.3, 37-52.
<http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/287578>

V

Vaillo, María (2016), La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97-124.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/3002>

Vaíllo Rodríguez, María (2013), *Libros de texto e igualdad: análisis y propuestas para las editoriales españolas desde la perspectiva de género*. Universidad Complutense de Madrid, España.
<http://eprints.ucm.es/29348/1/T35911.pdf>

Vaíllo Rodríguez, María (2013), *Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto*. Madrid: Instituto de la Mujer.
http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/publicaciones/docs/Recomendaciones_CD.pdf

Valdemoros San Emeterio, María Ángeles y Juan Carlos Martínez-Iñiguez (2010), La educación para la salud en los manuales escolares. Ejemplos concretos en torno a 1930-1950. *Contextos Educativos*, 13, 57-70.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3395382.pdf>

Valle Taiman, Augusta (2011), [El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria](#). *Educación*, 20 (38), 81-106.
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2604>

Vallejo Ovalle, Catalina (2010), Planteamientos en textos escolares de Ciencias Naturales relacionados con evolución por selección natural, que pueden generar obstáculos epistemológicos. *Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 3 (5), 55-71.
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/347>

Valls Montés, Rafael y David Parra Montserrat (2016), Libros de texto: una visión simplificada. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 85, 15-19.
<http://www.grao.com/revistas/iber/85-iberoamerica-en-las-aulas/libros-de-texto-una-vision-simplificada>

Valverde Berrocoso, Jesús y María Rosa Fernández Sánchez (2011), Política educativa para la creación de materiales educativos digitales en centros educativos de Extremadura: análisis de resultados. *Redex. Revista de Educación de Extremadura*, 1.
<http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/redex/article/view/683>

van der Vlies, Tina (2016), Multidirectional war narratives in history textbooks. *Paedagogica Historica*, 52 (3), 300-314.
https://www.researchgate.net/publication/299601953_Multidirectional_war_narratives_in_history_textbooks

van Steenbrugge, H.M, M. Valcke and A. Desoete (2013), [Teachers' views of mathematics textbook series in Flanders: Does it \(not\) matter which mathematics textbook series schools choose?](#) *Journal of Curriculum Studies*, 45 (3), 322-353.
http://users.ugent.be/~mvalcke/CV/curriculum_fractions.pdf

Vanhulle, Bert (2009), [The path of history: narrative analysis of history textbooks - a case study of Belgian history textbooks \(1945-2004\)](#). *History of Education*, 38 (2), 263-282.
https://www.researchgate.net/publication/248984799_The_path_of_history_Narrative_analysis_of_history_textbooks_-_A_case_study_of_Belgian_history_textbooks_1945-2004

Vanner, Catherine, Spogmai Akseer and Thursica Kovinthan (2016), Learning Peace (and Conflict): The Role of Primary Learning Materials in Peacebuilding in Post-War Afghanistan, South Sudan and Sri Lanka. *Journal of Peace Education*, 1-22.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17400201.2016.1213710>

Varela Barraza, Julio Agustín, Felipe Cabrera González, Daniel Zarabozo *Enríquez de Rivera*, Yuriria Larios Villa y Miguel González Ortiz (2013), Las 5000 palabras más frecuentes en los libros de texto oficiales de la educación básica en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (3), 114-123.
<http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-varelaetal.html>

Varela Iglesias, Miriam (2010), Sobre los manuales escolares. *Escuela Abierta*, 13, 97-114.
http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea13%20pdf/ea13_varela.pdf

Varela Mallou, Jesús (dir.) (2008). *El libro de texto ante la incorporación de las TIC a la enseñanza*. Santiago de Compostela: Cedro - Universidad de Santiago de Compostela.
http://federacioneditores.org/img/documentos/Los_TIC_enEnsenanza.pdf

Vargas Escobar, Natalia (2011), [La historia de México en los libros de texto gratuito: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional](#). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 489-523.
<http://www.redalyc.org/pdf/140/14018533008.pdf>

Vargas Escobar, Natalia (2011), La Nación, categoría para el análisis de las transformaciones en los proyectos de integración estatales: el caso de los libros de texto gratuitos. *Sociológica*, 26 (74), 109-145.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026732004>

Varón Páez, Martha Elizabeth (2009), Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Forma y Función*, 22 (1), 95-124.
<http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/v22n1/v22n1a05.pdf>

Vásquez Alberto, Edgar (2012), *Medición del impacto del libro de texto en el aula de clases*. University of Flensburg, Alemania.
<http://d-nb.info/1029421323/34>

Vásquez, Claudia y Ángel Alsina (2015), Un modelo para el análisis de objetos matemáticos en libros de texto chilenos: situaciones problemáticas, lenguaje y conceptos sobre probabilidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (2), 441-462.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56741181027>

Vella, Yosanne (2010), From the Coming of the Knights to EU Membership: An innovative Maltese history textbook based on history thinking skills and evidential work. *Eckert.Beiträge*
www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2010-00524

Vestøl, Jon Magne (2014), [Text interpretation and educational design in Norwegian textbooks of religious education](#). *British Journal of Religious Education*, 36 (1), 88-101.
https://www.researchgate.net/publication/263145316_Text_interpretation_and_educational_design_in_Norwegian_textbooks_of_religious_education

Vettorel, Paola and Lucilla Lopriore (2013), Women's representations in English course-books in Italy. A diachronic survey from the 50s to the 80s. *Lingue Linguaggi*, 10, 137-167.

<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/lingueinguaggi/article/viewFile/13483/12042>

Vicente, Alberto y Silvano Gozzer (2014) El libro electrónico en Latinoamérica: retos y oportunidades. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 48 (86), 29-39.

http://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/viewFile/4997/5245

Vicente Nicolás, Gregorio (2010), El libro de texto en educación musical. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3 (5), 30-35.

<http://espiral.cepcuevasolula.es/index.php/espiral/article/view/37>

Vicente Nicolás, Gregorio (2010), Las actividades de movimiento en el aula de música: una aproximación a través de los libros de texto. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 209-226.

<http://revistas.um.es/educatio/article/view/109791>

Vicente Nicolás, Gregorio (2009), *Movimiento y danza en Educación Musical: un análisis de los libros de texto de Educación Primaria*. Universidad de Murcia, España.

<http://www.tdx.cat/handle/10803/11076>

Vickers, Edward and Yang Biao (2013), Shanghai's History Curriculum Reforms and Shifting Textbook Portrayals of Japan. *China Perspectives*, 4, 29-37.

<http://chinaperspectives.revues.org/6317?file=1>

Vidal Cortés, Roberto Alfredo (2009), *Las raíces y radicales en libros de texto en Chile (1969-2009). Un análisis de rupturas epistemológicas como aporte a la didáctica de las matemáticas*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/biblioteca/DOCTOR/Roberto%20Vidal.pdf

Vieira da Silva, Francisco e Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa (2015), Da tela ao papel: os gêneros digitais blog e e-mail em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio.

Calidoscópio, 13 (1), 27-37.

<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2015.131.03/4633>

Vieira, Edilaine Aparecida (2013), *Livros didáticos para escolas do campo: aproximações a partir do PNLD campo-2013*. Universidade Federal do Paraná, Brasil.

<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/32098>

Vieira, Gláucia Marcondes (2013), *Professores dos anos iniciais do ensino fundamental e livros didáticos de matemática*. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9AZFJB>

Vílchez Báez, Ángel Andrés (2014), El libro de texto dentro del conocimiento didáctico del contenido de geometría. *Multiciencias*, 14 (3), 311-316.
<http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/multiciencias/article/view/19342>

Villagra Bravo, Carolina, Cristian Vásquez Espinosa, Graciela Navarrete Flores, Danitza Vilugrón Maureira y Esteban Rubilar Castillo (2014), Las habilidades de pensamiento científico que promueven los textos de estudio de Ciencias Naturales de Quinto Año Básico, un estudio de caso en Chile. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13 (26), 51-65.
<http://www.redalyc.org/html/2431/243132847003/>

Viseu, Floriano (2009), O manual escolar na prática docente do professor de matemática. Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10095/1/o%20manual%20escolar%20na%20pr%C3%A1tica%20docente%20do%20professor%20de%20matem%C3%A1tica.pdf>

Vogrinčič, Ana and Čepič Mitja. Foreigner and Foreignness in Textbook Literature. *Eckert. Analysen* 3.
<http://www.edumeres.net/urn:urn:nbn:de:0220-2009-00593>

Vom Hau, Matthias (2009), [Unpacking the school. Textbooks, Teachers, and the Construction of Nationhood in Mexico, Argentina, and Peru.](http://lasa-4.univ.pitt.edu/LARR/prot/fulltext/Vol44no3/Hau_127-154_44-3.pdf) *Latin American Research Review*, 44 (3), 127-154.
http://lasa-4.univ.pitt.edu/LARR/prot/fulltext/Vol44no3/Hau_127-154_44-3.pdf

Vula, Eda, Jeta Kingji-Kastrati and Fitore Podvorica (2015), A comparative analysis of mathematics textbooks from Kosovo and Albania based on the topic of fractions. In Krainer, Konrad and Nada Vondrová, Proceedings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, 1759-1765.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01288036/document>

W

Waliño Guerrero, María José, José Peirats Chacón, Ángel San Martín Alonso e Isabel María Gallardo Fernández (2013), Transición del libro de texto tradicional al digital en enseñanza obligatoria. *Comunicación presentada en II Simposio Internacional de Políticas Educativas y Buenas Prácticas TIC*, octubre 30-31, Tenerife.
<http://roderic.uv.es/handle/10550/46771>

Wang, Danping (2016), Learning or becoming: Ideology and national identity in textbooks for international learners of Chinese. *Cogent Education*, 3, 1-16.
<https://www.cogentoa.com/article/10.1080/2331186X.2016.1140361>

Wang, Yuxiang and JoAnn Phillion (2010), [Whose knowledge is valued: a critical study of knowledge in elementary school textbooks in China.](https://www.researchgate.net/publication/239790658_Whose_knowledge_is_valued_A_critical_study_of_knowledge_in_elementary_school_textbooks_in_China) *Intercultural Education*, 21 (6), 567-580.
https://www.researchgate.net/publication/239790658_Whose_knowledge_is_valued_A_critical_study_of_knowledge_in_elementary_school_textbooks_in_China

- Watt, Michael (2009), Research on the textbook selection process in the United States of America: A historical review of developments. *IARTEM e-Journal*, 2 (1), 1-24.
[http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume2.1/Watt%20M%20\(2009\).pdf](http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume2.1/Watt%20M%20(2009).pdf)
- Watt, Michael (2015), Research on textbook use in the United States of America. *IARTEM e-Journal*, 7 (2), 48-72.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume7.2/abstracts/Abstract3_Watt_Research_on_textbook_use_in_the_United_States_of_America_IARTEM_eJournal_7.2.pdf
- Wei, Ren and Han Zhengrui (2016), The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks. *ELT Journal: English Language Teaching Journal*, 70 (4), 424-434.
https://www.researchgate.net/publication/301612221_The_representation_of_pragmatic_knowledge_in_recent_ELT_textbooks
- Weinberg, Aaron and Emilie Wiesner (2011), Understanding mathematics textbooks through reader-oriented theory. *Educational Studies in Mathematics*, 76 (1), 49-63.
- Weir, George R. S. and Toshiaki Ozasa (2008), Learning from Analysis of Japanese EFL Texts. *Educational Perspectives*, 43 (1-2).
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ912116.pdf>
- Weisberg, Mitchell (2011), Student Attitudes and Behaviors Towards Digital Textbooks. *Publishing Research Quarterly*, 27 (2), 188-196.
https://www.researchgate.net/publication/225615794_Student_Attitudes_and_Behaviors_Towards_Digital_Textbooks
- Wiese, Melanie and Giselle du Plessis (2014), The battle of the e-textbook: libraries' role in facilitating student acceptance and use of e-textbooks. *South African Journal of Libraries & Information Science*, 80 (2), 17-26.
<http://sajlis.journals.ac.za/pub/article/view/1509>
- Wijaya, Ariyadi, Marja van den Heuvel-Panhuizen, and Michiel Doorman (2015), Opportunity-to-learn context-based tasks provided by mathematics textbooks. *Educational Studies in Mathematics*, 89 (1), 41-65.
http://sigmaa.maa.org/rume/crume2016/Papers/RUME_19_paper_3.pdf
- Wikman, Tom (2009), Reconsidering considerate textbooks. *IARTEM e-Journal*, 2 (1), 1-17.
[http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume2.1/Wikman%20T%20\(2009\).pdf](http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume2.1/Wikman%20T%20(2009).pdf)
- Wikman, Tom and Mike Horsley (2012), Down and up: Textbook research in Australia and Finland. *IARTEM e-Journal*, 5 (1), 45-53.
http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume5.1/papers/Paper4_Wikman_Downandup_IARTEM_eJournal_Vol5No1.pdf

Wiley, David, John Levi Hilton III, Shelley Ellington and Tiffany Hall (2012), A Preliminary Examination of the Cost Savings and Learning Impacts of Using Open Textbooks in Middle and High School Science Classes. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13 (3), 262-273.

<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1153/2256>

Wilkens, Hendrianne J. (2011), Textbook approval systems and the Program for International Assessment (PISA) results: A preliminary analysis. *IARTEM e-Journal*, 4 (2) 63-74. http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume4.2/papers/Paper4_Wilkens_ApprovalSystemsandPISA_Final_Vol4No2.pdf

Williams, James H. (2014). *(Re)Constructing memory: School textbooks and the imagination of the nation*. Washington, D. C.: Sense Publishers.

Williams, Randria and Agosto Vonzell (2012), Missing and shrinking voices. A Critical Analysis of the Florida Textbook Adoption Policy. Educational and Psychological Studies, Faculty Publications. Paper 12.

http://scholarcommons.usf.edu/esf_facpub/12

Wilmot, Mark and Devika Naidoo (2014), Keeping things straight': The representation of sexualities in life orientation textbooks. *Sex Education*, 14 (3), 323-337. https://www.researchgate.net/publication/262576112_Keeping_things_straight_The_representation_of_sexualities_in_life_orientation_textbooks

Winch, Paula Gaida (2014), *Oralidade e livro didático: uma possível reconfiguração no ensino de língua portuguesa*. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6771

Wingenter, Anne M. (2017), Benito Mussolini in Italian High School Textbooks. In [Zajda, Joseph](#), [Tatyana Tsyrlina-Spady](#) and [Michael Lovorn](#). *Globalisation and Historiography of National Leaders. Symbolic Representations in School Textbooks*. Dordrecht: Springer Netherlands.

Wirts Braga, Maria Dolores (2014), *O discurso sobre o livro didático de inglês: a construção da verdade na sociedade de controle*. Universidade de São Paulo, Brasil. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-21102014-144042/pt-br.php>

Wirzbicki, Sandra Maria (2015), *As aprendizagens do conceito energia do metabolismo celular nas interações entre professores e estudantes mediadas pelos livros didáticos de biologia do ensino médio*. Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Brasil.

<http://hdl.handle.net/10183/134860>

Wiseman, Alexander W. (2014), Representations of Islam and Arab Societies in Western Secondary Textbooks. *Digest of Middle East Studies*, 23 (2), 312-344. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/dome.12047/full>

Witschonke, Christopher (2013), *A 'Curtain of Ignorance': An Analysis of Holocaust Portrayal in Textbooks from 1943 through 1959*. *Social Studies*, 104 (4), 146-154. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00377996.2012.716093?journalCode=vtss20>

Wojdon, Joanna (2014), History textbooks facing controversial issues – case study of the Martial law in Poland. *Yesterday&Today*, 12, 75-89.

<http://www.scielo.org.za/pdf/yt/n12/05.pdf>

Woodson, Ashley N. (2015), What you supposed to know”: urban black students’ perspectives on history textbooks. *Journal of Urban Learning Teaching and Research*, 11, 57-65.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1071418.pdf>

Working Group on Textbooks and e-Learning Resources Development. Main Report (2009). *Education Bureau*.

<http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/resource-support/textbook-info/wg%20final%20report.pdf>

Woyshner, Christine (2013), [Representing African American Women in U.S. History Textbooks](#). *Social Studies*, 104 (1), 23-31.

<http://tps.waynesburg.edu/documents/273-pa-temple-woyshner-article/file>

Wu, Chen-Feng, Pin-Chang Chen and Shu-Fen Tzeng (2014), A study of the effects of electronic textbook-aided remedial teaching on students’ learning outcomes at the optics unit. *International Journal of Computer Science & Information Technology (IJCSIT)*, 6 (4), 205-212.

<http://aircse.org/journal/jcsit/6414ijcsit14.pdf>

Wu, H. and W. L. Liu (2015), Gender Representation in Primary English Textbooks in Mainland China 1978 to 2003. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5 (6), 116-129.

http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_5_No_6_June_2015/15.pdf

Wu, Zhonghe (2012), Influence of the Reformed Mathematics Textbooks on Student Achievement in China. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (3), 310-323.

http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_3_February_2012/41.pdf

X

Xiong, Tao (2012), [Essence or practice? Conflicting cultural values in Chinese EFL textbooks: a discourse approach](#). *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33 (4), 499-516.

https://www.researchgate.net/publication/235653533_Essence_or_Practice_Conflicting_Cultural_Values_in_Chinese_EFL_Textbooks_A_Discourse_Approach

Xu, Stella (2011), A Joint History Textbook in East Asia: A Resolution for Historical Disputes? *Japan Studies Association Journal*, 9, 97-115.

<http://www.phoebusmediagroup.com/index.php/jsaj/article/view/79/75>

Y

Yamada, Mieko (2011), Awareness of Racial and Ethnic Diversity in Japanese Junior High Schools' English Language Textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, 8 (3), 289-312.

http://opus.ipfw.edu/sociol_facpubs/123/

Yang, Chi Cheung Ruby (2016), [Are males and females still portrayed stereotypically? Visual analyses of gender in two Hong Kong primary English Language textbook series.](#) *Gender & Education*, 28 (5), 674-692.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1106029>

Yang, Daihu, Ziyang Wang and Di Xu (2015), A Comparison of Questions and Tasks in Geography Textbooks before and after Curriculum Reform in China. *Review of International Geographical Education Online*, 5 (3), 231-248.

[https://www.academia.edu/30231619/A_Comparison_of_Questions_and_Tasks_in_Geography_Textbooks before and after Curriculum Reform in China](https://www.academia.edu/30231619/A_Comparison_of_Questions_and_Tasks_in_Geography_Textbooks_before_and_after_Curriculum_Reform_in_China)

Yang, Ruby and Chi Cheung (2011), Gender representation in a Hong Kong primary English textbook series: The relationship between language planning and social policy. *Current Issues in Language Planning*, 12 (1), 77-88.

[https://www.researchgate.net/publication/233338379_Gender_representation_in_a_Hong_Kong primary English textbook series The relationship between language planning and social policy](https://www.researchgate.net/publication/233338379_Gender_representation_in_a_Hong_Kong_primary_English_textbook_series_The_relationship_between_language_planning_and_social_policy)

Yang, Yan (2014) Images of Europe in Middle and High School History Textbooks in the People's Republic of China". *Eckert. Working Papers* 8.

<http://www.edumeres.net/urn:urn:nbn:de:0220-2014-00260>

Yáñez Canal, Carlos (2010), Representaciones sociales de las identidades en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. *Cadernos de Educação*, 37, 15-38.

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1578>

Yasar, Okan (2009), A Comparative Analysis of Assessment and Evaluation Exercises Included in Geography Textbooks Written According to the 2005 Secondary Education Geography Curriculum and Textbooks of the Former Curriculum in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 5 (1), 1-24.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504148.pdf>

Yazici, Sedat and Mecnun Aslan (2011), [Using Heroes as Role Models in Values Education: A Comparison between Social Studies Textbooks and Prospective Teachers' Choice of Hero or Heroines.](#) *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11 (4), 2184-2188.

<http://www.kuyeb.com/pdf/en/02d96651cb7a83f2e37ddb654f4b0ffcciEN1.pdf>

Yen-chen Lin, Tzu-Chien Liu and Kinshuk (2015), Research on teachers' needs when using e-textbooks in teaching. *Smart Learning Environments*, 2 (1).

<https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-014-0008-1>

Yeşiltaş, Erkan, Önder Eryılmaz and Ayşegül Pehlivan (2016), Social Problems in Turkish Social Studies Coursebooks and Workbooks. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (4), 856-867.

<http://www.hrpub.org/download/20160331/UJER23-19506168.pdf>

Yilmaz, Elvan (2012), *Gender representations in ELT coursebooks: A comparative study.* Middle East Technical University, Turquía.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.634.2295&rep=rep1&type=pdf>

Yoder, J. D. (2010). Does "Making a Difference" Still Make a Difference?: A Textbook Author's Reflections. *Sex Roles*, 62 (3-4), 173-178.
https://www.researchgate.net/publication/225146986_Does_Making_a_Difference_Still_Make_a_Difference_A_Textbook_Author's_Reflections

Yoko Horikawa, Alice e José Lima Jardim (2010), A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 147-162.
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n15/n15a11.pdf>

Yuasa, Katsura (2010), English Textbooks in Japan and Korea. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* 14 (1), 147-158.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920509.pdf>

Yuen, K. (2011), The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65 (4), 458-466.
https://www.researchgate.net/publication/275262397_The_representation_of_foreign_cultures_in_English_textbooks

Yuxiang Wang and JoAnn Phillion (2010), Whose knowledge is valued: a critical **study** of knowledge in elementary school **textbooks** in China. *Intercultural Education*, 21 (6), 567-580.
https://www.researchgate.net/publication/239790658_Whose_knowledge_is_valued_A_critical_study_of_knowledge_in_elementary_school_textbooks_in_China

Z

Zaferanieh, Elaheh and Seyed Mohammad Hosseini-Maasoum (2015), Pragmatic Representations in Iranian High School English Textbooks. *The Journal of Applied Linguistics*, 8 (16), 187-198.
http://jal.iaut.ac.ir/article_524581_648aeaf4bd5db528aa7a8e12f086b6c7.pdf

Zahan, Ishrat and Jahanara Begum (2013), How to Evaluate an EFL/ESL Textbook - a Problem and a Solution. *ASA University Review*, 7 (1), 193-202.
<http://www.asaub.edu.bd/data/asaubreview/v7n1sl17.pdf>

Zaidi, Syed Manzar Abbas (2011), Polarisation of social studies textbooks in Pakistan. *Curriculum Journal*, 22 (1), 43-59.
https://www.researchgate.net/publication/254251925_Polarisation_of_social_studies_textbooks_in_Pakistan

Zambon, Luciana Bagolin e Eduardo Adolfo Terrazzan (2013), Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. *Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia*, 94 (237), 585-602.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000200012

Zapico Barbeito, María Helena (2015), Old age and digital textbooks: the image of aging in digital curricular materials. In Rodríguez Rodríguez, Jesús, Eric Bruillard and Mike Horsley, *Digital*

Textbooks, What's New? Santiago de Compostela: IARTEM / Universidade de Santiago de Compostela.

http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/01/759-99z_manuscrito-de-libro-1085-1-10-20141218-2.pdf

Zárate Pérez, Adolfo (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto.

Foro de Educación, 13 (19), 297-326. <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/350>

Zárate Pérez, Adolfo (2011), La lectura crítica en la educación secundaria: de los libros de texto al aula.

Civel: Primer Congreso internacional virtual de educación lectora.

https://www.academia.edu/12929863/LA_LECTURA_CR%C3%8DTICA_EN_LA_EDUCACI%C3%93N_SECUNDARIA_DE_LOS_LIBROS_DE_TEXTO_AL_AULA

Zárate Pérez, Adolfo (2011), Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú. *Discurso y Sociedad*, 5 (2), 333-375.

[http://www.dissoc.org/ediciones/v05n02/DS5\(2\)Zarate.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v05n02/DS5(2)Zarate.pdf)

Zenobi, Viviana (2013), La enseñanza de la Geografía con las netbooks: un nuevo desafío para la didáctica. In Pagès, Joan y Antoni Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 465-472.

http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf

Zolyan, Mikayel und Tigran Zakaryan (2010), 'We are a small nation, but': The image of the self, the image of the other, and the image of the enemy in school text books about Armenia.

Eckert.Beiträge 6, 1-15.

<http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2010-00438>

Zuquim Braghini, Katya Mitsuko (2012), A Editora do Brasil S/A nos anos 1960-1970: a consolidação de uma editora brasileira no mercado didático e o ensino de educação moral e cívica. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12 (3), 153-178.

<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/314>

2. Referencias en fuentes periodísticas impresas y digitales

Abrelivros, (2016, 29 Novembro), Recursos garantem a aquisição de 144,8 milhões de livros.

<http://abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/7058-recursos-garantem-a-aquisicao-de-144-8-milhoes-de-livros>

Agencia Brasil (2014, Janeiro 17), Escolas públicas terão livros didáticos digitais a partir de 2017.

www.valor.com.br/empresas/3398714/escolas-publicas-terao-livros-didaticos-digitais-partir-de-2017

Allen, Nicole (2013), The Future of Digital Textbooks. *Public Purpose*, 10-11.

<http://www.aascu.org/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=6308>

- Araya, Jasna (2014, abril 10), Los textos escolares ahora vendrán en digital. *El Mercurio*.
http://images.elmercurio.com/MerserverContents/PDFsLow/2014/abr/10/GEDBX001201404101H_3g.pdf
- Area Moreira, Manuel (2013), De los libros de texto a los contenidos digitales: ¿cambio pedagógico o cambio del modelo de negocio? *Red latinoamericana de portales educativos*.
<http://www.relpe.org/evento/de-los-libros-de-texto-a-los-contenidos-digitales-cambio-pedagogico-o-cambio-del-modelo-de-negocio/>
- Axelson, Mary (2015, January 28), Are digital textbooks worth it? *eSchool News*.
<http://www.eschoolnews.com/2015/01/28/digital-textbooks-673/>
- Aydt, Rachel (2014, May 13), Kotobee: Developing Interactive Textbooks in Egypt. *Publishing Perspectives*.
<http://publishingperspectives.com/2014/05/kotobee-developing-interactive-textbooks-in-egypt/>
- Becker, Jo and Steven Lee Myers (2014, November 2), Putin's Friend Profits in Purge of Schoolbooks. *The New York Times*.
http://www.nytimes.com/2014/11/02/world/europe/putins-friend-profits-in-purge-of-schoolbooks.html?_r=0
- Blazer, Christie (2013), Literature review digital textbooks. *Miami-Dade County Public Schools*.
<https://pdfs.semanticscholar.org/7675/7550d367e0ceb76bflf270aea5c7e3eeeb57.pdf>
- Bridgeman, Ron (2016, February 18), Online textbooks add content, save money. *Gainesville Times*.
<http://www.gainesvilletimes.com/section/6/article/115230/>
- CA Free Textbook Initiative (2009, May 7). *Community College Consortium for Open educational Resources*.
<https://www.oerconsortium.org/2009/05/07/ca-free-textbook-initiative/>
- Cabot, Joanna (2016, July 12), Beyond etextbooks: What about pay-for access? *Teleread*.
<https://teleread.org/2016/07/12/beyond-etextbooks-what-about-pay-for-access/>
- California Department of Education (2009, August 11), Free Digital Textbook Initiative Report, 1-39.
<https://es.scribd.com/document/19153653/Free-Digital-Textbook-Initiative-Report>
- California Learning Resource Network (2008), Free Digital Textbook Initiative.
<http://www.clrn.org/FDTI/index.cfm>
- Campus Technology (2006, December 27), Digital Publishing: Imperfect, but Improving.
<https://campustechnology.com/Articles/2006/12/Digital-Publishing-Imperfect-but-Improving.aspx>
- Carbonell-Carrera, Carlos, José-Luis Saorín, Cecile Meier, Dámari Melián-Díaz y Jorge De-la-Torre-Cantero (2016), Tecnologías para la incorporación de objetos 3d en libros de papel y libros digitales. *El Profesional de la Información*, 25 (4), 661-670.
<http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2016/jul/16.pdf>

Carmody, T. (2012, January). Why Education Publishing Is Big Business. *Wired*.
<http://www.wired.com/business/2012/01/why-education-publishing-is-big-business/>

Cengage Learning (2015), Cómo elegir un buen libro de texto digital
<http://latinoamerica.cengage.com/como-elegir-un-buen-libro-de-texto-digital/>

Chuquiyauri, Pedro Luis (2014), Libro de texto digital: ¿realidad alcanzable? *Perú Educa*.
<http://educaciontic.perueduca.pe/?p=2039>

Cinestav (2016, noviembre 30-diciembre 2), Programa del Congreso Catálogo Internacional de Libros de Texto.
http://www.die.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Difusion/2016/20161130LTxt_CatEs.pdf?ver=2016-11-23-102827-020

Creno, Cathryn (2014, March 17), Online e-books replace heavy school textbooks. *The Republic*.
<http://www.azcentral.com/story/news/local/mesa/2014/03/17/math-science-textbooks-mobile/6512627/>

Crum, Maddie (2015, February 27), Sorry, Ebooks. These 9 Studies Show Why Print Is Better. *The Huffington Post*.
http://www.huffingtonpost.com/2015/02/27/print-ebooks-studies_n_6762674.html

Dalton, Bridget (2014, November), E-text and e-books are changing the literacy landscape. *Kappan*, 38-43.
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0031721714557451>

Dans, Enrique (2014), No digitalicemos el libro de texto. <https://www.enriquedans.com/2014/09/no-digitalicemos-el-libro-de-texto.html>

Devaney, Laura (2015, February 18), 106K free teacher-created digital textbooks hit the web. *eSchool News*.
<http://www.eschoolnews.com/2015/02/18/105k-digital-textbooks-904/>

Diaz, Ariel (2015, December 5), Four Common Objections to Digital Textbooks. *Edsurge.com*.
<https://www.edsurge.com/news/2015-12-05-facing-the-facts-four-common-objections-to-digital-textbooks>

Digital Book World (2016, October 20), New E-Textbook Study Finds Mostly Positive Results.
http://www.digitalbookworld.com/2016/new-e-textbook-study-mostly-positive/?utm_source=nl&utm_campaign=dbw-smo-nl-161021&utm_content=890772_DBW+Daily+-+102116+-+no+sponsor&utm_medium=email

Digital Text (s. f.), Eleven, Plataforma educativa multieditorial, integral y universal.
<http://www.digital-text.com/plataforma-educativa/>

Dinham, Peter (2016, January 27), Tablets replacing textbooks for the high tech kids of today: survey. *It Wire*.
<http://www.itwire.com/your-it-news/home-it/71199-tablets-replacing-textbooks-for-the-high-tech-kids-of-today-survey>

Educación 3.0 (2014), ¿Cómo debe ser el libro de texto digital?
<http://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/como-debe-ser-el-libro-de-texto-digital/19224.html>

Educación 3.0 (2014), iBooks y recursos docentes de Digital-Text.
www.digital-text.com/uploads/2014/05/F_DTextESP_1.pdf

Educaline (s. f.), Libros de texto digitales para la escuela 2.0.
http://aulatecnia.es/archivo/documentos/15_Folleto_educaline_Castellano.pdf

Education Partnerships (2011), Digital Textbooks. Research Brief.
<http://www.educationpartnerships.org/>

El Diario (2009, septiembre 18), Llega a España el libro de texto digital. Lo lanza la Editorial SM.
http://www.eldiario.es/canariasahora/sociedad/Llega-Espana-libro-texto-digital_0_337717164.html

El Tiempo (2013, agosto 24), Textos escolares, ahora en iPad. Dos editoriales con sede en Colombia ya comenzaron a digitalizar libros educativos. *Eltiempo.com*.
<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13011816>

eSchool News (2011, July 1), All Korean textbooks to go digital by 2015.
<http://www.eschoolnews.com/2011/07/01/all-korean-textbooks-to-go-digital-by-2015/>

Espinoza, Cristina (2016, noviembre 20), El 70% de la biodiversidad publicada en los textos escolares en Chile no es nativa. *La Tercera*.
<http://www.latercera.com/noticia/70-la-biodiversidad-publicada-los-textos-escolares-chile-no-nativa/>

Fernández Vallejo, Marta (2015, julio 13), Los libros de texto dejan paso a los materiales en la red pública vasca. *El Diario Vasco*, España.
<http://www.diariovasco.com/sociedad/201507/13/libros-texto-dejan-paso-201507130629.html>

Flood, Alison (2016, March 8), Textbooks worldwide rely on gender stereotypes, report finds. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/books/2016/mar/08/textbooks-worldwide-rely-on-gender-stereotypes-report-international-womens-day>

Florida Department of Education (2011). Project charter on Florida's five year plan for digital instruction.
http://www.fldoe.org/board/meetings/2011_02_15/digital.pdf

Georg Eckert Institute for International Textbook Research. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*.
<http://journals.berghahnbooks.com/jemms/>

Georg Eckert Institute for International Textbook Research. La plataforma para la búsqueda de libros de texto.
<http://itbc.gei.de/>

Georg Eckert Institute for International Textbook Research. *The Digital Textbook Library. Collections*.
<http://gei-digital.gei.de/viewer/>

Giacomini, Cara, Peter Wallis, Henry Lyle, Wren Haaland, Keesha Davis and Dan Comden (2013). The Current State and Potential Future of E-Textbooks. *Educause*.
<https://library.educause.edu/~media/files/library/2013/11/elib1304-pdf.pdf>

Gómez García, Soledad (2012), Estudio de la oferta de Libros de Texto Digitales de las diferentes editoriales. *Mestre@Casa*,
http://mestreacasa.gva.es/web/gomez_sol1/1/blogs/estudio_de_la_oferta_de_libros_de_texto_digitales_de_las_diferentes_editoriales?33redirect=%2Fweb%2Fgomez_sol1y

Hei Kang, Ji and Nancy Everhart (2014), Digital textbooks: school librarians' stages of concerns in initial implementation. *Information Research*, 9 (2).
<http://www.informationr.net/ir/19-2/paper625.html#.WEtpRvkrKUk>

Heitin, Liana (2016, February 25), Textbook Diversity May Be Increasing Under Common Core. *Week. Education*.
http://blogs.edweek.org/edweek/curriculum/2016/02/textbook_diversity_may_be_increasing_under_common_core.html

Herranz, Arantxa (2016, septiembre 8), El libro de texto digital que no llega: padres y profesores, responsables. *Bloglenovo.es*.
<http://www.bloglenovo.es/libro-texto-digital-no-llega-padres-profesores/>

Hetzner, Amy (2011, January 15), Digital textbooks scroll schools into new era. *The Journal Sentinel*.
<http://archive.jsonline.com/news/education/113828984.html>

Hoffelder, Nate (2013, April 26), The Perils of Digital Textbooks – CourseSmart Crashes During Exam Week. *The Digital Reader*.
<http://the-digital-reader.com/2013/04/26/the-perils-of-digital-textbooks-coursesmart-crashes-during-exam-week/>

Hurst, Lynda (2009, June 13), Gov. Schwarzenegger terminates textbooks. But critics say his cost-cutting shift to digital classrooms is premature. *The Star*. <http://www.thestar.com/news/insight/article/650231>

La Tercera (2015, marzo 22), Textos escolares: el debate por la calidad. *Latercera.com*, Chile.
<http://www.latercera.com/noticia/textos-escolares-el-debate-por-la-calidad/>

Lecturalab (2015, Marzo 4), Por qué los estudiantes todavía prefieren los libros de texto impresos.
http://www.lecturalab.org/story/_5732

Level, María Beatriz (2011), El texto escolar: ¿artefacto mercantil?
<https://es.scribd.com/document/326013008/El-texto-escolar-artefacto-mercantil>

Lewin, Tamar (2009, August 8), In a Digital Future, Textbooks Are History. *The New York Times*.
www.nytimes.com/2009/08/09/education/09textbook.html

Libros de texto digitales blogspot (2015), Novedades en los libros digitales de la LOMCE. <http://librosdetextodigitales.blogspot.com.co/>

Lokar, Matija (2014), e-Textbook of the future. University of Ljubljana. journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/download/135/140

López García, Juan Carlos (2016), Los libros digitales en la educación escolar. *Eduteka*. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/LibroDigital>

López Herrero, Andrés Carlos (2012), El libro de texto digital: Ventajas y desventajas. *Promethean Planet*. <http://community.prometheanplanet.com/espanol/b/weblog/archive/2012/01/05/el-libro-de-texto-digital-ventajas-y-desventajas.aspx#.VleHCPmrSUK>

Lulgjuraj, Susan (2014), Changing how people learn with digital textbooks. *Teleread*. <http://www.teleread.com/changing-people-learn-digital-textbooks/>

Malik, Shadma (2017, January 2), Textbook Festival celebrated across country. *Dhaka Tribune*. <http://www.dhakatribune.com/bangladesh/education/2017/01/02/textbook-festival-celebrated-across-country/>

Manzo, Kathleen Kennedy (2009, October 14). Turning the Digital Page. California pushes for transition from paper to digital texts. *Education Week*. <http://www.edweek.org/dd/articles/2009/10/21/01ecurriculum.h03.html>

Marquès, Pere (2010), 15 modelos didácticos para el uso del libro de texto digital. Universidad Autónoma de Barcelona - Grupo DIM - En aulas con pizarra. <http://slideplayer.es/slides>

Mc Andrew, Marie, Amina Triki-Yamani and Falk Pingel (2011), Introduction. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3 (1), 1-4. <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2013-00127>

McFarland, Matt (2014, August 6), One-size-fits-all textbooks don't make sense in the digital age. Here's a better option. *The Washington Post*. www.washingtonpost.com/blogs/innovations/wp/2014/08/06/one-size-fits-all-textbooks-dont-make-sense-in-the-digital-age-heres-a-better-option/

McGuire, Hugh (2016), Can Open Textbooks Help Save the Open Web? *Medium.com*. <https://medium.com/@hughmcguire/can-open-textbooks-help-save-the-open-web-88a0d8c239b4#.sybf2feab>

McIlroy, Thad (2014, December), 11 Topmost Digital Book Publishing Trends & Opportunities. *The Future of Publishing*. http://www.digitalbookworld.com/wp-content/uploads/DBW_White_Paper_11_Key_Trends_Opportunities_2014-20152.pdf

Medina, Edgar (2014, noviembre 18), Libro digital: un mercado aún incipiente en Colombia. *El Tiempo*.

<http://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/libros-digitales-un-mercado-que-inicia-en-colombia/14844815>

Millar, Michelle and Thomas Schrier (2015, March 5), Digital or Printed Textbooks: Which do Students Prefer and Why? *Journal Of Teaching In Travel & Tourism*, 15 (2). <http://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F15313220.2015.1026474>

Mims, Christopher Mims (2011, July 1), Samsung Windfall: All of South Korea's Textbooks to Go Digital by 2015. *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/s/424565/samsung-windfall-all-of-south-koreas-textbooks-to-go-digital-by-2015/>

Mineer, Sydney (2014), Experts share tips on digital textbook transition. *eSchool News*. <http://www.eschoolnews.com/2014/03/05/experts-digital-textbooks-123/?ps=259192-0013000000j0s3d-0033000000qhxxvu>

Ministerio de Educación de Chile (2013, noviembre 28). Ministra Schmidt presenta el Primer Texto Escolar Digital del sistema escolar chileno. www.mineduc.cl/contenido_int.php?id_contenido=27027&id_seccion=10&id_portal=1

Monaham, Rachel (2015, March 31), How Common Core is killing the textbook. *The Hechinger Report*. <http://qz.com/373643/how-common-core-is-killing-the-textbook/>

Morris, Sam (2016, marzo 22), Libros de texto digitales, Parte I: El estado del mercado. *Lenovo Educación*. <http://lenovoeducation.com/digital-textbooks-part-1-state-market/?lang=es>

Nagel, David (2012, February 1), Feds Look To Accelerate E-Textbook Adoption with 'Digital Textbook Playbook'. *The Journal*. <https://thejournal.com/articles/2012/02/01/feds-look-to-accelerate-e-textbook-adoption-with-digital-textbook-playbook.aspx>

Norris, Cathie and Elliot Soloway (2017, January 3). Memo to OER Purveyors: Teachers Don't Want Content, Teachers Want Curriculum! *The Journal*. <https://thejournal.com/articles/2017/01/03/memo-to-oer-purveyors.aspx>

Pearson School (2014), Education design study shows digital textbook impacts student engagement, achievement and motivation. Case Study: Monroe Township High School. https://assets.pearsonschool.com/asset_mgr/current/201427/CaseStudy_MonroeTownshipHS_WebUse.pdf

Penalva, Javier (2016, septiembre 16), El libro escolar digital no es lo que parece. *Xataka.com*. <https://www.xataka.com/otros/el-libro-digital-de-tu-hijo-no-es-lo-que-parece>

Peraita, Laura (2013, septiembre 12), Los libros digitales se instalan con polémica en las aulas. *ABC* (España).

<http://www.abc.es/familia-educacion/20130912/abci-libro-elec-tronico-201309111706.html>

Pérez Tornero, José Manuel y Mireia Pi (2013), La integración de las TIC y los libros digitales en la educación. *AulaPlaneta*.

http://www.aulaplaneta.com/descargas/aulaPlaneta_Dossier-estudio-TIC.pdf

Perkins, Scott (2011, March 29), Digital Texts and the Future of Education: Why Books? *Educause Review*.

<http://er.educause.edu/articles/2011/3/digital-texts-and-the-future-of-education-why-books>

Petersen, Ryan and Jared Pearlman (2016, December 22), Death of the Textbook, Really. *Edtech Digest*.

<https://edtechdigest.wordpress.com/2016/12/22/death-of-the-textbook-really/>

Platoni, Kara (2009, October 28), California Embraces Open Source Digital Textbooks. The most populous state is the first to take on this complicated initiative. *Edutopia*.

<https://www.edutopia.org/california-open-source-digital-textbooks>

Pozzolungo P., Anna Teresa (2014, enero 2), Textos oficiales prefiguran currículo. *El Tiempo*, Venezuela.

<http://eltiempo.com.ve/venezuela/educacion/textos-oficiales-prefiguran-curriculo/120350>

Publishers.Org.UK (2016), Greater prioritisation of textbooks needed as survey finds 63% of teachers could make more use of them.

<http://www.publishers.org.uk/policy-and-news/news-releases/2016/survey-finds-63-of-teachers-could-make-more-use-of-textbooks/>

Raths, David (2015, October 28), [The Promise \(and Perils\) of Digital Textbooks](#), *T H E Journal*, 42 (5), 16-18.

<https://thejournal.com/articles/2015/10/28/the-promise-and-perils-of-digital-textbooks.aspx>

Reiko, Koide (2014, March 31), Critical New Stage in Japan's Textbook Controversy. *The Asia-Pacific Journal*, 12 (1).

<http://japanfocus.org/-Koide-Reiko/4101>

Revista Semana (2015, agosto 26) ¿Llegó el fin del libro texto escolar?

<http://www.semana.com/educacion/articulo/debate-por-los-textos-escolares/440017-3>

Rodríguez, Joaquín (2013, julio 3), La evolución digital del libro de texto. *Los Futuros del Libro*.

<http://www.madrimasd.org/blogs/futurosdelibro/2013/07/03/135902#.WFBnFvkrKUk>

Ross, Terrance F. (2015, March 6), The Death of Textbooks? *The Atlantic*.

<http://www.theatlantic.com/education/archive/2015/03/the-death-of-textbooks/387055/>

Rutkin, Aviva (2014, August 20), Digital textbooks adapt to your level as you learn. *New Scientist*, 2983.

www.newscientist.com/article/mg22329832.600-digital-textbooks-adapt-to-your-level-as-you-learn.html#.VAoMtM3SPtY

Ryan, Paul (2009, May 8), California open source digital textbook plan faces barriers. The governor of California has launched a new initiative to compile open... *Ars Technica*.
<http://arstechnica.com/information-technology/2009/05/california-launches-open-source-digital-textbook-initiative/>

Sáez, Alberto B. (2013), El futuro de los libros de texto, ¿es digital? *Mobile World Capital*.
<http://mobileworldcapital.com/es/176/>

Schaffhauser, Dian (2017, January 17), Last Year 'Highest Spend Year on Record' for Digital Content in K-12. *The Journal*.
<https://thejournal.com/articles/2017/01/17/last-year-highest-spend-year-on-record-for-digital-content-in-k12.aspx>

Schwarzenegger, Arnold (2009, June 7), Schwarzenegger: Digital textbooks can save money, improve learning. *Mercury News*.
<http://www.mercurynews.com/2009/06/06/schwarzenegger-digital-textbooks-can-save-money-improve-learning/>

Sparks, Sarah D. (2016, October 12), Evidence on the Effect of Textbook Funding on School-Level Achievement. *Education Week*, 36 (8), 7.
www.edweek.org/ew/articles/2016/10/12/textbooks.html

Sparks, Sarah D. (2016, October 3), Textbook Costs Hurt Student Achievement, Study Finds. *Education Week*.
http://blogs.edweek.org/edweek/inside-school-research/2016/10/textbook_costs_hurt_student_achievement.html?print=1

State of California, Office of the Governor (2009, June 8), Leading the Nation Into a Digital Textbook Future.
<http://gov.ca.gov/index.php?/fact-sheet/12455/>

Surdin, Ashley (2009, October 19), More schools experimenting with digital textbooks. *The Washington Post*.
<http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2009/10/18/AR2009101802360.html>

Tabuas, Mireya (2013, diciembre 8), Textos escolares de un solo color. *El Nacional* (Caracas).
http://www.el-nacional.com/siete_dias/BICENTENARIO-COLECCION-HERRERA-MILLAN_0_314368763.html

Tainio, Liise (2012), Gender in Finnish school textbooks for basic education. In Tolonen, Tarja, Tarja Palmu, Sirpa Lappalainen and Tuuli Kurki (eds.), *Cultural practices and transitions in education*. London: Tufnell Press, 221-225.

Taitt, Rita (2014, May 13), 'E-books' for pupils. *Trinidad Express Newspapers*.
<http://www.trinidadexpress.com/news/E-books-for-pupils-259156171.html>

Tesglobal (2016, March 8), Three in Four U.S. Teachers Say Open Educational Resources Are Used More Often Than Textbooks.

<http://www.tesglobal.com/teachertech2>

The Boston Consulting Group (2014), La irrupción digital de las editoriales educativas, partes I y II. *América Economía*.

<http://mba.americaeconomia.com/articulos/reportajes/la-irrupcion-digital-de-las-editoriales-educativas-parte-i> y <http://mba.americaeconomia.com/articulos/reportajes/la-irrupcion-digital-de-las-editoriales-educativas-parte-ii>

The Financial Express (2016, November 18), Govt to distribute 362.2m free textbooks among students. <http://www.thefinancialexpress-bd.com/2016/11/18/53534/Govt-to-distribute-362.2m-free-textbooks-among-students>

Tokarnia, Mariana (2013, Fevereiro 27), Livro didático ocupa segundo lugar dentre os mais lidos no Brasil. *EBC*.

<http://www.ebc.com.br/educacao/2013/02/livro-didatico-ocupa-segundo-lugar-dentre-os-mais-lidos-no-brasil>

Tumin, Zachary (2012, February 6.), Are Digital Textbooks the New “Horseless Carriage”? *Technology and Policy*

<http://www.technologyandpolicy.org/2012/02/06/are-digital-textbooks-the-new-horseless-carriage/>

Vander Ark, Tom (2012, August 18), Should your school replace textbooks with ereaders? *Education Week*.

http://blogs.edweek.org/edweek/on_innovation/2012/08/should_your_school_replace_textbookhttp://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88021729003_s_with_ereaders.html

Vinogradoff, Ludmila (2013, septiembre 17), La oposición acusa a maduro de adoctrinar mediante libros de texto a los escolares. *ABC*, España.

<http://www.abc.es/internacional/20130917/abci-maduro-adoctrinamiento-escolar-201309172008.html>

Williamson, Jennifer (2010, March 29), E-Readers or Traditional Books: Which is Better for Education? *Distance Education*.

<http://www.distance-education.org/Articles/E-readers-or-Traditional-Books--Which-Is-Better-for-Education--232.html>

Woody, Douglas Wood, Daniel, David B. and Baker, Crystal A. (2010), E-books or textbooks: Students prefer textbooks. *Computers & Education*, 55 (3), 945-948.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.04.005>

Woudstra, Wendy J. (2014, January), The Future of Textbooks: Ebooks in the Classroom. *Publishing Central*.

<http://publishingcentral.com/ebookpublishing/the-future-of-textbooks-ebooks-in-the-classroom/>

Zeizer Wisser, Tereza, Rogério Klak Santos e Lucimara de Moraes (2014, fevereiro 12), O livro didático: suas perspectivas e [desafios](#).

<http://www.partes.com.br/2014/02/12/o-livro-didaticosuas-perspectivas-e-desafios/#.WIuyWPkrKUk>

© William Mejía Botero

william.mejiabotero@gmail.com

Febrero 13, 2017.

AUTORES



AUTORES

Diana Catalina Carrión Pérez

Profesora Catedrática de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Carrera 3 No. 26A – 40. 3239300 extensión 3620-3621. E-mail: dianacarrioncp@gmail.com
Pertenece al Grupo de investigación Alternancias, clasificado en A. Las publicaciones y proyectos de investigación pueden consultarse en:

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001440748#

Diana Lineth Parga Lozano

Profesora del Dpto. de Química, Universidad Pedagógica Nacional. Calle 72 No.11-86. Edificio B, 4to. piso. Teléfono: 3451190 E-mail: dparga@pedagogica.edu.co. Es investigadora Asociada (I) por Colciencias en el Grupo de investigación Alternancias, clasificado en A; trabaja con las líneas *didáctica de los contenidos curriculares en química* (asociada al conocimiento didáctico del contenido o CDC) y *Enseñanza de las Ciencias en contexto CTSA*. Publicaciones y proyectos de investigación pueden consultarse en: <http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/>

Mauren Teuber

Doutora e Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Paraná/UFPR com estágio de doutoramento na Florida State University - CAPES/ FULBRIGHT. Bacharel em Pintura pela EMBAP/PR e especialista em Ensino de Artes Visuais pela UDESC. Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Campus de Curitiba II. Coordenadora de área do subprojeto de Artes Visuais do PIBID UNESPAR - Campus II. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte, Ensino e Formação Continuada - UNESPAR e do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas - UFPR. Desenvolve pesquisas na área de formação de professores, com enfoque nas relações entre artista-professor-pesquisador e sobre materiais didáticos para Artes Visuais. UNESPAR/FAP – 55-41-996 935 628 – e-mail – maurenteuber@gmail.com

Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta

Doutora em História e Mestre em Educação pela UFPR. Professora do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, do Departamento de Artes, Setor de Artes, Comunicação e Design, da Universidade Federal do Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão (GPAI) e do Projeto Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Artes: Estudos Comparados Brasil e Argentina. Artista visual, ilustradora e autora artigos, capítulos e livros para professores e pesquisadores em Artes Visuais. UFPR– 55-41-991 084 994 –consuelo.ufpr@gmail.com

Paulo Eduardo Ribeiro

Licenciado em Música pela UEPG (2007), Esp. em Arte e Educação pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (2008) e em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos pela UTFPR (2012). Professor da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná, na disciplina de Arte no Ensino Fundamental II e Médio. É Técnico-Pedagógico da disciplina de Arte do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. Também membro do grupo de pesquisa Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical desde 2014 (PROFCEM - UFPR). NRE/PGO - SEED/PR – 55-42-999 942 326 – paulofusion@yahoo.com.br

Guilherme Gabriel Ballande Romanelli

Licenciado em Música pela FAP-PR, Mestre e Doutor em Educação pela UPFR. Professor dos cursos de educação musical, pedagogia, luteria e pós-graduação em música da UFPR. Ligado aos grupos de pesquisa NPPD – Núcleo de Pesquisa de Publicações Didáticas e PROFCEM – Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical. Tem artigos e capítulos de livros publicados ligados à área de Educação e Educação Musical, além de livros didáticos para o ensino de música. UFPR – 55-41-3360-5149 – guilhermeromanelli@ufpr.br

Helenice Ramires Jamur

Centro Universitário Uninter, Telefone: 55(41)999149-4696. Doutoranda em Educação, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Grupo de Estudos Professor, Escola e Tecnologias. Possui mestrado em Educação pela UFPR (2015). Graduada em Letras pela UFPR (2004). Possui especialização no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela UTFPR (2007). Graduada em Pedagogia pela FALEC (2010). Atuou como Supervisora de Projetos no Centro de Criação do Uninter em Curitiba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância, Design Educacional, Materiais Didáticos para EaD. Atualmente é professora do Ensino Superior e coordenadora do Centro de Mediação Acadêmica no Centro Universitário Uninter. E-mail: helenicejamur@hotmail.com

Glaucia da Silva Brito

Universidade Federal do Paraná Telefone: 55(41)99953-6049 Possui Graduação em Bacharelado e Licenciatura Português Inglês pela Faculdade de Educação Ciências E Letras de Cascavel (1990), Especialização na Metodologia do Ensino Tecnológico pela UTFPR (1994), Mestrado em Tecnologia pela UTFPR (1997) e Doutorado em Linguística pela UFSC (2002). Atualmente é professora Associado I da UFPR. Tem experiência nas áreas de Educação e Comunicação, com ênfase em Tecnologias da Informação e Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: Comunicação e tecnologias, tecnologias na educação, professor e as tecnologias de informação e comunicação, educação a distância e formação do professor, inclusão digital. E-mail: gal.brito@gmail.com

Cristóbal Urbano

Profesor de la Facultat de Biblioteconomia i Documentació (Universitat de Barcelona). Miembro del grupo de investigación “i-Viu: información, valor y uso”, dedicado a la evaluación de la investigación en ciencias humanas y sociales, y al estudio del uso de recursos bibliográficos digitales.

(Tel.+34934035918 | e-mail: urbano@ub.edu).

(https://www.researchgate.net/profile/Cristobal_Urbano)

Víctor Daniel Montes Montes

Profesor de la Universidad Católica de Pereira Teléfono: 3146639438 Licenciado en Filosofía por la Universidad Tecnológica de Pereira Devenir magister en historia 2017 Universidad tecnológica de Pereira Docente universitario desde hace 4 años, docente de historia y filosofía en educación media por tres años. Correo electrónico: victormontes2@hotmail.com

Julián Alberto Montes Montes

Profesor de educación Media del Sector Público Teléfono: 3128829510 Licenciado en Filosofía por la Universidad Santo Tomás de Bogotá 2011. Devenir magister en historia 2017 Universidad Tecnológica de Pereira Docente en educación media en filosofía e historia desde hace 15 años en el sector privado y 6 años en el sector público. Correo electrónico: conjuly@gmail.com

Karolaim Gutiérrez Valencia

Universidad Tecnológica de Pereira. Número de teléfono institucional: 3137300 ext. 235. Licenciada en Comunicación e Informática Educativas, Magíster en Educación. Área de desempeño: docencia focalizada en los objetos de estudio de la comunicación, la informática y la investigación educativas, teniendo como premisa la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación. Campo de estudio actual: Uso de las redes sociales en educación. Última investigación: “Usos de la red social Google Plus en una experiencia de enseñanza y aprendizaje universitaria”. E-mail: kagutierrez@utp.edu.co

Luciane Cortiano Liotti

UFPR. Professora de Biologia/ Rede Estadual de Ensino do Paraná. Doutoranda em Educação Ambiental – Linha: Cultura, Escola e Ensino - 2015 (UFPR). Mestre em Educação - 2009 (UFPR). Especialista em Educação Ambiental - 1998 (UFPR). E-mail: lcliotti@gmail.com

Marília Andrade Torales Campos

UFPR. Professora Adjunta IV da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR). Vice-presidente da Associação Internacional de Pesquisadores em Educação Ambiental (NEREAInvestiga). Pesquisadora do Grupo SEPA/INTEREA (Universidade de Santiago de Compostela-Espanha) - Projeto RESCLIMA e vice-líder do Grupo Ambiente, Sociedade e Educação (UFPR). DOUTORA em Ciências da Educação (Programa Interuniversitário em Educação Ambiental) pela Universidade de Santiago de Compostela-Espanha. Email: mariliat.ufpr@gmail.com

María del Carmen Falcón Tomé

Docente de planta Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Bellas Artes y Humanidades - Escuela de Artes Visuales. Teléfono: 3137230 Magister en Comunicación Educativa, Especialista en Docencia Universitaria. Licenciada en Artes Plásticas. Actualmente, cursando segundo año de Doctorado en Educación. Producción e investigación: Libro (coautora) (2010) “La formación docente al incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje”, resultado de la investigación: “Uso y actitudes de los docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira, al incorporar las TIC en sus prácticas educativas”. Investigación: “Estilos de aprendizaje predominantes en la asignatura Arte Latinoamericano del programa de Artes Visuales”. Participación en la construcción del MOOC de la plataforma MIRIADAX en conjunto con UNIVIRTUAL, así como experta temática en la reformulación de contenidos del diplomado Maestro Virtual. Correo electrónico: falcon@utp.edu.co

Nahúm Misael Tórrez

holds a MA. in Pedagogical Texts from Buskerud and Vestfold University College, Norway. He currently works as a lecturer in English and Children’s Literature for Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (FAREM-Esteli). His main research interests are: Teaching and learning foreign languages, Social semiotics, Multimodal texts, Myths and Legends and Digital Storytelling. He has published articles in which he has made multimodal analyses of picture books that feature Latin American legends. Contact information: [505-2713-7734](tel:505-2713-7734) (work phone), ntorrez@unanfaremesteli.net (e-mail).

Nancy Romero

FLACSO- Argentina. Tel. institucional: 54 11 5238 9300 int.345. Es Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina), Magister en Gestión de la Educación (Universidad de San Andrés) y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Se desempeñó como docente en los niveles medio y superior y como asesora pedagógica en instituciones escolares y en el ámbito editorial. Sus temas de investigación se vinculan con el curriculum, la formación docente y los materiales educativos. Es autora de publicaciones sobre estos temas entre las que se encuentra “Saberes y prácticas escolares” (compilación con Silvia Finocchio, Homo Sapiens, Buenos Aires, 2011). E-mail: romeronancy@live.com.ar

Rosa María Guilleumas García

Universidad Tecnológica de Pereira (57) (6) 3137300 Profesora Asistente de la Facultad de Bellas Artes y Humanidades, Filóloga, Magíster en Educación y Doctora en Procesos de formación en espacios virtuales por la Universidad de Salamanca (España). Ha publicado el libro Excel para Investigadores (coautora), 2010. Sus áreas de desempeño académico son la enseñanza y el aprendizaje en ambientes virtuales y el diseño curricular. Su actividad de investigación se centra actualmente en Learning Analytics y análisis de redes sociales en educación. Correo electrónico: roguiga@utp.edu.co

Hernán Gil Ramírez

Universidad Tecnológica de Pereira. (57) (6) 3137300. Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación, Economista, Especialista en Computación para la Docencia, Magíster en Comunicación Educativa y Doctor en Procesos de formación en espacios virtuales por la Universidad de Salamanca (España). Ha publicado los libros: Ayuda Adaptativa para la Ejercitación en la Web, 2009; Excel para Investigadores, (coautor), 2010. Su área de desempeño académico es la Informática educativa. Su actividad de investigación se centra en el análisis de redes sociales en educación. Correo electrónico: hegil@utp.edu.co

Vivian Batista da Silva

É professora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, fez graduação em Pedagogia (1998), Mestrado em Educação (2001), Doutorado em Educação (2006). Boa parte de seus estudos concentram-se nas áreas de História da Educação e Didática, pesquisando questões relacionadas principalmente aos seguintes temas: formação docente inicial e continuada, manuais pedagógicos, leituras para professores e estudo sócio-histórico-comparado. E-mail: vivianbs@yahoo.com

Eduardo Perioli Júnior

É graduado em de Letras (Bacharelado e Licenciatura) - Habilitação em Português, Mestre em Educação (2015) e doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo. Seus estudos concentram-se nas áreas de estudos de Materiais Didáticos e Educação Comparada. E-mail: e.perioli@gmail.com

William Mejía Botero

Licenciado en Filosofía y Letras (Universidad Javeriana), con estudios de posgrado en Educación (Eastern Washington University). Editor y Director Editorial de la División Educativa de Editorial Norma (1984-2008). Docente universitario (posgrado de Lectura y Escritura en Educación, Universidad Javeriana, 1990-1995), formador de tutores para educación a distancia (1983-1984) y profesor en seminarios intensivos (120 horas) de docencia universitaria y diseño instruccional en

Colombia y Venezuela (1974-1979). Autor del *Manual del Tutor* (Icfes, 1984), coautor del *Manual para la planeación, el diseño y la producción de libros de texto* (1995) y autor de ponencias, documentos y artículos sobre el libro de texto escolar (1990-2008). Autor de cuatro textos escolares (Antologías históricas de Colombia, América y el mundo: 1987-1988; segunda edición, 1996). Correo electrónico: william.mejiabotero@gmail.com

Gabriela Cruder

Profesora para la enseñanza primaria y Profesora especializada en Educación Preescolar. Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Luján). Cursó estudios de Posgrado en Antropología Social en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Se desempeñó en los distintos niveles del sistema educativo y actualmente es Profesora de la División de Educación a Distancia, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Cuenta con publicaciones en el área de educación, medios e imagen. Correo electrónico: gcruder@yahoo.com.ar

Graciela María Carbone

Profesora y Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Área de Ciencias de la Educación. Profesora Extraordinaria Emérita de la Universidad Nacional de Luján. Argentina. Líneas de investigación: Manualística - Curriculum. Recibió el premio Fundación El Libro 2003 por la obra "*Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*". B. A. Fondo de Cultura Económica. Correo electrónico: gracielaamariacarbhone@gmail.com

Edna Luiza de Souza

Professora da rede pública do Estado do Paraná – Brasil, telefone 55 42 34222365, Mestre em Educação pela UFPR, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino (2013). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Interesse de pesquisa: Ensino de Ciências, Educação Matemática, Manuais didáticos, Ensino Fundamental - anos iniciais e finais. E-mail: souzaedna@gmail.com.

Nilson Marcos Dias Garcia

Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade – PPGTE – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal do Paraná. Telefone: 55 41 999840559.. Mestre em Ensino de Física e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Orienta alunos de pós-graduação e desenvolve pesquisas nas temáticas relacionadas ao ensino de Física, aos manuais e livros didáticos de Física e de Ciências, às políticas públicas de educação e à formação profissional de trabalhadores. Email: nilson@utfpr.edu.br

Camila Ferreira Aguiar

Aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Telefone: +55 41 999189705 Bolsista CAPES. Pesquisa sobre livros didáticos e currículo de Física. Email: camilaaguiar@ufpr.br

Daniel Sucha Heidemann

Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Telefone: 55 41 998017914. Licenciado em Física e Mestre em Educação pela UFPR. Desenvolve suas pesquisas na área de produção e avaliação de Materiais didáticos digitais. Email: danielheidemann@gmail.com

Ruan Carlos Guilherme Barbosa

Coordenador de SEO (Search Engine Optimization) na Agência Bluefoot. Telefone: 55 41 998001989. Licenciado em Física e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Email ruancwb@gmail.com.

Quelen Silveira Coden

Professora do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná, onde atua na Sala de Recursos Multifuncional - Área Visual da Escola Estadual Dom Pedro II em Curitiba. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal do Paraná. Telefone: 55 41 996469009. Interesses de pesquisa: Ensino para alunos com deficiência visual, Importância dos manuais didáticos e conhecimento escolar, sala de recursos multifuncional e Aprendizagem colaborativa. Email: quelencoden@yahoo.com.br

Giovani José da Silva

Professor e pesquisador da Universidade Federal do Amapá (Unifap) – Telefone institucional: 55 96 33121782. É licenciado, mestre e doutor em História e especialista e pós-doutor em Antropologia. Atualmente realiza estudos de pós-doutorado em História na Universidade Federal Fluminense (UFF). É autor de *Identidades cambiantes: a presença Kamba na fronteira Brasil-Bolívia* (Editora UFG, 2012) e de *A Reserva Indígena Kadiwéu (1899-1984): memória, identidade e história*. Correio eletrônico: giovanijsilva@hotmail.com.

Alain Choppin (†16 Mai 2009).

Nació en 1948, fue profesor adjunto de letras clásicas y doctor en historia. Enseñó durante siete años en la educación secundaria francesa antes de ingresar a la Sección de Historia de la Educación del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP). En 1993 obtuvo el título de profesor investigador. Dirigió el proyecto de investigación EMMANUELLE.

Miguel Angel Gómez Mendoza

Profesor Titular Universidad Tecnológica de Pereira. *Áreas de desempeño académico:* Historia de la educación y la pedagogía. Investigación cualitativa: teorías y métodos. Teorías y enfoques contemporáneos en educación y pedagogía. Evaluación del contenido y los usos de textos escolares. Sociología de la educación. Didáctica y enseñanza de la filosofía. Correo electrónico: mgomez@utp.edu.co

Edilaine Aparecida Vieira

Graduada em Educação Física pela Universidade do Contestado (UnC, 2005). Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2007). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2013) e doutoranda em Educação pela UFPR. Integra o Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD) na mesma universidade. Atualmente é bolsista do CNPQ e professor efetivo do Governo do Estado de Santa Catarina, vinculada a Escola de Ensino Médio Paulo Freire. Email: edilavieira@yahoo.com.br

Tânia Maria F. Braga Garcia

Graduada em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. É Professor Associado da Universidade Federal do Paraná, atuando na graduação e pós graduação em Educação. Líder do grupo Didática, práticas escolares e publicações Didáticas (CNPq), coordenadora do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas /UFPR

e membro diretor da International Association for Research on Textbooks and Educational Media. É autora e coautora de artigos, capítulos de livros e outros trabalhos científicos. É bolsista Produtividade em Pesquisa 1D do CNPq. Email: taniabraga@pq.cnpq.br

Anne Cacielle F. da Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Mestre em Educação (UFPR (2013), licenciada e bacharelado em História (UFPR, 2009). Está vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas e ao grupo do CNPQ Didática, práticas escolares e publicações didáticas. Professora de História do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seus estudos estão relacionados à área de Ensino-aprendizagem com ênfase em Didática da História e Manuais Escolares. Bolsista CAPES/CNPQ. Email: annecacielle@bol.com.br

Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro

Doutoranda e Mestre em Educação – UFPR – Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Especialista em ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, licenciada em Letras Português-Inglês e em Pedagogia. Atua na equipe técnica-pedagógica de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Curitiba, na formação de professores de 1.º ao 9.º ano, e na elaboração de documentos e materiais orientadores aos professores. Em 2011, atuou no programa federal Pró-Letramento, como tutora e, desde 2012 é formadora do PNAIC. Integra o Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas. Email: haudreyfernanda@gmail.com

Marcelo Antonio Bueno Moraes

Licenciado em História. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Pesquisador do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas/UFPR. Brasil. Professor da Rede Estadual de Ensino (Colégio Estadual Desembargador Clotário Portugal). Email: bueno277@hotmail.com

Roseli Borowicc

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI, 2010). Especialista em Gestão Escolar pela UCEFF Faculdades (2012). Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal Catarinense (IFC, 2016). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2016). Integra o Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD). Atualmente é professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Abelardo Luz, Santa Catarina, exercendo função como professora dos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Básica Municipal José Maria. Email: rosebwc@gmail.com.

Fernanda Batista Fonseca

Aluna do curso de Bacharelado em Expressão Gráfica da Universidade federal do Paraná. Participa como bolsista no Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas. É bolsista de Iniciação Científica, com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq. Email fernandabatistafonseca@gmail.com

Larissa Marcante

Aluna do curso de Filosofia da Universidade Federal do Paraná. Participou como bolsista do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas entre 2015 e 2016, com financiamento da Fundação Araucária e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq. Email larissa.marcante@hotmail.com

Osvaldo Rodrigues Junior

Graduado em História, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2015). Atualmente é professor do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Professor do Mestrado Profissional - ProfHistória da UFMT. Membro do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas - NPPD da Universidade Federal do Paraná - UFPR e do Etrúria - Laboratório de Estudos de Memória, Patrimônio e Ensino de História da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso; NPPD/UFPR. Correo electrónico: osvaldo.rjunior@gmail.com

María Victoria Alzate Piedrahita.

Cali-Valle del Cauca-Colombia. Postdoctorado en didáctica de las ciencias sociales e historia de la educación y pedagogía, Centro Internacional de Estudios de la Cultura Escolar (CEINCE-Berlanga del Duero- España) y Universidad de Valladolid-España (mayo 1 a julio 31 de 2011). Doctora en educación. Universidad de Valladolid-España, 2002. Maestría en educación especial. Área: dificultades del aprendizaje. Universidad San Buenaventura. Cali-Colombia, 1992. Licenciada en Educación preescolar. Universidad Fundación Monserrate-Colombia, 1984. Profesora titular de la Facultad de Ciencias de la Educación-Departamento de Pedagogía Grupo: Grupo de Investigaciones Educativas y Pedagógicas GIPE (Código por Colciencias: Col0012749 Categoría A). Dirección de correo electrónico: mvictoria@utp.edu.co

Edilson Aparecido Chaves.

Graduado e licenciado em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho - FAFIJA. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, é professor de História do Instituto Federal do Paraná - IFPR, Campus Curitiba. Coordenador do Grupo CNPq. Pesquisa Ensino e aprendizagem de História/IFPR. É pesquisador e membro da International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM). Seus estudos estão relacionados à área de Ensino-aprendizagem com ênfase em Ensino de História e Manuais Escolares. É autor e coautor de artigos, capítulos de livros e outros trabalhos científicos. Email: edilsonhist@gmail.com

Jesús Rodríguez Rodríguez.

Profesor Titular del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela (Área de Didáctica y Organización Escolar). Actualmente su actividad docente y de investigación se centra específicamente en la problemática ligada al diseño y evaluación de materiales didácticos. Ha participado en varios proyectos de investigación relacionados con los libros de texto. Miembro del Grupo Stellae de la USC del que es miembro activo. Presidente de la IARTEM (International Association for Research on Textbooks and Educational Media, www.iarterm.org), director de la Revista Galega de Educación (www.nova-escola-galega.org) y codirector de la revista E-journal. (IARTEM, www.iarterm.org). Miembro del movimiento de renovación pedagógica Nova Escola Galega (NEG) (www.nova-escola-galega.org). E mail: jesus.rodriguez.rodriguez@usc.es

PROGRAMA ACADÉMICO DEL EVENTO



AUDITORIO JORGE ROA MARTÍNEZ

Miércoles 7 de septiembre de 2016 de 7:30 a.m. 6:00 p.m.

7: 30 a.m. – 8:30 a.m.	Registro de participantes y entrega de credenciales	
8:30 a.m. – 9:10 a.m.	Apertura	
TEMA 5: LIBROS DE TEXTO ESCOLAR, MEDIOS EDUCATIVOS DIGITALES Y SABERES ESCOLARES		
Moderador: Diego Leandro Marín Ossa		
9:10 a.m. – 9:55 a.m.	Jesús Rodríguez, Universidad de Santiago de Compostela-España. Presidente de IARTEM	CONFERENCIA DE APERTURA IARTEM y los estudios sobre el libro de texto escolar y los medios en educación
9:55 a.m. – 10:15 a.m.	José Francisco Amador Montaño Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia	PONENCIA Las Ayudas Hipermediales Dinámicas. Una propuesta de formación docente en el uso y apropiación de las TIC en el marco del proyecto nacional Computadores para Educar.
10:15 a.m. – 10:45 a.m.	Receso	
10:45 a.m. – 11: 30 a.m.	Francisco Alejandro Riveros Ramírez Coordinador Nacional de Textos Escolares Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación de Chile	CONFERENCIA Políticas públicas de textos escolares en Chile y la implementación del recurso digital complementario y otros recursos educativos abiertos
11:30 a.m. – 12:00 m.	Preguntas	
12: 00 a.m – 2: 00 p.m	Almuerzo libre	

TEMA 1: LIBROS DE TEXTO ESCOLAR: CONTENIDOS, DISCIPLINAS CIENTÍFICAS Y SABERES ESCOLARES		
Moderador: Miguel Angel Gómez Mendoza		
2: 00 p.m. – 2: 45 p.m.	Mauren Teuber - UNESPAR/FAP, Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta - UFPR, Paulo Eduardo Ribeiro - SEED/PR , Guilherme Gabriel Ballande Romanelli . Universidad Federa de Paraná - Brasil	CONFERENCIA A seleção dos livros didáticos de arte pelo PNLD: análise e uso em sala de aula La selección de los libros didácticos de arte por el Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): análisis e uso en el aula de clase
2:45 p.m. – 3:05 p.m.	Carlos Augusto Buritica Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia	PONENCIA El libro de arte y la escritura del dibujo
3:05 p.m. – 3:25 p.m.	María del Carmen Falcón Tomé Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia	PONENCIA Lectura del arte en los medios digitales
3:25 p.m. – 3: 55 p.m.	Preguntas	
3:55 p.m. – 4: 25 p.m.	Receso	
MESA REDONDA: EXPOSITORES		
4:25 p.m. – 5:25 p.m.	Oscar Pulido Cortés. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC	Materiales educativos en la perspectiva de filosofía e infancia
	Larissa Marcante, Fernanda Batista Fonseca Tânia Maria F Braga Garcia. Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD). Universidade Federal do Paraná - Brasil	Elementos visuais e de conteúdo de livros didáticos de filosofia: o ponto de vista dos jovens alunos Elementos visuales y de contenido de libros didácticos de filosofía: el punto de vista de los jóvenes alumnos
	Julián Alberto Montes Montes, Víctor Daniel Montes Montes. Estudiantes Maestría en Historia Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia	La filosofía enseñada en los libros de texto escolar en la segunda mitad del siglo XX en Colombia
5:25 p.m. – 6:00 p.m.	Preguntas y cierre	

SALA MAGISTRAL 1 - EDIFICIO 13

Miércoles 7 de septiembre de 2016 - 2:00 a.m. 6:00 p.m.

TEMA 1: LIBROS DE TEXTO ESCOLAR: CONTENIDOS, DISCIPLINAS CIENTÍFICAS Y SABERES ESCOLARES		
Moderadora: Martha Cecilia Arbeláez Gómez		
2: 00 p.m. – 2: 45 p.m.	Fernando Romero Loaiza Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia	CONFERENCIA Textos escolares y cuadernos de caligrafía. Colombia 1870-1980
2:45 p.m. – 3:05 p.m.	Vivian Batista da Silva Eduardo Perilli Junior Universidade de São Paulo - Brasil	PONENCIA A Ordem dos Livros Didáticos: Critérios para a adoção de textos de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro El orden de los libros didácticos: criterios para seleccionar los textos de lengua portuguesa en la enseñanza media brasileira
3:05 p.m. – 3:25 p.m.	Rosana Pasquale Universidad Nacional de Luján - Argentina PONENCIA	Marginalias en los manuales contextualizados de Francés Lengua Extranjera (FLE): una vía de acceso a los saberes escolares
3:25 p.m. – 3: 55 p.m.	Preguntas	
3:55 p.m. – 4: 25 p.m.	Receso	
MESA REDONDA: EXPOSITORES		
4:25 p.m. – 5:25 p.m.	María Gladys Agudelo Gil Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia	El texto escolar como medio para la investigación en el área de lenguaje
	Vivian Batista da Silva Bárbara Pereira Leme Barletta Universidade de São Paulo - Brasil	(Re)ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012) (Re)enseñando a alfabetizar: un estudio sobre los libros de orientación pedagógica del Pacto Nacional Pela Alfabetizaçõa na Idade Certa (PNAIC)
	Mireya Cisneros Estupiñan Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia	La variación lingüística en los libros de texto escolar de lengua castellana
	5:25 p.m. – 6:00 p.m.	Preguntas y cierre

SALA MAGISTRAL 2 EDIFICIO 13

Miércoles 7 de septiembre de 2016 - 2:00 a.m. 6:00 p.m.

TEMA 1: LIBROS DE TEXTO ESCOLAR: CONTENIDOS, DISCIPLINAS CIENTÍFICAS Y SABERES ESCOLARES

Moderador: Nancy Buenahora Rodríguez

Moderador: Nany Escobar-Rodríguez		CONFERENCIA
2: 00 p.m. – 2: 45 p.m.	Péter Bágyoly-Simó. Universidad Humboldt - Berlín-Alemania	El mundo dividido frente a un mundo: Un análisis comparativo internacional de los elementos de contenido en los manuales escolares de geografía
2:45 p.m. – 3:05 p.m.	Osvaldo Rodrigues Junior. Universidade Federal de Mato Grosso. NPPD/UFPR - Brasil Tânia Braga Garcia. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. NPPD/UFPR-Brasil	POENCIA Manuais de didática da história no Brasil (1997-2013): diálogos com a legislação e a literatura científica Manuales de didáctica de la historia en Brasil (1997-2013): diálogos con la legislación y la literatura científica
3:05 p.m. – 3:25 p.m.	Vivian Batista da Silva Universidade de São Paulo Brasil	POENCIA Aprendendo a ser professor através dos livros: notas sobre a natureza e a produção dos manuais pedagógicos (Brasil 1870-1970) Aprendiendo a ser profesor a través de los libros: notas sobre la naturaleza y la producción de los manuales pedagógicos (Brasil 1870-1970)
3:25 p.m. – 3: 55 p.m.	Preguntas	
3:55 p.m. – 4: 25 p.m.	Receso	
MESA REDONDA: EXPOSITORES		
4:25 p.m. – 5:25 p.m.	Anne Cacielle Ferreira da Silva, Tânia M. F. Braga Garcia. Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD) Universidade Federal do Paraná Brasil	As fontes legais no Ensino de História: análise de livros didáticos do PNLD Las fuentes legales en la enseñanza de la historia: análisis de libros didácticos del Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD)
	Marcelo Antonio Bueno Moraes, Tânia Maria F. Braga Garcia. Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas Universidade Federal do Paraná. Brasil	A (in)visibilidade do guia do livro didático no processo de escolha do Programa Nacional Livro Didático (PNLD)
	Luciane Cortiano Liotti, Marília Andrade Torales Campos. Universidade Federal do Paraná Brasil	La (in)visibilidad de la guía del libro didáctico en el proceso de la elección del Programa Nacional Livro Didático (PNLD)
		O livro didático e as representações de mudanças climáticas no Ensino Médio El libro didáctico y las representaciones del cambio climático en la enseñanza media
5:25 p.m. – 6:00 p.m.	Preguntas y cierre	

AUDITORIO JORGE ROA MARTÍNEZ

Jueves 8 de septiembre de 2016 - 8:00 a 6:00 p.m.

TEMA 1: LIBROS DE TEXTO ESCOLAR: CONTENIDOS, DISCIPLINAS CIENTÍFICAS Y SABERES ESCOLARES

Moderador: Guilherme Gabriel Ballande

Moderador: Guillermo Gabriel Barrantes		
8: 00 a.m. - 8:45 a.m.	Giovani José da Silva. Unifap. Universidade Federal do Amapá . Campus Marco Zero do Equador - Brasil	CONFERENCIA La representación indígena en los libros de texto escolar de Brasil
8: 45 a.m. – 9:05 a.m.	Carmen Patricia Cerón Rengifo Universidad de Nariño. Colombia	PONENCIA Alteridad e identidad de lo indígena en textos escolares de prehistoria, Colombia 1962-1975
9:05 a.m. – 9:25 a. m.	Kazumi Munakata. Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Brasil	Dos modalidades de lecciones de cosas. Perspectiva Norte Americana y Europea
9:25 a.m. – 9:45 a. m.	Preguntas	
9:45 a.m. – 10:15 a. m.	Receso	
MESA REDONDA: EXPOSITORES		
10:15 a.m. – 11:15 a.m.	Sebastián Martínez Botero Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia	Historia pública para el Centro Occidente Colombiano. Aprovechamiento de las nuevas tecnologías para la historia
	Naum Torrez Zamora . Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN) - Nicaragua	PONENCIA El potencial pedagógico de la leyenda “La llorona” en la escuela nicaragüense.
	Gabriela Cruder Universidad Nacional de Luján - Argentina	Memoria visual: recorrido de las imágenes de los libros de texto de inicio a la escolarización en Argentina
11:15 a.m. – 12:00 a.m.	Preguntas	
12: 00 a.m. - 2: 00 p.m.	Almuerzo libre	

Tema 3: MEDIOS DIGITALES EN EDUCACIÓN Y BIBLIOTECAS

Moderador: Oscar Pulido Cortés

2: 00 p.m. – 2: 45 p.m.	Cristóbal Urbano. Universidad de Barcelona - España	CONFERENCIA Medios digitales en educación y bibliotecas: renovando el apoyo a la docencia/aprendizaje en la universidad
2: 45 p.m. – 3:05 p.m.	Edilson Aparecido Chaves e Carla Hamel Wojcik Garcia Universidade Federal do Paraná (IFPR- Curitiba) - Brasil	PONENCIA Arquivos, tecnologia digital e experiência histórica Archivos, tecnologia digital y experiencia histórica
3:05 p.m. – 3:25 p.m.	Nancy Buenahora Rodríguez. Universidad Pedagógica y Tecnológica Colombia - UPTC	PONENCIA Educación en medios, experiencias de apropiación de los realizadores de la FM universitaria, como emisora de interés público universitaria.
3:25 p.m. – 3:55 p.m.	Preguntas	
3:55 p.m. – 4:25 p.m.	Receso	
4:25 p.m. – 5:10 p.m.	Rosa María Guilleumas García, Hernán Gil Ramírez Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia	CONFERENCIA El Libro Aumentado
5:10 p.m. – 5:30 p.m.	Rodrigo Argüello Guzmán Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia	PONENCIA Los destinos de la palabra. El futuro del lenguaje y el libro de texto en la era digital
5:30 p.m. – 6:00 p.m.	Preguntas y cierre	

Conferencia Regional para América Latina - IARTEM 2016

Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales

SALA MAGISTRAL 1 EDIFICIO 13

Jueves 8 de septiembre de 2016 de 8:00 a 6:00 p.m.

TEMA 4: MEDIOS DIGITALES EN EDUCACIÓN Y LA LECTURA EN LA ESCUELA

Moderador: Patricia Cerón Rengifo

8: 00 a.m. – 8:45 a.m.	Jesper Tingaard Svendsen. Universidad del Sur de Dinamarca	CONFERENCIA Undidactisized context shifts Pedagogical challenges in digital educacional media Los cambios de contexto adidáctico. Retos pedagógicos en medios de educacion digital
8: 45 a.m. – 9:05 a.m.	Teresita Vásquez Ramírez Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia	PONENCIA El análisis del discurso y la lectura de los medios de información en la escuela
9:05 a.m. – 9:15 a. m.	Martha Cecilia Arbeláez Gómez Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia	PONENCIA Los contenidos digitales en la enseñanza del lenguaje
9:15 a.m. – 9:45 a. m.	Preguntas	
9:45 a.m. – 10:15 a. m.	Receso	
MESA REDONDA: EXPOSITORES		
10:15 a.m. – 11:15 a.m.	Helenice Ramires Jamur. Universidade Federal do Paraná-Centro Universitário Uninter	O hipertexto em materiais didáticos digitais possibilitando a interação na Educação a Distância
	Glaucia da Silva Brito Universidade Federal do Paraná - Brasil	El hipertexto en materiales didácticos digitales posibilitando la interacción en la educación a distancia
	Karolaim Gutiérrez Valencia Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia	Redes sociales y educación La elaboración de un objeto de investigación
	Diego Leandro Marín Ossa Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia	Las posibilidades educativas e investigativas del video autobiográfico
11:15 a.m. – 12:00 a.m.	Preguntas	
12: 00 a.m. – 2: 00 p.m.	Almuerzo libre	
Tema 1: LIBROS DE TEXTO ESCOLAR: CONTENIDOS, DISCIPLINAS CIENTÍFICAS Y SABERES ESCOLARES		
Moderador: Jesús Rodríguez Rodríguez		
2: 00 p.m. – 2: 45 p.m.	Tulio Ramírez . Universidad Central de Venezuela	CONFERENCIA ¿Educar o Adoctrinar?. Los textos escolares venezolanos de la Colección Bicentenario en el Banquillo de los acusados.
2: 45 p.m. – 3:05 p.m.	Luisa Fernanda Duque Gómez, Docente Básica Primaria. Institución educativa Labouré Santa Rosa de Cabal-Colombia	PONENCIA Conflicto social colombiano: reflexión curricular y pedagógica desde el libro de texto escolar
3:05 p.m. – 3:25 p.m.	Alejandra Olarte López, Viviana Cardona Laserna , Marisol Marín Moreno Estudiantes Licenciatura Pedagogía Infantil Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia	PONENCIA El conflicto social colombiano en libros de texto escolar de ciencias sociales del grado quinto de primaria: enseñanza y propuesta didáctica (2014-2105)
3:25 p.m. – 3:55 p.m.	Preguntas	
3:55 p.m. – 4:25 p.m.	Receso	
4:25 p.m. – 5:10 p.m.	Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná- Brasil	CONFERENCIA O Programa Nacional de Livros Didáticos no Brasil: processos de homogeneização e os desafios para contemplar a diversidade e a cultura local El Programa Nacional de Livros Didáticos en Brasil (PNLD): procesos de homogenización y los desafíos para contemplar la diversidad y la cultura local
5:10 p.m. – 5:30 p.m.	Martha Elizabeth Varón Páez Universidad del Tolima - Colombia	PONENCIA Componentes culturales en el aprendizaje del inglés. Un estudio sobre libros de texto contemporáneos usados para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el nivel básico secundario en Colombia
5:30 p.m. – 6:00 p.m.	Preguntas y cierre	

SALA MAGISTRAL 2 EDIFICIO 13

Jueves 8 de septiembre de 2016 de 8:00 a 6:00 p.m.

TEMA 5: LIBROS DE TEXTO ESCOLAR, MEDIOS EDUCATIVOS DIGITALES Y SABERES ESCOLARES

Moderador: Tânia Maria Braga Garcia

8: 00 a.m. – 8:45 a.m.	Miguel Ángel Gómez Mendoza Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia	CONFERENCIA "Information Literacy" y saber escolar: elementos para la elaboración de un currículo informacional y documental
8: 45 a.m. – 9:05 a.m.	Quelen Silveira Coden SEED/PR e PPGE-UFPR-Brasil Nilson Marcos Dias Garcia UTFPR-DAFIS/PPGTE e UFPR-PPGE - Brasil	PONENCIA O uso de mídias e ferramentas de aprendizagem como auxiliar na construção de conhecimento de alunos com deficiência visual El uso de medios de comunicación y herramientas de aprendizaje como soporte en la construcción de conocimiento de alumnos con discapacidad visual
9:05 a.m. – 9:25 a. m.	Nancy Andrea Ramirez Directora editorial de Santillana - Colombia	PONENCIA Libro de texto escolar y materiales digitales . Editorial Santillana
9:25 a.m. – 9:45 a. m.	Preguntas	
9:45 a.m. – 10:15 a. m.	Receso	
MESA REDONDA: EXPOSITORES		
10:15 a.m. – 11:15 a.m.	Daniel Sucha Heidemann. PPGE-UFPR- Brasil	Materiais digitais de livre acesso: analisando o seu papel nos livros didáticos de física
	Nilson Marcos Dias Garcia. UTFPRDAFIS/ PPGTE e UFPRPPGE- - Brasil	Materiais digitais de livre acesso: análise de su papel en los libros didácticos de física
	Camila Ferreira Aguiar. PPGE-UFPR	O livro didático de física e a organização do currículo pelo professor
	Nilson Marcos Dias Garcia . UTFPR-DAFIS/PPGTE e UFPR-PPGE. Universidade Federal do Paraná - Brasil	El libro didáctico de física y la organización del currículo por el profesor
11:15 a.m. – 12:00 a.m.	Ruan Carlos Guilherme Barbosa. PPGE – UFPR-Brasil	Presença e caracterização dos objetos educacionais digitais nos livros didáticos de física do PNLD 2015
12: 00 a.m. – 2: 00 p.m.	Nilson Marcos Dias Garcia . DAFIS/PPGTE – UTFPR - Brasil	Presencia y caracterización de los objetos educativos digitales en los libros didácticos de física del Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015
11:15 a.m. – 12:00 a.m.	Preguntas	
12: 00 a.m. – 2: 00 p.m.	Almuerzo libre	
Tema 4: MEDIOS DIGITALES EN EDUCACIÓN Y LA LECTURA EN LA ESCUELA		
Moderador: Luis David Tobón López		

2: 00 p.m. – 2: 45 p.m.	Carlos Lugo Silva. Jefe Oficina de Innovación Educativa. Ministerio de Educación de Colombia	CONFERENCIA Programa Nacional Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación
2: 45 p.m. – 3:05 p.m.	Giane Maria da Silva, Francisca Izabel Pereira Maciel Maria da Graça Ferreira da Costa Val Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil	PONENCIA Usos do livro didático de letramento e alfabetização pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental: o caso brasileiro Usos del libro didáctico de lectoescritura y alfabetización por los profesores en los años iniciales de la enseñanza primaria: el caso brasileiro
3:05 p.m. – 3:25 p.m.	Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro, Tânia Maria F. Braga Garcia Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas Universidade Federal do Paraná - Brasil	PONENCIA Significados e funções dos livros didáticos nos manuais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) Significados y funciones de los libros didácticos en los manuales del Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
3:25 p.m. – 3:55 p.m.	Preguntas	
3:55 p.m. – 4:25 p.m.	Receso	
4:25 a.m. – 5:10 a.m.	Graciela María Carbone Universidad de Lujan - Argentina	CONFERENCIA Medios de Comunicación Social y Tecnologías de la Información y de la Comunicación en los libros de texto argentinos. Desde las transposiciones a la construcción de objetos de enseñanza en el currículum editorial
5:10 a.m. – 5:30 a.m.	Carlos Jilmar Díaz Soler. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia	PONENCIA Revistas y maestros en Colombia. Primera mitad del siglo XX
5:30 a.m. 6:00 a.m.	Preguntas y cierre	

AUDITORIO JORGE ROA MARTÍNEZ

Viernes 9 de septiembre de 2016 de 8:00 a.m. a 12:30 p-m.

TEMA 2: USOS DE LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLAR Y LOS MEDIOS EDUCATIVOS DIGITALES

Moderadora: Graciela María Carbone		
8: 00 a.m. – 8:45 a.m.	Nancy Romero Investigadora. Coordinadora del Posgrado Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO Argentina)	CONFERENCIA El lugar de los niños en los usos de los textos escolares y medios digitales en la escuela primaria argentina.
8: 45 a.m. – 8:55 a.m.	Preguntas	
MESA REDONDA		
8: 55 a.m. – 9:55 a.m.	Edna Luiza de Souza. SEED/PR e PPGE-UFRP Nilson Marcos Dias Garcia . UTFPR-DAFIS/PPGE e UFRP-PPGE. Brasil	Livro didático: escolha e uso pelos professores de ciências no ensino fundamental
	Edilaine Aparecida Vieira , Tânia Maria F. Braga Garcia Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD) Universidade Federal do Paraná - Brasil	Libro didáctico: elección y uso por los profesores de ciencia en la enseñanza primaria Livros didácticos de ensino médio: o que pensam os alunos de uma escola de assentamento
	Roseli Borowicz, Tânia Maria F. Braga Garcia . Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD)-Universidade Federal do Paraná. Brasil	Libros didácticos de enseñanza media: lo que piensan los alumnos de una escuela de asentamiento rural Processos de escolha de livros didáticos em escolas de assentamento: diálogos e tensões
		Procesos de selección de libros didácticos en escuelas de asentamiento rural: diálogos y tensiones
9:55 a.m. – 10:25 a. m.	Preguntas	
10:25 a.m. – 10:55 a. m.	Receso	
10:55 a.m. – 11:40 a. m.	Adriana Fernández Reiris. Universidad Nacional de la Patagonia Austral-. Profesora de enseñanza primaria Argentina	CONFERENCIA ¿Hay novedades en los ebooks escolares?
11:40 a.m. – 11:50 a.m.	Preguntas	
11:50 a.m. – 12:30 a.m.	Cierre del evento. Evento cultural	

SALA MAGISTRAL 1 EDIFICIO 13

Viernes 9 de septiembre de 2016 de 8:00 a.m. a 12:30 p-m.

TEMA 1: LIBROS DE TEXTO ESCOLAR: CONTENIDOS, DISCIPLINAS CIENTÍFICAS Y SABERES ESCOLARES

Moderadora: Adriana Fernández Reiris		
8: 00 a.m – 8:45 a.m.	Luis David Tobón López. "Pensando en TIC-Wikia-prendizajes" . Colombia	CONFERENCIA Actitudes 2.0 para una Educación co-creadora y desafíos para fomentar la creatividad y los multiformatos en el aula
8: 45 a.m. – 8:55 a.m.	Preguntas	
MESA REDONDA		
8: 55 a.m. – 9:55 a.m.	Diana Lineth Parga Lozano. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia	Investigaciones en Colombia sobre los libros de texto de química
	Nora Olinda Cabrera Zúñiga. Colégio Técnico COLTEC da Universidade Federal de Minas Gerais UFMG Brasil	El texto escolar en la formación y perfeccionamiento del profesor de Matemática
	Diana Catalina Carrión Pérez. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia Diana Lineth Parga Lozano. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia	Categorías para el análisis de la evolución de libros de texto de química en Colombia
9:55 a.m. – 10:25 a. m.	Preguntas	
10:25 a.m. – 10:55 a. m.	Receso	
10:55 a.m. – 11:40 a. m.	Edilson Aparecido Chaves Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas NPPD/ UFRP . Instituto Federal do Paraná. Campus Curitiba Universidade Federal de Paraná. Brasil	CONFERENCIA Jovens e conhecimento histórico: possibilidades de avaliação e produção de materiais didáticos. Jóvenes y conocimiento histórico: posibilidades de evaluación y producción de materiales didáticos
11:40 a.m. – 11:50 a.m.	Preguntas	

11:50 a.m. – 12:30 a.m.	Cierre del evento. Evento cultural. AUDITORIO JORGE ROA MARTÍNEZ PROGRAMA: 1. Himno de Universidad Tecnológica de Pereira. 2. Palabras del rector de la Universidad Tecnológica de Pereira. Doctor Luis Fernando Gaviria Trujillo. 3. Palabras de la profesora Tânia M. F. Braga Garcia (Universidade Federal do Paraná - Brasil) integrante de la junta directiva de IARTEM 4. Presentación: Grupo de baile "Trietnias" de la Universidad Tecnológica de Pereira

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Asamblea de la Asociación IARTEM: FECHA: Jueves 8 de septiembre HORARIO: 6:30 p.m. a 9: 00 p.m. SALA: Sala Magistral 1 EDIFICIO 13

**CONFERENCIA REGIONAL PARA AMERICA LATINA DE LA “INTERNATIONAL ASSOCIATION
FOR RESEARCH ON TEXTBOOKS AND EDUCATIONAL MEDIA” (IARTEM)
IARTEM COLOMBIA 2016**

**BALANCE Y ANALISIS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL LIBRO DE TEXTO ESCOLAR Y LOS
MEDIOS DIGITALES
SEPTIEMBRE 7, 8 Y 9 DE 2016**

¿QUÉ ES IARTEM?

IARTEM es una comunidad de investigadores que tiene como propósito promover la investigación en el ámbito de los libros de textos y los medios didácticos y educativos. IARTEM: (a) Establece contactos entre todos los investigadores interesados en medios educativos y libros de texto. (b) Focaliza la atención sobre aquellas cuestiones relacionadas con medios educativos en el contexto de la formación del profesorado.

Esta asociación organiza una conferencia internacional bi-anual y publica actas de las mismas. La primera conferencia tuvo lugar en Suecia en 1991. Desde entonces, han tenido lugar conferencias en Bratislava, Eslovaquia (2003), Caen, Francia (2005), Tønsberg, Noruega (2007), Antananarivo, Madagascar (2008), Santiago de Compostela, España (2009), Montreal, Canadá (2010), Kaunas, Lituania (2011), Curitiba, Brasil (2012), Ostrava, República Checa (2013), Berlín, Alemania (2015).

IARTEM es una organización sin ánimo de lucro, independiente de cualquier institución o interés comercial. La inscripción es individual y pueden pertenecer profesionales que trabajen en todos los ámbitos relacionados con los libros de texto y medios educativos. Publica un boletín informativo, que es enviado a través de correo electrónico a sus miembros y otros profesionales. También, divulga un e-Journal titulado: “Investigación en Libros de Texto y Materiales Didácticos”. (ver sitio web: www.iartem.org)

OBJETIVO DE LA CONFERENCIA

Durante los últimos quince años, IARTEM ha realizado notables esfuerzos con el propósito de favorecer la apertura de la Asociación hacia América Latina, una intención que se consolidó a partir de la Conferencia en Santiago de Compostela (2009), cuando se discutió la posibilidad de realizar una conferencia regional en Brasil. Esta tuvo lugar en el año 2012, en la Universidad Federal de Paraná, y fue organizada por la profesora Tânia María Figueredo Braga García y su equipo de investigación. Nuevamente, en la conferencia de Berlín (2015), la junta directiva de la asociación manifestó su intención de apertura hacia América Latina y acordó realizar la conferencia regional en Colombia.

La conferencia Regional de América Latina IARTEM COLOMBIA 2016 reunió un grupo de investigadores y profesores para dar continuidad a los debates académicos y profesionales relacionados con los libros de texto escolar y los medios digitales educativos de forma articulada con los diferentes niveles de los sistemas educativos de la región. La temática escogida tuvo como objetivo facilitar y posibilitar diálogos entre investigadores de diferentes países de América Latina y de otros continentes para desarrollar temas y campos de investigación, comparar y compartir experiencias de situaciones particulares de cada país y de la región y encontrar elementos comunes con relación a las políticas públicas y de investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales educativos.

Ahora bien, la temática del evento se inscribió en las transformaciones actuales asociadas a los formatos digitales que cuestionan, no solo las prácticas pedagógicas y didácticas de transmisión de los saberes escolares y sociales que llevan a cabo las instituciones educativas, sino también la capacidad de sus formas históricas para responder al conjunto de las evoluciones del comportamiento de sus actores. Los cuestionamientos sobre las instituciones educativas y los medios educativos de tipo digital, además de su carácter científico, son el eco de los debates sociales y ciudadanos que los medios de comunicación dan cuenta cada vez más con mayor intensidad y frecuencia. La generalización de las denominadas tecnologías de la información y comunicación ha abierto nuevas perspectivas de formación (educación a distancia, acceso a las informaciones, educación virtual, cursos en la red, educación con base en el diseño y uso de libros de texto escolar digital, contenidos digitales, entre otras) y desarrollado nuevos medios que generan problemáticas y desafíos.

TEMAS CENTRALES

Tema 1. Libros de texto escolar: contenidos, disciplinas científicas y saberes escolares

Tema 2. Usos de los libros de texto escolar y los medios educativos digitales

Tema 3. Medios digitales en educación y bibliotecas

Tema 4. Medios digitales en educación y la lectura en la escuela

Tema 5. Libros de texto escolar, medios educativos digitales y saberes escolares

**CONFERÊNCIA REGIONAL PARA A AMÉRICA LATINA DA “INTERNATIONAL ASSOCIATION
FOR RESEARCH ON TEXTBOOKS AND EDUCATIONAL MEDIA” (IARTEM)
COLOMBIA IARTEM 2016**

**BALANÇO E ANÁLISE DA PESQUISA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA E MÍDIAS
DIGITAIS
EM 7, 8 E 9 DE SETEMBRO DE 2016**

O QUE É IARTEM?

IARTEM é uma comunidade de pesquisadores que tem o objetivo de promover a investigação no âmbito dos manuais e livros didáticos e às mídias instrucionais e educativas. IARTEM: (a) Fortalece vínculos acadêmicos entre todos os pesquisadores interessados em meios educativos e livros didáticos. (B) centra a sua atenção sobre as questões relativas aos estabelecimentos de ensino no contexto da formação dos professores. Esta associação organiza uma conferência internacional cada dois anos e publica atas das conferências. A primeira conferência foi realizada na Suécia, em 1991. Desde então, as conferências foram realizadas na Finlândia (1993), Dinamarca (1995), Noruega (1997), Holanda (1999), a Estônia (2001), Bratislava, Eslováquia (2003), Caen, França (2005), Tønsberg, Noruega (2007), Antananarivo, Madagascar (2008), Santiago de Compostela, Espanha (2009), Montreal, Canadá (2010), Kaunas, Lituânia (2011), Curitiba, Brasil (2012), Ostrava, República Checa (2013), Berlim, Alemanha (2015).

IARTEM é uma organização sem fins lucrativos independente de qualquer instituição ou organização de interesse comercial. A inscrição é individual e à associação podem pertencer profissionais que trabalham em todas as áreas relacionadas com os livros e mídias educativas. A associação publica um boletim informativo, que é enviado via e-mail aos seus membros e outros profissionais. Além disso, publica um e-Journal, intitulado "Pesquisa sobre livros e materiais didáticos". (Veja o site: www.iartem.org)

OBJETIVO DA CONFERÊNCIA

Durante os últimos quinze anos, IARTEM tem feito esforços consideráveis para promover a abertura da Associação para a América Latina, uma intenção que foi consolidada a partir da conferência organizada pelo Dr. Jesus Rodriguez em Santiago de Compostela (2009) quando foi discutida a possibilidade de uma conferência regional no Brasil, que teve lugar em 2012, na Universidade Federal do Paraná, organizada pela professora Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia e sua equipe de pesquisa. Na Conferência de Berlim (2015), a diretoria da associação confirmou sua intenção de manter a abertura para a América Latina, e para isso aprovou a realização da conferência regional na Colômbia.

A Conferência Regional para a América Latina COLOMBIA IARTEM 2016, reunirá um grupo de pesquisadores e professores para dar continuidade às discussões acadêmicas e profissionais relacionadas com os manuais escolares e mídias digitais e educativas articuladamente com os diferentes níveis do sistema educativo da região. A temática escolhida tem o objetivo de facilitar e

permitir diálogos entre pesquisadores de diferentes países da América Latina e de outros continentes para desenvolver temas e campos de pesquisa, comparar e compartilhar experiências de situações específicas de cada país e da região, para encontrar um terreno comum sobre política pública e de investigação no livro de texto escolar e mídias digitais educativas.

No entanto, o tema do evento faz parte das transformações atuais relacionadas aos formatos digitais que desafiam, não apenas as práticas pedagógicas e de ensino de transmissão do conhecimento escolar e social realizadas pelas instituições de ensino, mas também a capacidade das suas formas históricas para responder a todas as alterações do comportamento dos seus atores. As perguntas sobre as instituições educativas e mídias educativas do tipo digital, além de seu caráter científico, são o eco dos debates sociais e cidadãos que ocorrem nos meios de comunicação cada vez mais com maior intensidade e frequência. A propagação da chamada tecnologia de informação e comunicação abriu novas perspectivas de formação (ensino à distância, o acesso à informação, e-learning, cursos online, educação baseada na concepção e utilização dos livros didáticos digitais, entre outros) e gerou novas mídias, problemas e desafios.

TEMÁTICAS FUNDAMENTAIS

Temática 1. Manuais didáticos: conteúdo, disciplinas científicas e conhecimento escolar

Temática 2. Usos de manuais didáticos e meios de comunicação educativos digitais

Temática 3. Os meios digitais na educação e as bibliotecas

Temática 4. A mídia digital na educação e leitura na escola

Temática 5. Manuais didáticos, mídia educativas e digitais e conhecimento escolar

**REGIONAL CONFERENCE FOR LATIN AMERICA OF THE "INTERNATIONAL ASSOCIATION
FOR RESEARCH ON TEXTBOOKS AND EDUCATIONAL MEDIA" (IARTEM)
IARTEM COLOMBIA 2016**

**ASSESSMENT AND ANALYSIS OF RESEARCH ON SCHOOL TEXTBOOK AND DIGITAL
MEDIA
SEPTEMBER 7, 8 AND 9, 2016**

WHAT IS IARTEM?

IARTEM is a community of researchers that aims to promote research in the field of textbooks and instructional and educational media. IARTEM: (a) contacts all researchers interested in educational media and textbooks. (b) focuses its attention on questions related to educational media in the context of teacher training. This association organizes a bi-annual international conference and publishes minutes on the topics being discussed. The first conference was held in Sweden in 1991. Since then, conferences have been held in Bratislava, Slovakia (2003), Caen, France (2005), Tønsberg, Norway (2007), Antananarivo, Madagascar (2008), Santiago de Compostela, Spain (2009), Montreal, Canada (2010), Kaunas, Lithuania (2011), Curitiba Brazil (2012), Ostrava, Czech Republic (2013), Berlin, Germany (2015).

IARTEM is a non-profit organization that does not depend on any institution or business interest. Registration is individually done and professionals working in all areas related to textbooks and educational media may belong to it. It publishes a newsletter, which is sent via email to its members and other professionals. It also publishes an e-Journal, whose title is "Research on Textbooks and Instructional Materials". (See website: www.iartem.org).

AIMS

During the last fifteen years, IARTEM has made substantial efforts in order to promote the opening of the Association to Latin America; this is, an intention which was consolidated as of the conference organized by Dr. Jesus Rodriguez in Santiago de Compostela (2009) when the possibility of a regional conference in Brazil was discussed, which was held in 2012 at the Federal University of Parana, and organized by Professor Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia and her research team. In the Berlin Conference (2015), the board of the association, keeping its mind on Latin America, agreed holding the next IARTEM regional conference in Colombia.

The Regional Conference for Latin America IARTEM COLOMBIA 2016, will bring together a group of researchers and professors to give continuity to the academic and professional discussions related to school textbooks and educational digital media articulated with the different levels of education systems in the region. The key topic aims to facilitate and enable dialogs between researchers from different Latin America countries and other continents to develop other topics and fields of research, compare and share experiences on specific situations in each country and region, and find common items regarding public and research policies and research on school textbook and digital educational media.

However, the topic of the event is part of the current transformations related to digital formats that challenge, not only pedagogical and instructional practices of transmission of school and social knowledge being conducted in educational institutions, but also the ability of its historical forms to respond to all changes in actors' behavior. The questions on educational institutions, and digital and

educational media, in addition to its scientific nature, are the echo of social and citizen debates that are increasingly and more frequently covered by mass media. The spread of the so-called information and communication technology have opened new prospects for training (distance education, access to information, e-learning, online courses, education based on the design and use of school digital textbooks, among others) and generated new media that lead produce problems and challenges.

KEY TOPICS

Topic 1: School textbooks: content-based, scientific disciplines, and school educational knowledge

Topic 2. Uses of school textbooks and digital educational media

Topic 3. Digital media in education and libraries

Topic 4. Digital media in education and reading at school

Topic 5. School textbooks, digital media and school educational knowledge



Universidad
Tecnológica
de Pereira

Reacreditada como Institución de Alta Calidad por el MEN 2013-2021

Certificada en Gestión de Calidad ISO 9001:2008 –

Gestión Pública NTC GP 1000:2009

Conmutador:(57) (6) 313 7300 / Fax: 321 3206 , Dirección: Cra 27 N° 10 - 02

Los Álamos - Pereira - Risaralda - Colombia

Síguenos en:



UTPereira

www.utp.edu.co

Organizan:
Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

Apoya:
Extensión Universitaria - Educación Continua
Facultad de Bellas Artes y Humanidades