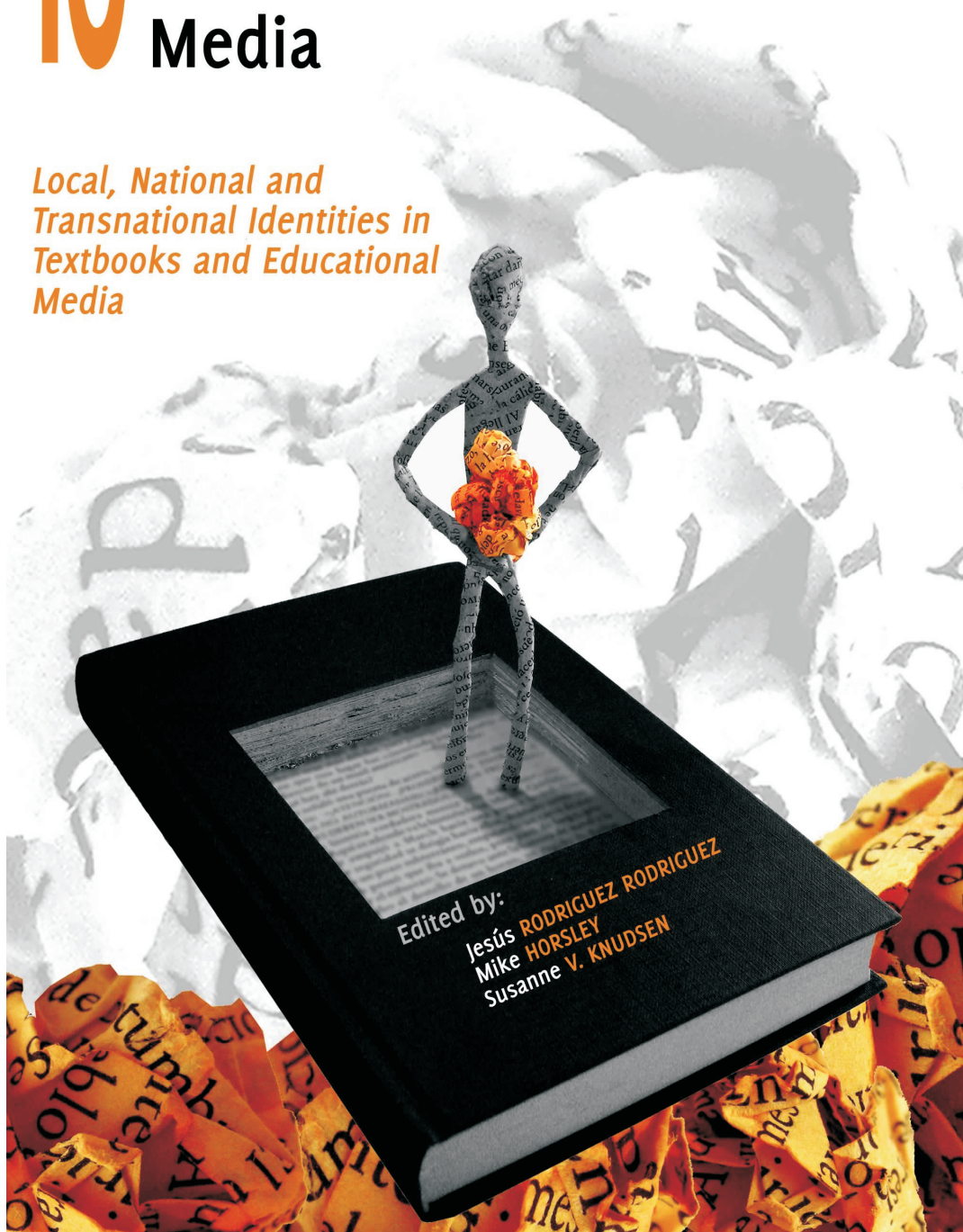


10th International Conference on Textbooks and Educational Media

*Local, National and
Transnational Identities in
Textbooks and Educational
Media*



Edited by:
Jesús RODRIGUEZ RODRIGUEZ
Mike HORSLEY
Susanne V. KNUDSEN

Local, National and Transnacional identities in Textbooks and Educational Media

Ten International Conference on Research on Textbooks and Educational Media

September 2009 Santiago de Compostela - Spain

This book presents cutting edge research and research methodologies from members of the International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM)

Cover design: José María Mesias Lema
English and publishing editing: Wendy Ward, Australia
Editing and design: Jesús Rodríguez Rodríguez , Mike Horsley and Susanne V. Knudsen.
© IARTEM

ISBN: 978-84-8408-145-6

This research volume of the 10th conference of the International Association for Textbooks and Educational Media is dedicated to the memory and work of Professor Alain Choppin, France and Professor Peder Skyum Nielsen, Denmark.

Alain and Peder were great friends of IARTEM, highly accomplished researchers and writers and powerful voices for research on textbooks and educational media. They and their works will be remembered.



TABLE OF CONTENTS

Introduction	11
List of authors	13
<i>KEYNOTE PRESENTATIONS</i>	17
Grandeza y miseria del libro de texto J. Gimeno Sacristán	19
Textbook production from a local, national and international point of view Tânia Maria F. Braga Garcia	30
El sector del libro de texto en España: Análisis de la situación presente y perspectivas de futuro José Moyano	47
A tecnoloxía educativa en España: Revisión das liñas de investigación e desenvolvemento na primeira década do século XXI Manuel Area Moreira.....	50
<i>THEORETICAL SESSION</i>	59
Whiteness studies as theoretical inspiration in the analysis of textbooks and educational media Susanne V. Knudsen	61
Multicultural nationalism and localized globalization: Analyzing film narratives of cultural belonging from a postcolonial perspective Elisabeth Oxfeldt	74
Linking didactics and research in instructional material: A new structural model Stefan Ting Graf	82
Shaping the global: Theory and methods for exploring the production of globalization with educational media Felicitas Macgilchrist & Barbara Christophe	101
<i>GALICIAN/PORTUGUESE/SPANISH WORKSHOP</i>	113
A historia de Galicia nos manuais escolares da Comunidade Autónoma de Galicia: Cambios e continuidades José Armas e Javier Cortizo	115

Utilização de materiais didáticos no ensino das ciências humanas e sociais no primário: O caso de uma futura professora em contexto de formação prática Anderson Araújo-Oliveira	127
Uma análise das repercussões do Programa Nacional do Livro Didático no livro didático de matemática Nora Olinda Cabrera Zúñiga	136
Educación en valores e educación musical: Aproximación ao desenvolvemento das identidades culturais a partir dos libros de texto xerados desde a LOXSE para a educación musical xeral Silvana Longueira Matos	141
Os modelos de identidade que transmiten os manuais de texto de música na educación secundaria obrigatoria Teresa Elvira Méndez García	150
Os contornos virtuais como recurso para a formación continua do educador de museos: A rede Iberoamericana de museos pedagóxicos interactivos Raquel Mariño Fernández, Laura Rego Agraso e Eva M ^a Barreira Cerqueiras	158
Análise e xestión das plataformas virtuais no novo contexto do espazo europeo de educación superior Raquel Mariño Fernández, Laura Rego Agraso e Eva M ^a Barreira Cerqueiras	166
Desenvolvemento das competencias socioemocionais nos libros de texto Ana Couce Santalla e Elena Fernández Rey	174
Elaboración de materiais curriculares para traballar o patrimonio cultural do rural galego M ^a del Camino Pereiro González	183
Desenho, Criação e Avaliação de Conteúdos Pedagóxicos Multimédia para o 1º Ciclo do Ensino Básico Daniela Gonçalves e Rui Ramalho	193
Libros de texto y materiales alternativos: La experiencia del grupo Eleuterio Quintanilla Chema Castiello.....	199
Identificación e identidade nacional en los manuales de historia Españoles Ramón López Facal	214
El concepto de identidad en la invención de la Literatura Española: Aproximaciones a los manuales escolares de literatura en España Antonia María Mora Luna	240

Mujer y ciudadanía en La España de la Restauración: Un análisis cualitativo de los textos de educación femenina y de los medios de comunicación social	
Javier Bascañán Cortés y Antonia María Mora Luna	252
Estudio de las identidades múltiples en los manuales escolares de educación para la Ciudadanía	
Erika González García	263
El discurso de futuros profesores de primaria sobre los materiales didácticos en Quebec: Utilización de los materiales didácticos en el contexto de la reforma curricular actual	
M. Alejandra Morales-Gómez, Anderson Araújo-Oliveira y Yves Lenoir ..	272
Aportaciones de los distintos lenguajes a los materiales utilizados en aulas ordinarias donde asisten alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	
Ana Isabel Castro Rodríguez y M ^a Montserrat Castro Rodríguez	282
 <i>GALICIAN/PORTUGUESE/SPANISH WORKSHOP IN ENGLISH</i>	 293
Global identity in Spanish textbooks	
Miguel Miranda Beas & Inés María Muñoz Galiano	295
From Spain to Europe: The geographical construction of identities in textbooks	
Francisco Rodríguez Lestegás	305
The cultural experience as reference to the production of textbooks by teachers and children	
Tânia Maria F. Braga Garcia & Maria Auxiliadora Schmidt	315
The elaboration of didactic materials in municipal education contexts: The Ulla Elemental Educational Project. (sin punto ao final)	
Jesús Rodríguez Rodríguez & Iván García García	322
The social perception of the elderly and the image of older people in curricular materials: Reclaiming the role of the textbook in the social construction of old age	
M ^a Helena Zapico Barbeito	335
Creation of identities at school: The local, state and global identity	
Gurutze Ezkurdia, Begoña Bilbao & Karmele Pérez	346
Gender stereotypes in textbooks	
Ana Sánchez Bello	356

Blackness and national identity in Argentine school textbooks María Soledad Balsas	362
National identity and heroic history in Venezuelan primary textbooks Carmen Geraldine Arteaga Mora	369
Europe's mirror: Some notes about european images as transmitted by Portuguese geography textbooks (1980-2006) Cristiana Martinha	383
Music materials in early childhood education: A descriptive analysis of their use by teachers of early childhood education and music in the city of Santiago de Compostela Rosa Maria Vicente Álvarez	392
Video games as didactic materials? David Rodríguez Martínez	403
Climantica.org: A website for climate change education Francisco Sónora Luna	410
E-counsellor training module: A pilot seminar Luís Martín Sobrado Fernández, Cristina Ceinos Sanz & Rebeca García Murias	419
Diagnosis of technological competences in the guidance practitioner's professional profile Cristina Ceinos Sanz	426
Innovation with ICT: Four case studies Raúl Eirín Nemiña	434
Educational materials in hospital classrooms in Spain Yésica Teijeiro Bóo & Rebeca García Murias	439
Local, national and transnational identities in EubuildIT: A European educational media project Margarida Louro Felgueiras, Rainer Blasius & Anabela Amaral	446
<i>ENGLISH WORKSHOP 1</i>	453
Popular music as informal educational medium: The example of Elvis and the Beatles Tom Wikman	455
<i>ENGLISH WORKSHOP 2</i>	465
Evaluating the quality of textbooks from the perspective of the learning process Arno J.C. Reints & Hendrienne J. Wilkens	467

Assessing educational materials in primary and secondary schools: Four assessment models	
Jens Jørgen Hansen	475
Textbook selection and approval in Kenya: Financial impact on the publisher	
Ruth Chepngetich Simam & Daniel Chebutuk Rotich	482
Between the market and the school: Textbook approval, selection and evaluation in Portugal	
Joana de Sousa and Maria de Lourdes Dionísio	490
Textbooks and the development of transversal competencies through mother tongue reading comprehension	
Maria da Esperança Martins & Cristina Manuela Sá	496
Holistic evaluations of learning materials	
Jepp Bundsgaard & Thomas Illum Hansen	502
<i>ENGLISH WORKSHOP 3</i>	521
Textbooks and teaching resources: Report from the early childhood classroom in Australia	
Kathy Bauer	523
Textbooks need mediators	
Anna-Lena Göransson	532
Homework, learning online and networked homework support	
Mike Horsley	541
Textbook use in history, civics, english and mathematics lessons in Czech lower secondary schools	
Zuzana Sikorova & Iva Cervenkova	550
Which media do students prefer?	
Maria Nogova	557
Australia and Finland: A comparison of textbooks and teaching and learning materials	
Mike Horsley & Tom Wikman	564
Development of research on the didactical functions of textbooks in East and West Germany	
Yuki Nakazono	572
The use of dictionaries in the teaching of English	
Juan José Varela Tembra	580

The use of discourse analysis in the process of evaluation of history textbooks	
Dušan Klapko	587
Resources for music education in Galician primary schools	
Carol Gillanders	599
Professional music training and transversal contents	
José Agustín Candisano Mora	605
<i>ENGLISH WORKSHOP 4</i>	609
Analyzing the dynamics of textbook elaboration: A way to understand the existence of a standard in French science textbooks	
Catherine Radtka	611
The dreamwork of language: Metaphors about religion in textbooks	
Norunn Askeland	618
Languages, texts and images in textbooks and educational media: The case of identities in English textbooks in Madagascar	
Micheline Ravelonahary & Andrea Clemons	625
Two cultures, model readers and Trojan horses in companion websites	
Ommund C. Vareberg	632

INTRODUCTION

This volume presents papers from the 10th IARTEM conference on textbooks and educational media, held in Santiago de Compostela in September 2009. The theme for this conference was Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media. There were 120 participants from five continents and more than thirty different countries. We especially wish to highlight the many Spanish, Portuguese and Galego speaking participants at this conference.

The consequences of crossing cultures between local, national and transnational identities are of increasing interest, not least in terms of education. In a world of globalization and extended migration, a new understanding of ‘identity’ emerges. The increasing interest in local and national cultures must be met with an expansion of transnational understanding in education – education as reflected in textbooks and educational media.

Since its very beginning in 1991, IARTEM has organized conferences with researchers and other interested parties from all over the world. There is a developing interest in this area of research within different disciplines and across disciplines. This volume starts with the keynote speakers and theoretical presentations. These are followed by papers from workshops in Spanish, Portuguese and Galego. The final sections, covering the workshops in English, have been dedicated to four themes: (1) Local, National and Transnational Identities in textbooks and educational media; (2) The approval and selection of textbooks and educational media; (3) The use of textbooks and educational media; and (4) Languages, texts and images in textbooks and educational media.

Keynote presentation

The four keynote papers provided in this conference volume explored research questions concerning different ways of conceptualising the role of textbooks as well as their advantages and limitations. We also reflected on the process of producing materials in local contexts, the current situation of the textbook sector in Spain, and reviewed the main lines of research in the field of educational technology in Spain.

Theoretical presentations

Four theoretical papers were presented on research questions concerning different ways of analyzing textbooks and educational media. In addressing the main conference theme, the first three papers focus respectively on: globalization, postcolonialism and whiteness studies. The fourth paper examines the relationship between teaching and learning materials.

Workshop 1: Local, national and transnational identities in textbooks and educational media.

This workshop addressed the main theme of the conference and explored textbooks and educational media as resources for the development of local, national and transnational identities. Aspects of textbook production, selection, approval, design and use were presented.

Workshop 2: Approval and selection of textbooks and educational media.

The process of approval and selection of textbooks is a complex one, which varies considerably from one country or one publishing system to another. Whether the process is the responsibility of the authorities, or regulated by market forces and individual choice, the central questions in these papers were: What are the criteria for approval and selection? Is one method of approval and selection preferable to another?

Workshop 3: The use of textbooks and educational media.

This workshop focused on the relationship between the text and the potential readers/users. The various readers' roles implied in educational texts and media is an important perspective, as is the presentation of empirical studies of how teachers and students actually use such materials.

Workshop 4: Languages, texts and images in textbooks and educational media.

This workshop focused on the choice of language, texts and images in textbooks and educational media. Questions were related to readability, multimodality, hypertextuality and different types of texts and images. Teaching and learning materials developed for multilingual contexts were also relevant in the papers presented.

Jesús Rodríguez Rodríguez , Mike Horsley and Susanne V. Knudsen.

List of authors

Ana Couce Santalla
University of Santiago de Compostela
ana.couce@usc.es

Ana Isabel Castro Rodríguez
Teacher (Xunta de Galicia)
anais_cas@edu.xunta.es

Ana Sánchez Bello
University of A Coruña
anasan@udc.es

Anabela Amaral
University of Porto
anabamaral@yahoo.com

Anderson Araújo-Oliveira
Université de Sherbrooke
anderson.oliveira@ushebrooke.ca

Andrea Clemons
DISREB, Madagascar
clemonsandrea@hotmail.com

Anna-Lena Göransson
Karlstad University
annalenagoransson@hotmail.com

Antonia María Mora Luna
moraluna@ugr.es
University of Granada

Arno J.C. Reints
University of Utrecht
a.reints@clu.nl

Barbara Christophe
Georg-Eckert Institut Germany
christophe@gei.de

Begoña Bilbao
University of the Basque Country
begona.bilbaobilbao@ehu.es

Carmen Geraldine Arteaga Mora
University of Simón Bolívar
carteaga@usb.ve

Catherine Radtka
Centre Alexandre Koyré (Paris)
cateherine.radtka@gmail.com

Chema Castiello
Grupo Eleuterio Quintanilla
chemacastiello@telecable.e

Cristiana Martinha
University of Porto
cristiana.martinha@gmail.com

Cristina Ceinos Sanz
University of Santiago de Compostela
cristina.ceinos@usc.es

Cristina Manuela Sá
University of Aveiro
cristina@ua.pt

Daniel Chebutuk Rotich
University of Stirling
dcrotich@hotmail.com

Daniela Gonçalves
Centro de Investigação da Escola Superior
de Educação de PAULA FRASSINETTI
daniela@eseopf.pt

David Rodríguez Martínez
University of Santiago de Compostela
cenes@gmail.com

Dušan Klapko
Masaryk University
klaplo@ped.muni.cz

Elena Fernández Rey
University of Santiago de Compostela
elena.fernandez.rey@usc.es

Elisabeth Oxfeldt
University of Oslo
elisabeth.oxfeldt@inl.uio.no

Erika González García
University of Granada
erikag@ugr.es

Eva M^a Barreira Cerqueiras
University of Santiago de Compostela
eva37x@hotmail.com

Felicitas Macgilchrist
Georg-Eckert Institut Germany
macgilchrist@gei.de

Francisco Rodríguez Lestegás
University of Santiago de Compostela
f.lestegas@usc.es

Francisco Sónora Luna
Teacher (Xunta de Galicia)
fsluna@edu.xunta.es

Gurutze Ezkurdia
University of País Vasco
gurutze.ezkurdia@ehu.es

Hendrienne J. Wilkens
University of Utrecht
h.wilkens@clu.nl

Inés María Muñoz Galiano
University of Granada
imunoz@ujaen.es

Iva Cervenková
University of Ostrava
iva.cervenkova@osu.cz

Iván García García
Council of Vedra (A Coruña)
ivandesarandon@yahoo.es

Javier Bascañán Cortés
University of Valencia
javier.bascunan@uv.es

Javier Cortizo
University of Santiago de Compostela
javier.cortizo@usc.es

Jens Jørgen Hansen
National Knowledge Centre for Design for
Learning, Denmark
jj@ucsyd.dk

Jeppe Bundsgaard
University of Aarhus
ebu@dpu.dk

Jesús Rodríguez Rodríguez
University of Santiago de Compostela
jesus.rodriguez.rodriguez@usc.es

Joana de Sousa
University of Minho
joaninhas.povoa@gmail.com

José Agustín Candisano Mora
Conservatorio Superior de Vigo
joseaguscan@terra.es

José Armas
University of Santiago de Compostela
xose.armas@usc.es

José Gimeno Sacristán
University of Valencia
jose.gimeno@uva.es

José Moyano
Asociación Nacional de Editores de Libros
y Material de Enseñanza
anele@anele.org

Juan José Varela Tembra
Instituto Teológico Compostelano
tembrajuan@hotmail.com

KarmeLe Perez
University of the Basque Country
karmeLe.perezu@ehu.es

Kathy Bauer
Central Queensland University
k.bauer@cqu.edu.au

Laura Rego Agraso
University of Santiago de Compostela
laura.rego@usc.es

Luis Martín Sobrado Fernández
University of Santiago de Compostela
luismartin.sobrado@usc.es

M. Alejandra Morales-Gómez
Université de Sherbrooke
a.morales@usherbrooke.ca

M^a Helena Zapico Barbeito
University of A Coruña
helena.zapico@udc.es

M^a Montserrat Castro Rodríguez
University of A Coruña
mcastror@udc.es

Manuel Area Moreira
University of La Laguna
manarea@gmail.com

Margarida Louro Felgueiras
University of Porto
margalf@gmail.com

Maria Auxiliadora Schmidt
Federal University of Paraná.
dolinha08uol.com.br

Maria da Esperança Martins
University of Aveiro
esperancamartins@ua.pt

Maria de Lourdes Dionísio
University of Minho
mldionisio@ie.uminho.pt

Maria Nogova
National Institute for Education
marianogova@centrum.sk

María Soledad Balsas
University of Buenos Aires
msbalsas@mail.fsoc.uba.ar

Micheline Ravelonahary
DISREB, Madagascar
raked@moov.mg

Miguel Miranda Beas
University of Granada
mbeas@ugr.es

Mike Horsley
Central Queensland University
m.horsley@cqu.edu.au

Nora Olinda Cabrera Zúñiga
University of La Serena
ezuniga@userena.cl

Norunn Askeland
Concordia University
adeela.arshad-ayaz@uregina.ca

Ommund C. Vareberg
Vestfold University College
ommund.vareberg@hive.no

M^a del Camino Pereiro González
University of Santiago de Compostela
pereirogonzalez@edu.xunta.es

Rainer Blasius
Medienzentrum Kaiserslautern
Kanalstr
rainer.blasius@web.de

Ramón López Facal
University of Santiago de Compostela
ramon.facal@usc.es

Raquel Mariño Fernández
University of Santiago de Compostela
raquel.marino@usc.es

Raúl Eirín Nemiña
University of Santiago de Compostela
rauleirin@gmail.com

Rebeca García Murias
University of Santiago de Compostela
rebeca.garcia@usc.es

Rosa Maria Vicente Álvarez
University of Santiago de Compostela
rosi@mundo-r.com

Rui Ramalho
Centro de Investigação da Escola Superior
de Educação de PAULA FRASSINETTI
ruiramalho@esepf.pt

Ruth Chepnetich Simam
Moi University Kenya
ruth Simam ruthsimam@yahoo.com

Silvana Longueira Matos
University of Santiago de Compostela
silvana.longueira@usc.es

Stefan Ting Graf
University of Southern Denmark
graf@ifpr.sdu.dk

Susanne V. Knudsen
Vestfold University Collage
susanne.knudsen@hive.no

Tânia Maria F. Braga Garcia
Federal University of Paraná.
taniabraga@terra.com.br

Teresa Elvira Méndez García
IES Fernando Wirtz da Coruña
tmgarcia@edu.xunta.es

Thomas Illum Hansen
Nationalt videncenter for læremidler
thih@ucl.dk

Tom Wikman
Abo Akademi
tom.wikman@abo.fi

Yésica Teijeiro Bóo
University of Santiago de Compostela
yesica.teijeiro@usc.es

Yuki Nakazono
University of Japan
yuki.nakazono@yahoo.de

Yves Lenoir
Université de Sherbrooke
y.lenoir@videotron.ca

Zuzana Sikorova
University of Ostrava
zuzana.sikorova@usu.cz



KEYNOTE PRESENTATIONS



Grandeza y miseria del libro de texto

J. Gimeno Sacristán

Nos pasamos la vida preguntándonos qué rayos le sucede al sistema educativo y lo que le sucede es que falla todo, empezando por la consideración social del libro. Ningún niño que acuda de la mano de sus padres a comprar sus manuales escolares en el *hiper* volverá a creer en la cultura. Creerá antes en las huevas de bacalao que en los puntos cardinales

Así ironizaba Millás¹ en el comienzo del curso académico sobre la consideración intelectual y social del libro de texto como objeto cultural en un artículo irónico y crítico publicado en la prensa española.

Por nuestra parte en otro lugar opinábamos que

El enemigo de la lectura no reside, como en la actualidad algunos temen, en la cultura audiovisual que domina en los medios de comunicación y en la extensión de las nuevas tecnologías, sino en las desafortunadas prácticas dominantes de leer a las que sometemos a los alumnos durante la escolaridad (Gimeno, 2001²).

Queríamos poner de manifiesto la paradoja de que existiendo múltiples formas de leer y disponiendo de numerosos materiales, en los que ejercer las funciones de la lectura, en la pedagogía más al uso en las escuelas, sin embargo, con el dominio de espacio y de tiempo escolar que tienen los libros de texto, se reduce drásticamente las posibilidades de las formas, las funciones y los materiales de lectura. Y en esa especialización o reducción, el libro de texto se configura como el instrumento que realiza esas funciones de forma monopolista.

El monopolio de la actividad y la reducción de la circulación de información que supone su presencia y uso han provocado movimientos de rechazo a los libros de texto porque son responsables del establecimiento de una pedagogía, que no era la que han puesto en práctica los movimientos renovadores de profesores, por ser un obstáculo a la innovación. El libro de texto y el uso que cabe hacer de él es un motivo de lucha para encontrar una pedagogía más abierta. Para las posiciones más radicales, el libro de texto va ligado a una metodología conservadora y se convierte en objeto de denuncia por ser también una herramienta cultural para transmitir una cultura o conocimientos empobrecidos. Por nuestra parte, compartiendo en muy buena medida estas ideas, nos preguntamos qué sería de la docencia si los profesores no contaran con este “hermano” y compañero insustituible para desarrollar los quehaceres en la educación.

Ese monopolio va ligado a una depauperación cultural del objeto que denominamos libro de texto (el Libro, por antonomasia), porque el formato conduce a ello inevitablemente. Las actividades y los tiempos de leer durante la escolaridad están

² Gimeno Sacristán, J. (2002), *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.

mediadas por ese artefacto que se ha convertido en una herramienta de la que no se puede prescindir, mediador de las informaciones que circulan en los centros educativos y en la aulas. Por lo tanto, responsable de la calidad del conocimiento que podrán adquirir sus usuarios (estudiantes y profesores) y, por lo tanto de la calidad de la educación. El libro de texto es un objeto especial que se ha configurado como dominante en la escolarización, como un instrumento capital para proporcionar información que traducida pedagógicamente sirve de contenido al conocimiento que el usuario de los libros de texto se le pide que elabore.

Dado que el libro de texto es el tipo de libro más dominante y el que básicamente provee de textos a la enseñanza, se podría concluir que la cultura que da la escuela es bastante pobre al tener como depositario al libro de texto. Es una conclusión excesivamente rotunda y sin contemplar matices, pero está en la base de muchas de las valoraciones que se han hecho en la historia reciente y que en la actualidad adquieren una mayor vigencia ante el incremento de la variedad de fuentes de información – de libros y de otras Fuentes – y en otros soportes que no derrumban el muro del uso dominante del libro de texto.



Figura 1. La peculiaridad del libro de texto está en su propia apariencia.

Un objeto peculiar

La peculiaridad del libro de texto, para comenzar a delimitar su carácter como objeto pedagógico único está en su propia apariencia. Si preguntamos a cualquier persona, incluso a un niño o niña con poca experiencia escolar, cuál de los libros, cuya cubierta está en la figura 1, corresponde a un libro de texto, pocos fallan en acertar que es el de Matemáticas. En alguno de los demás se producen a veces dudas. Pero incluso el que ocupa el centro, que corresponde a una “enciclopedia”, considerando el título completo, no se percibe como un libro de texto. A la pregunta de si el libro de

Matemáticas es un libro de lectura en tiempo libre de entretenimiento o de placer se responde inequívocamente que no lo es.

Es decir que la misma apariencia del libro delata su contenido y a él se asocian las connotaciones derivadas de las experiencias que hemos tenido con el texto. Es un libro para llevar a clase, para estudiarcer ejercicios, no para entretenerse. Ligado a la realización de tareas académicas, fuente de la información de la que se realizará la evaluación, un elemento quizá poco agradable a superar con éxito. Es decir, el poder abandonar el libro es la señal del éxito académico, al que no tengamos que tener cerca más tiempo de lo estrictamente necesario.

La experiencia posible con el libro de texto

En la figura número 2 se reflejan las pérdidas de posibilidades que el libro de texto conlleva en los procesos de comunicación de la cultura como experiencia humana acumulada; lo que podríamos denominar como las fuentes del saber, de la experiencia vivida por la especie y de la cultura en general susceptible de ser propagada porque tenemos memoria de ella y que son cercenadas por la escolarización tal como actualmente funciona. El libro de texto viene a representar un último paso en el proceso de especialización pedagógica de los procesos de transmisión de los saberes, el último reductor de la experiencia en las aulas. Especialización reductora que le es inherente al libro de texto, aunque no necesariamente debemos aceptarla en la práctica.

La primera limitación: tenemos que acudir al archivo de la experiencia de otros que, sólo de forma vicaria, podemos hacerla nuestra. Las fuentes del aprendizaje en general son, en definitiva, las experiencias humanas. A partir de ellas nos socializamos, las asumimos, las renovamos, las modificamos, las enriquecemos, las aprendemos. Esas experiencias son personales y de su vivencia nos queda huella indeleble bien en la memoria de la tradición oral, bien en alguna forma de codificación. De nuestra experiencia directa, personal, se obtiene un conocimiento seguro imborrable. Pero en la cultura y vida de las sociedades medianamente complejas, el ámbito de lo que podemos experimentar personalmente, es muy reducido. Por ejemplo, no podemos tener las experiencias de los demás ni tampoco la experiencia personal directa del frío de la superficie de la Luna, de lo que se sufre en una guerra o acerca de cómo se vive en otros remotos lugares o como lo hicieron en el pasado otras generaciones. Pensar la escuela como un medio en el que se pueda recrear la experiencia sólo es admisible si lo entendemos como una metáfora (un “cono si”) o en un sentido muy limitado. He aquí una primera reducción o limitación.

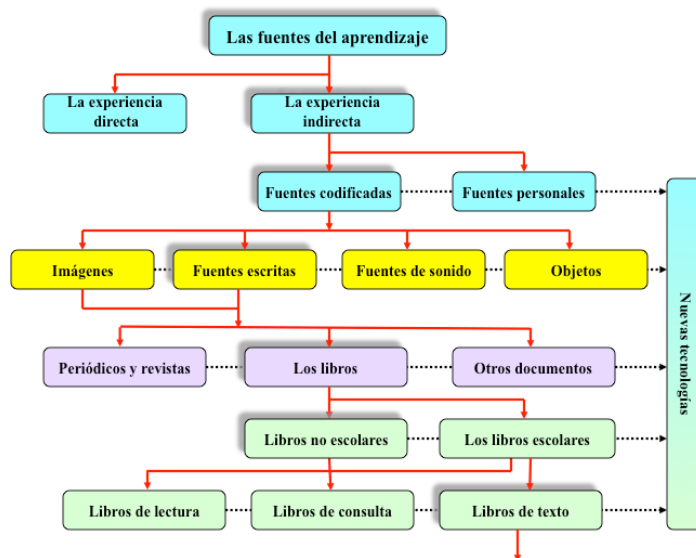


Figura 2. EL libro de texto como último reductor de la experiencia

Tenemos que considerar básicamente la experiencia codificada. En las escuelas podría aceptarse como normal el valerse de la experiencia de los otros, de lo que les ocurrió, lo que pensaron, hicieron o sintieron, poder aprovechar la experiencia de los demás: abuelos, artistas, profesionales, etc., aprovechando su experiencia y saberes directos. Lo normal es que esta posibilidad no se ponga en práctica con mucha frecuencia y para generar un proyecto de difusión-transmisión de cultura se tenga que recurrir a las fuentes codificadas del saber depositado, única forma de acceder a lo que se hizo, pensó o sintió en otros tiempos y lugares. Es la primera versión de lo que significa la globalización cultural que tiene lugar en las aulas, como en cualquier otro contexto de aprendizaje, sea escolar o no. Esta limitación, o segunda restricción, es la que da genuino sentido a la escolaridad y la que puede explicar algunas de las dificultades de aprendizaje, motivo de graves problemas si no se subsanan los déficit de comprensión de lenguaje, puesto que nos exige aprender a través de un mundo de signos abstractos, como es la lecto-escritura. Esta es la gran oportunidad: la de poder acceder a todo lo escrito, si se está capacitado; en este caso alfabetizado.

Otras formas de codificación de la cultura no tan frecuentes de la escuela como en la vida. La especie humana codificó de distintas formas su experiencia para comunicarse con otros y poder transmitírsela. Lo hizo, en primer lugar, seguramente con la palabra, pero desde muy temprano básicamente con la imagen, el dibujo y otros signos. La codificación sonora (la posibilidad de reproducir la voz de otros sin su presencia fue mucho más tardía.

La actualidad de la educación a través de la imagen es un problema no precisamente reciente. Antes que utilizar el catecismo (el primer antecedente de uso masivo de "libro de texto "escrito" se inculcaba con la imagen o recurriendo al uso de soportes con texto e imagen. Ahí están como ejemplo los libros que se denominaron *Biblia de*

los pobres (*Biblia pauperum*), aunque deberían llamarse con más propiedad *de los ignorantes e iletrados*. Con ello se transmiten los mensajes o contenidos a través de textos ilustrados o solamente con imágenes, que son utilizados como guiones para darle significado a la narración. La imagen es un componente intuitivo. Un formato que se reproduce hasta hoy día en los libros de texto, como también lo hace en el cómic.



Figura 3. Biblia Pauperum. Venecia, Giovanni Andrea Vavassore (ca. 1530)

La imagen como componente del libro ensalza al texto (caso de las letras capitales en los libros escritos a mano o en los primeros incunables). En ocasiones es el propio texto el que se convierte en imagen (Véase figura núm. 5). Hace más ameno el objeto *libro*, pero no necesariamente el contenido. El formato del libro de texto no suele cuidar la interacción entre texto e imagen, siendo ésta un elemento de ocupación de espacio y nada más.



Figura 4. Cartel para la enseñanza de la Historia 1915

De todas las codificaciones posibles de los contenidos, la escritura se convirtió en la dominante en la escolaridad. La figura 4 es un fragmento de un cartel para la enseñanza oral de la Historia, compuesto de un sucesión de viñetas secuenciadas cronológicamente, que por la ilustración de escenas que representan a personajes, acontecimientos señalados.

En un tiempo no muy lejano, antes de descubrimiento de las modernas tecnologías de impresión y fotoimpresión de imágenes, el libro *de texto* ponía mucho más énfasis en el texto, componente fundamental de las páginas que lo forman. El texto es el responsable de transmitir el contenido, mientras la imagen es sólo una llamada de atención, un motivo para poder relajarse del arduo proceso mental de descodificar la escritura, no siempre pertinente, sobre los significados de texto. Un tipo de código que abusando de su uso llegó a dar nombre a una metodología paradójica y despectivamente denominada *libresca*, monopolizada por EL libro.

Inmersos en el mundo de la imagen por doquier en el que vivimos, el libro de texto no puede absorber la profusión de imágenes y competir en atractivo con otro tipo de libros. De este modo aparece otro punto de referencia para distinguir lo que es el libro de texto dentro del universo de lo escrito que queda configurado como un libro singular al lado de otras muchas fuentes escritas de información escrita.



Figura 5. Cuando la escritura se convierte en imagen

El libro de texto y las funciones de la lectura

Las funciones de la lectura son las funciones del lenguaje, porque leer es una forma de utilizar el lenguaje, que es- El lenguaje es el instrumento del pensamiento o, mejor dicho, es el pensamiento mismo. Leer es, simplemente, pensar, ejercer esa posibilidad tan elemental para evitar la oxidación de la mente. El lector es alguien que piensa. ¿Piensa el lector de libros de texto? ¿No hay otras formas de lectura para adueñarse de

la oferta cultural que representa el mundo de lo que se puede leer fuera de las escuelas? Con la lectura podemos cultivar la individualidad y que se desarrolle autónomamente, pero también podemos conocer la universalidad en un contexto donde se puede leer de todo y de todos los sitios.

Leer sirve a los fines nucleares de la educación, potenciando las capacidades siguientes³:

- *Acceder a modos de comunicar y de pensar: la búsqueda de la universalidad poniéndola a nuestro alcance.* La lectura es una peculiar forma de la experiencia moderna que consiste en crear nuevos lazos entre seres humanos sin que sean necesarios los contactos directos, fundados en el compartir esferas de conocimiento, de saberes prácticos, de reflexión, para contagiar anhelos y afectos. Las comunidades simbólicas apoyadas en la lectoescritura generan peculiares lazos sociales que tienen una proyección tenue pero esencial en las redes que hacen la sociedad.
- *Apoyar otra forma de identidad: la autonomía intelectual.* La subjetividad construida se sustenta en distinto tipo de amarres, según qué es lo que asumimos cada uno del acervo cultural. Somos y nos creemos a nosotros mismos en alguna medida según lo que leemos.

El *sujeto lector* no es un producto natural o espontáneo del desarrollo social y humano, sino un ser al que hay que construir, dotándolo de las capacidades relacionadas con el dominio de la lectura, estimulando los gustos para practicarla y hasta imprimiendo en él una orientación de su personalidad. Tal arquetipo humano se construye en las experiencias de lectura que se le proporcionen; de ahí la responsabilidad de la escolaridad y no sólo de ella. El grado en el que se ensalza la posesión de esas cualidades funciona en nuestra cultura como un termómetro para la evaluación de la dignidad humana. La condición del *analfabeto* representa el grado inferior de esa escala, cuyo significado trasciende el hecho escueto de no dominar una técnica, pues caracteriza a toda la persona afectada, la cual está limitada como individuo y como ser social. En el próximo apartado veremos con más detenimiento cómo hemos imaginado a este sujeto lector.

La fuerza de la lectura como hábito cultural, su presencia en la jerarquía de valores, en las prácticas sociales y en la vida de los individuos depende de la medida en que estos principios se mantengan vigentes y orienten las políticas culturales y educativas, los valores individuales y la acción de las instituciones en cuyo seno se desarrolle alguna de las funciones de la lectura.

- *El aprendizaje de la disciplina del rigor.* El conocimiento, las opiniones, las imágenes, los sentimientos reflejados en la escritura son información que se fija y perpetúa plasmada de manera ordenada. Ese orden se despliega en nosotros al leer.
- *Diferenciarse individualmente y flexibilizar el canon cultural.* No es exactamente cierto que universalizar sea inevitablemente homogeneizar. La

³ Estos puntos están tomados literalmente del libro de Gimeno Sacristán, J. (2006) La educación que aún es posible. Madrid. Morata.

modernidad globaliza hacia fuera y al tiempo puede fragmentar o diferenciar hacia adentro. Nos asemejamos y nos distinguimos por lo que leemos.

- *Leer o no leer, escribir o no escribir son nuevos mecanismos de clasificación social y de exclusión.* Las nuevas fronteras de la sociedad capitalista pasan por la alfabetización, al señalar a quién queda dentro o fuera de la misma, La infancia como etapa “de preparación”, se diferencia en la vida de los individuos jóvenes respecto de la de los adultos por ser una etapa de lectura.
- *La lectoescritura es una forma de mestizaje cultural.* Las historias posibles de contar, que son varias dentro de cada cultura, las pueden construir y difundir los miembros de otras culturas. Leyéndolas nos hacemos más híbridos.

El libro de texto, su uso dominante y las connotaciones que lleva un instrumento al que se le presupone, en principio, tener el valor de ser depositario y divulgador de un determinado orden canónico de la cultura, ha sido un elemento esencial en la historia de los mecanismos más inmediatos y determinantes de la acción. Ha generado en torno a él toda una pedagogía muy característica, donde se cruzan y se refuerzan los mecanismos que facilitan el poder repetir la acción de enseñanza en base a una especie de partitura del saber hacer muy sencilla y fácil de utilizar. Configura las prácticas asentadas del profesorado que lo usa como guía del desarrollo de currículum, le proporciona una programación de los contenidos, delimita un determinado tratamiento de la información y la difusión cultural, sitúa a los aprendices en un contexto de aprendizaje donde el libro de texto es el único texto.

Afirmábamos en otro lugar que:

La calidad de la práctica educativa y las características que podemos observar en ella quedan sometidas a los usos posibles del lenguaje. Éste es uno de sus rasgos más definitorios. La formas de *decir, escuchar, leer y escribir*, que son maneras de comunicar, y las combinaciones posibles entre todas ellas es lo que constituye y diferencia a los distintos modelos pedagógicos posibles (Gimeno, 2001 pp. 36).

Podemos decir que la educación que facilita la lectura no tiene una correspondencia con el tipo de lectura que posibilita el libro de texto como tal, y en tanto que se convierte en el único texto. Éste domestica a la lectura en un sentido coherente con las tareas que con él pueden realizarse. Desde el punto de vista funcional leer en el libro de texto viene se ha constituido en una práctica lectora que queda, en buena medida, al margen de las finalidades que puede tener el leer. En la cultura moderna esas finalidades son: a) La lectura con finalidad recreativa, de entretenimiento, evasión, disfrute... b) Lectura de información y descodificación de mensajes en la vida cotidiana. c) Lectura para el conocimiento de la actualidad. d) La lectura como proceso de indagación o búsqueda de información con un propósito determinado. e) Se lee por aprender y entender de determinados temas, formarse una opinión, f) Finalmente, todo aquél que esté escolarizado en alguna modalidad de enseñanza, lee por obligación, para aprender algo de lo que será examinado, lo hace en unos materiales específicos que no tienen semejanza con cualquiera otros, que son paseados todos los días a la espalda desde el hogar a la escuela y que son los mismos para todos, (razón por la que no pueden intercambiarse). El poder llegar a olvidarse de ellos, superarlos y sustituirlos por otros parecidos – curso a curso – se convierte en un indicador de que el estudiante “va bien”. Leer para aprender una asignatura domestica

a la lectura en un contexto muy peculiar que orienta y determina las funciones de la lectura. Leer en las escuelas es un tipo de lectura identificable como distinto a otros usos de la lectura.

Con el libro de texto como medio dominante se crea una forma de leer. En esa cultura las funciones de la lectura quedan muy delimitadas y limitadas. Se lee por unos determinados motivos, para una función concreta. Educar para saber leer es uno de los aspectos más importantes de la educación moderna, Hay que preguntarse si la lectura domesticada en el uso exclusivo del libro de texto va en una dirección favorable a esa cultura o va en sentido contrario. El alto nivel de fracaso detectado en lectoescritura (en leer con soltura después de pasar seis años en la escolaridad primaria, nos debería hacer reflexionar al respecto).

Resulta paradójico que sea la escuela la que, al encerrar la lectura en sus especializados textos, contribuya a degradar el mismo canon que dice defender, menospreciando las posibilidades de la variedad de materiales de lectura. Al restringir lo que se puede leer y los tipos de lectura, no se aprovechan los materiales de calidad disponibles que, además, son capaces de interesar. Se ha impuesto un particular orden disciplinario a la lectura que desconsidera las motivaciones de los lectores y, cuando no las tienen, no parece que sea muy eficiente en crearlas.

La estructura temprana de libro de texto y la gramática del modelo educativo al que sirve.

Además de las singularidades destacadas del libro de texto, como artefacto que configura un régimen singular de la lectura, no olvidemos que también determina un orden pedagógico y una política del conocimiento a través de los controles que impone a éste.

Condiciona y propaga un modelo educativo en tanto que en el texto se valida una forma de conocimiento que resume en “píldoras” de contenidos que para desplegar en las mentes de los aprendices sus potenciales significados requerirían más tiempo y argumentación. Esta peculiaridad la encontramos en los libros de texto más antiguos y en los más modernos. (Ver figuras 6 y 7)

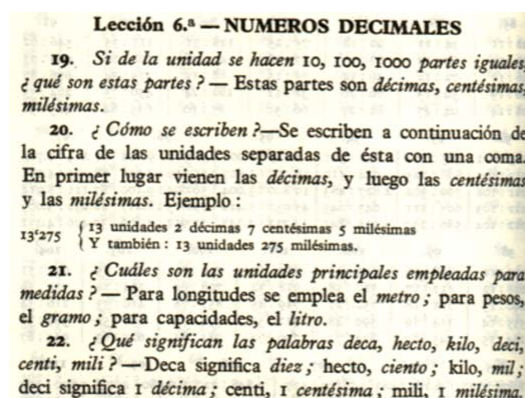


Figura 6. Enciclopedia Escolar. Primer grado Edelvives. (1934) Barcelona. Ed. Luis Vives.



Figura 7. Los alimentos, Fragmento de libro de texto: *Naturaleza 4. EGB. Ciclo Medio*, Santillana Madrid, 1982.

Ambos ejemplos, separados en el tiempo por medio siglo, aproximadamente, ponen de manifiesto la fragmentación del conocimiento que transmiten, presentado como una cadena de nociones que aprender (¿memorizar?) de las que el estudiante deberá dar cuenta en las tareas que realiza en el aula o en evaluaciones periódicas. Es una hipótesis plausible la de esperar que se produzca una correspondencia entre la estructura del contenido presentado con la complejidad del saber que se pueda adquirir. Más que argumentaciones se presentan islotes nocionales del conocimiento, Comprobamos, de paso, la tesis de que el libro de texto tiene un régimen de lectura singular y propio. Esta estructura ha perdurado durante siglos y ha moldeado a las metodologías pedagógicas de manera profunda, cuyos rasgos esenciales —haciendo salvedad de la mejora de su presentación, composición gráfica, etc.— siguen reproduciéndose (Ver figura 8)

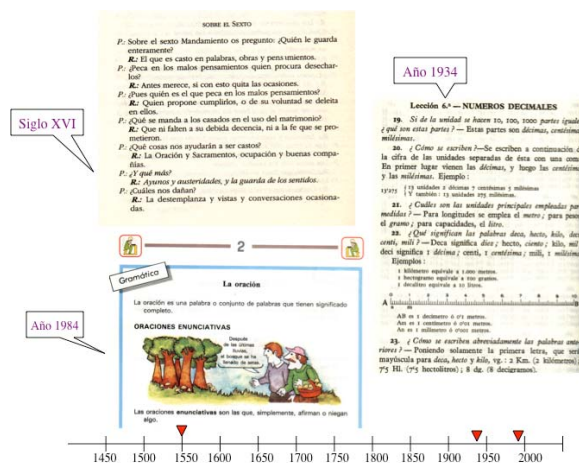


Figura 8. La pervivencia y solidez del modelo catequético de los libros de texto

En la figura núm. 8 se contrastan ejemplos de un catecismo de siglo XVI con un texto escolar de 1934 y otro de 1984. Podemos notar cómo la estructura de los dos primeros es idéntica a pesar de la distancia de siglos que los separan. La metodología es sencilla: preguntas al catecúmeno-alumno y respuestas concretas por parte de éstos ajustadas al texto y que ya vienen resueltas.

Catecismo

Pregunta: Sobre el sexto mandamiento os pregunto, ¿Quién le guarda enteramente?
Respuesta: El que es casto e palabras, obras y pensamientos.

Asignatura de Matemáticas en una enciclopedia de 1934.

Pregunta: Si de la unidad se hacen 10, 100, 1000 partes iguales, ¿qué son esas partes?

Estas partes son décimas, centésimas, milésimas.

El conocimiento a adquirir de acuerdo con el desarrollo de las tareas dominantes que se desarrollan a partir del uso de los libros de texto, es evidente que no tendrá mucha calidad. Éstos tienen su origen, seguramente, en el formato de los catecismos. Como sabemos el catecismo es un tipo de libro de instrucción elemental que contiene la doctrina cristiana, redactado como una cadena, en preguntas y respuestas, relacionadas con el contenido que es propio de un libro que difunde dogmas entre los fieles. Pero lo más importante no reside en esas cualidades formales. El libro de texto hereda la autoridad y el poder doctrinal que tuvo el libro sagrado (EL libro, por antonomasia), en el que se contiene la verdad indiscutible, El dogma y el texto dogmático no se pueden discutir, no es posible hacer lecturas personales, libres o críticas.

Los actuales libros de texto no son estas antigüedades que venimos comentando, han mejorado su presencia, su texto, ilustraciones... Y sobre todo ha aumentado la variedad de la oferta. Pero si juzgamos aquellos viejos textos en aquel contexto pasado y hacemos lo mismo con los libros de texto actuales, los problemas son muy semejantes. La paradoja de tener una única fuente de conocimiento en la denominada sociedad de la información es más llamativa que la que provoca la visión de las enciclopedias de aquellos viejos usos respecto de su contexto. Los materiales (libros...), interesantes, amenos de leer y susceptibles de ser adquiridos están al alcance en nuestras ciudades. El libro de texto que masivamente, homogéneamente distribuido, domina en los usos pedagógicos en la era del e-book es más obsoleto que un texto de hace un siglo respecto de las posibilidades de su tiempo.

Textbook production from a local, national and international point of view

Tânia Maria F. Braga Garcia

Introduction

Firstly, I would like to thank the organizers of IARTEM – the 10th International Conference on Textbooks and Educational Media – and in particular Dr Jesus Rodriguez Rodriguez, for the opportunity to be in Santiago de Compostela amongst people from over thirty countries who share an interest in teaching resources, particularly textbooks. It is a valuable experience to be able to hear and talk about this subject, and also to present and discuss specific issues from my own country, Brazil. I have worked in education for over forty years, and textbooks have always occupied an important space in my professional development and practice. I look at them in the best possible light, but am also aware of the complex problematic in which they are situated.

I would like to thank all of you who have listened with patience to my words. In this paper, I have attempted to be faithful to the ideas that I presented earlier. However, I would like to reiterate some points that may have been unclear during the reading.

The complex nature of textbooks has been extensively covered by writers from numerous countries. When I say complexity here, I recall the following statement from Johnsen: “Textbooks are indeed a kaleidoscope, and we should not see them as being a single image, or even a single refraction of the light of instruction. How we view them depends on who we are, what our view of curriculum and instruction may be, and what our view of knowledge and learning may be.” (2001). From this, it can be argued that any approach to textbooks needs to be clearly situated in a specific context, and cannot pretend to be exhaustive. For this reason, only a few ‘images’ have been selected for this presentation. I hope they will be of interest, and contribute to contextualizing the problematic issue of textbook production from the perspective of the relationship between the local and the global.

I have traced a path, a possible script for organizing my ideas, which I will present in a structured format under five key issues:

1. The theme: its importance and localization in the Brazilian context.
2. Reference points to situate the textbook in the current theoretical context.
3. The Brazilian national program of book distribution.
4. Book evaluation criteria in the Brazilian context.
5. The local context in the production of textbooks.

This path should help us find an answer to the question which summarizes the problematic nature of this topic: Is it possible to produce books that consider diversity and local specificities? Further, how can this be achieved in a country such as Brazil, a country with so much diversity and inequality?

This very complex question, which imposes challenges of a unique nature – and which I will now attempt to address – has been motivated by my personal history with textbooks. This motivation springs firstly from the passion I have for books in general, and especially for books conceived for schools; and also because of my extensive professional experience in areas that have always placed me with textbooks. These roles have included: primary school teacher, co-author of books, proof reader and pedagogical reviewer of materials for teachers and students, editorial projects coordinator, books evaluator and, in the last 15 years, as university researcher in the field of Culture, School and Teaching, where I coordinate a research group in didactical publications, as well as supervise theses and dissertations about textbooks.

Facing this topic as a challenge, therefore, I have attempted to synthesize relevant factors, based on my experiences with textbooks, which highlight the complex issue of didactical production – particularly in a Brazilian context.

The theme: Its importance and localization in the Brazilian context

In the spirit of contributing to the theme of this conference, which focuses on the production of didactic texts through the perspective of the local, national and global, I have opted to discuss the possibilities and limitations for the production of textbooks that consider cultural diversity, specifically in a Brazilian context.

It is necessary here to emphasize that we are talking about a very large country, territory wise, with an estimated population of 190 million: distributed in large cities such as São Paulo (4th largest world population, with 11 million people), and smaller towns such as Borá, in the state of São Paulo (less than 1,000 inhabitants). Brazil is a country with highly industrialized areas (e.g. manufacturing electronics, vehicles, agro-industry products, fishing industry) and areas with small growers, fishers, and communities who live from fruit collection and other subsistence activities. One hundred million Brazilians live in the south and southeast areas, which have a higher level of economic and social development.

The education system is administered on three levels: federal, state and municipal. Public and curricular policies emanate from these three levels, as well as the development and maintenance of public schools: lower primary school is predominantly supported at the municipal level (1st to 5th grades); upper primary (6th to 9th grades) and high school (1st to 3rd grades) is predominantly supported by the state; and professional and tertiary education is predominantly supported by the federal government.

In Brazil, therefore, public policies must be understood as the result of action on these three levels. To develop policies in a way that guarantees a certain unity, yet offers space for specific, local issues, poses a great challenge for public administrators. This governmental structure must be taken into consideration even for public policies related to textbooks, since it implies centralized and local actions, both for the production of books as well as for their distribution. The existence of a National Program of Textbooks, for which the Ministry of Education is responsible, is marked by the relationship between unity and diversity, national and local, expressed in the different faces of the program.

When speaking of Brazil, it is common to say it is ‘one and many countries’. Some background information may help to clarify this expression, so that the implications for the production of textbooks may be analyzed. The Brazilian population, across the various Brazilian regions, has diverse origins and local cultures, being comprised of indigenous peoples⁴, as well as those who came to Brazil as slaves or immigrants (Africans, Europeans, Asians) throughout the various eras of Brazilian history⁵.

In the 19th century, European immigration was encouraged. Immigrants could acquire lands (through the Land Act of 1850) or work on farms through partnerships. This brought groups of Germans, Italians, Japanese, Polish, Ukrainians, Russians and Dutch, among others. During the 20th century, groups from countries such as Arabia, Israel, Turkey, Mozambique, Angola, China, Korea, and many others have arrived to seek residency in the country, configuring the culturally diverse set of people who nowadays make up the Brazilian population.

This diversity, which presents such a great challenge with respect to textbook policy, can be exemplified by two situations (chosen from many possible others). In the state of Santa Catarina, southern Brazil, there are communities where German is the principle language spoken: children only learn Portuguese when they start school. In these localities, the majority of people preserve their European traditions with respect to food and lifestyle, holding festivals and events featuring traditional music, games and costumes. Even in daily life it would be possible for a visitor to think, momentarily, that he or she were in some region of Germany.⁶

To the other extreme there is the situation in the north of the country, in particular Amazônia, where textbooks have to reach the children of indigenous populations. Living in houseboats, their lives are affected by the natural river cycles during flood and drought, which cause their houses to move up and down according to the river flow. Dozens of kilometers distant from any town, many of these children travel to school by boat, or sometimes attend a floating school. Their diet consists primarily of fish, cassava flour and fruits. For some of these indigenous communities there are special school programs.

The question of Brazilian identity, therefore, must be based on the understanding that “we are diverse”. The question of what is to be Brazilian has no simple, one-line answer. As Michel Debrun states (1990, 46), “Brazilian national identity is not only one”, and further, “its political and cultural dimensions, in particular, have not been walking side by side”. It can thus be asked, “how could there be a basis of consensus

⁴ According to Dorta (1992, 526), there are approximately 300 ethnic groups. There are four larger linguistic groups spread across extensive areas: Arawak, Karib, Tupi and Jê; smaller groups such as Chapacura, Guaykuru, Katukina, Maku, Mura, Nanbikwara, Pano, Tukano and Yanomami; and other isolated languages. Within each group there are countless dialects (Urban, 1992, 90).

⁵ The Africans, brought to Brazil as slaves, belonged to different groups. The Afro-Brazilians are distributed in a differentiated way, with a strong presence in some states and smaller in others. A study by the geneticist Sérgio Danilo Pena, from the Universidade de Minas Gerais (UFMG), indicates that the major ancestry of the group analyzed came from Central-West Africa – Angola, Congo and Cameroon – followed by West (Nigeria, Ghana, Togo, Ivory Coast) and Southeast Africa (now Mozambique). It is believed that between 3.6-4 million slaves were brought to Brazil between 1550 and 1870. Other groups arrived during the 20th century as immigrants.

⁶ The first colonies were established in 1808 (when the Portuguese royal family was transferred to Brazil). Initially these immigrants settled in Bahia and Rio de Janeiro. However by 1920 they were particularly concentrated in the south, which has a milder climate. Pomerode, for instance, is considered the most German town in Brazil.

in a country historically characterized by considerable economic, social, cultural and political inequalities – among classes, ethnicities and regions” (1990, 39).

For Debrun, there has been a policy of conciliation of differences, which is not supported by mutual tolerance, but by cooptation more or less forced by the strongest on those less strong. The advent of a strong national identity, in the civic-political area, has been blocked since its origins by the mechanisms of almost automatic reproduction of the greatest inequalities. In the process, the socio-cultural ambit, the African and indigenous groups, have been marginalized, producing a “forced integration touristicized to its limits, for being only cultural” (Debrun, 1990, 46). Despite the affirmative action policies developed from the end of the 1990s on, the scholarly data reveals a lack of progress. To give just one example, it has been noted that, on average, the Afro-Brazilian population completes only 5.3 years of study compared to 7.1 years for the white population – almost two years more.⁷

These brief considerations must suffice for the purposes of this text. Following Paulo Freire, I would argue that, in the situation of Brazil, it is not possible to discuss differences without seeking the roots in economic and social inequalities, which, as far as I understand, can neither be accepted nor tolerated. From this perspective, while being aware of the necessity of taking culture as a source for teaching content to allow for diversity, it is also necessary to be aware of what Freire (1970) calls the need for formation of critical consciousness, which allows the subject to situate and comprehend him/herself in the world. These are challenges that Brazilian education should and must embrace.

In this sense, the National Textbook Program, which distributes books to all students throughout the twelve years of schooling, poses problems not only of a financial nature, but also ethical and didactical. Defining educational objectives common to the entire population, and delivering these through content and methodology which considers diversity is, therefore, a task to be faced by the federal government in the formulation of public policies, by the authors and publishers of books, and by evaluators and educators on a daily basis.

Having highlighted the difficulties of thinking about Brazilian identity, I will proceed to address some theoretical-methodological elements for comprehending textbooks within the Brazilian education system, and for developing studies in this thematic. In particular, some concepts considered to be interesting and appropriate to supporting the investigation conducted by my university research group will be briefly addressed in the following section.

Reference points to situate the study of textbooks

If we accept the idea that textbooks are kaleidoscopes, as attested by Johansen (1991), it becomes necessary to outline three essential elements of textbooks. These are concepts that have emerged during the last few decades, with contributions from various writers – particularly those at the crossroads of history and sociology.

⁷ In the southeast area (the most developed), Afro-Brazilians average 5.9 years of schooling; in the northeast (the least developed), 4.5 years. On average, only Asian-Brazilians finish primary school: i.e. 9.1 years of schooling. The most significant difference is in the age group between 15-17 years.

The first tenet to be highlighted is that the textbook is *an object of school culture*⁸, and thus its content expresses the result of a process of natural selection, by which are defined both the meaning of education, and what is considered relevant to be taught. Textbooks therefore tend to express that which we consider valuable to transmit to future generations – particularly scientific knowledge, taking science as a historical and social construction.

However, as emphasized by Dominique Juliá (2001), it is not about thinking why education is subordinate to a set of norms defining knowledge to be taught; school culture includes a set of practices that allow the *transmission* of this knowledge and the incorporation of these behaviors. This concept of school culture enables us to consider the textbook as an artifact of this culture, and thus enables educators to decide not only what scientific knowledge to transmit, but also the forms of teaching and learning to be privileged at a certain time. Furthermore, it is important to know the values – and therefore the social and cultural choices – which support these decisions, if the aim is to transmit to future generations material of significance to society.

In the case of Brazil, how many students of these new generations receive textbooks? In 2006, the figure was 29 million, and in 1998, 31 million students were exposed to social references through the textbooks freely distributed by the federal government. Studies based on concepts of school culture are therefore important in order to understand such topics as: the contents of textbooks; the relationship between textbooks and the curriculum; and the contribution of textbooks in the construction of the disciplinary code⁹ of the different disciplines. Finally, the purpose of these studies is to understand the relationships that compound the space of cultural and social production where the books are placed, in order to situate them as an expression or materialization of the culture that the school should conserve.

The second theoretical-methodological reference is from the perspective of political economy, which allows the understanding of textbook production through the optic of macro-structural relationships. From this viewpoint, textbooks may be understood as the result of actions involving the authors, the publishers who produce and commercialize the books, and also the consumers. In the case of Brazilian textbook production, there is currently a predominance of international corporations, with few Brazilian publishers remaining. Small publishers, an important source of alternative books from a didactic point of view, have practically all closed down or been bought out by other publishers – among which were a number of Spanish groups – in the 1990s.¹⁰

However, sales of textbooks in Brazil, considering the federal government is a major client, guarantee a circulation that ensures the economic survival of many publishers: in 2009, the National Textbook Program spent approximately \$320 million on the

⁸ Concept taken from Forquim (1993,167) in the sense of a “set of cognitive and symbolic contents which, selected, organized, ‘normalized’, ‘routinized’, under the effect of the imperatives of didacticization, constitute habitually the object of a deliberate transmission in school context.”

⁹ The concept of disciplinary code is taken from Raimundo Cuesta Fernández (1998).

¹⁰ In Brazil, there are some interesting works in the field of history and education that analyze these relationships and transformations, among which that from Warde (2007) and the recently defended thesis by Célia Cassiano in the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007).

purchase of textbooks for primary education. In 2008, the figure was approximately \$350 million and in 2007, \$220 million.

However, there is a third perspective, which is for me related to the most complex facet of textbooks: their existence *in* school culture, meaning their insertion *in school life*. From this comes the concept of school culture as “a social world” (Forquim 1993, 167), with its own characteristics, pace and rituals, languages and imaginary, modes of regulation, and ways of production. The textbook, artifact of school culture, is borrowed by the school and starts to construct the set of elements that constitute school life.

This school space establishes modes that define the actions of its subjects – specifically teachers and students. From looking at the literature, studies in this area remain incipient (Chopin 2004; Fernández 2005; Valls 2009, Garcia 2007). However, why are these studies important? In the case of Brazil, we speak of a system with some 139,000 schools (2008), distributed throughout the country. How do schools choose books? How do teachers and students use these books in classes? What is the meaning of the contents to the diverse populations throughout Brazil?

This dimension of textbook analysis, which examines the presence of textbooks in classes, is a challenge for educational research, and provides valuable insight to the question in focus here, that is, the potential of textbooks for teaching and learning in diverse situations and conditions. Populations, localities, cultures, schools and classrooms constitute, as has been affirmed, a diverse and complex set. For the research group of the Universidade Federal do Paraná, school subjects have been the focus of countless studies, including those investigating the use of textbooks – in particular the way students and teachers incorporate textbooks in classes.

It is, therefore, the intersection of these conceptual elements that underpin the discussion and analysis of the potential of textbooks, in the case of Brazil, to contribute to the establishment of a dialogue between the more universal elements of knowledge to be transmitted, and the more local and specific questions, which consider cultural diversity.

This analysis is based on the National Textbook Program, which evaluates, purchases, and freely distributes textbooks in all compulsory subjects, for all students in public schools. In terms of its characteristics and extensive reach, this program appears to be somewhat unique in the West. Nowadays, in Brazil, it is not possible to talk about textbooks outside the program, given the fact that its actions have profoundly affected the way books are produced – be it from a didactic, graphic or editorial point of view – and thus have also affected, in one way or another, teaching methods and content.

In this context, I will outline the general characteristics of the National Textbook Program, and will highlight the evaluation criteria relating to the concept of cultural diversity and identity – as related to the theme of this conference. Some examples may help to clarify the issue. Finally, I will discuss some initiatives, outside of the program, which have opened space for local cultures in textbooks. In doing so, I will highlight the project *Recreating Histories*, which I coordinated through the Universidade Federal do Paraná.

The National Program of Textbooks: General characteristics

The reorganization of the Brazilian education system undertaken in the last two decades has defined a number of goals and initiatives. These must be examined in the light of the commitments of Brazil at the 1990 World Conference of Education for All in Jomtien, Thailand, convened by UNESCO, UNICEF, PNUD and the World Bank (BIRD). From this meeting “resulted consensual positions on the fight to supply the basic needs of learning for all, to achieve universal fundamental education and to enlarge learning opportunities for children, young people and adults” (Brazil 1997, 14).

As a result, the Ministry of Education coordinated the development of the Decennial Plan of Education (1993-2003), which aimed for equity, quality and systematic evaluation of the system. In 1996, the Federal Act 9.394, which restructured teaching, reinforced the idea of a basic education for all as “indispensable for the exercise of citizenship”, so that all have means to “progress in work and superior studies” (Brazil 1997,14).

This led to the formation, by the Brazilian government, of a set of guidelines defining curricular orientation and basic contents for the education system. This was an organizational proposal that allowed flexibility of the curricular components in the guidelines formulated by the state and municipal systems, but was supported by a common basis – as indicated in the Ministry of Education document: National Curriculum Parameters.

Among the consequences of these curricular organization policies is one of particular interest: the profound alteration to textbooks, in all school disciplines. The reformulation – derived from Brazilian government decisions to define minimal contents and to constitute systems of control and evaluation of educational policies – opened space for new discussions about the use of textbooks, and further, about the cognitive and ideological contents transmitted by them. The research in the field of epistemology and didactics began to strengthen, matching the progress made in Brazil some time ago in the field of sociology and history of education.

In educational policies, the changes have also begun to demand new mechanisms of control and evaluation of editorial production aimed at public school students. In Brazil, this has had large-scale implications, due to the extension of the book distribution programs promoted by the federal government. To consider the program for primary school textbooks (PNLD) alone, in the 2007 the Ministry of Education distributed 102.5 million books, in subjects across the school curriculum – an investment of approximately \$320 million. In the case of high schools, again from 2007, the official data indicates the purchase of 7.2 million biology textbooks, and 1.9 million for Portuguese and mathematics. Geography and physics were included in 2008, “completing the universalizing of high school assistance” (Brazil/MEC, 2007).¹¹

Brazilian textbooks have earned the attention of national governments, and public policy, for some time. In 1938, the Ministry of Education Ministry established the

¹¹ Further quantitative data concerning the distribution of textbooks and financial resources through the programs is available from the National Fund for Educational Development website (www.fnde.gov.br).

National Textbook Committee, which began to set conditions for the production, import and use of textbooks. However, it was only in 1985 that the National Textbook Program of Textbooks (PNLD) was initiated – as it remains today – which extended its reach to assist all school disciplines, with the objective of universal distribution to all public school students from grades 1-9.

It was not until 1993 that textbook evaluation began to be understood as an essential element of the program, by which time the Brazilian government established a committee of experts in charge of evaluating the quality of textbooks most requested by teachers, and of establishing general evaluation criteria, which were made public for the first time in 1994. From 1996, the year which coincided with the approval of an act restructuring teaching, and with the collaboration of the National Curriculum Parameters¹², a textbook evaluation policy was initiated – to be carried out by a panel of invited experts. From 2002, universities have undertaken this role, in partnership with the Ministry of Education.

In 2003, the Ministry of Education established the National High School Textbook Program (PNLEM) following the evaluation, purchase and distribution guidelines previously established, and from 2008 extended the scheme to distribute textbooks covering all basic subjects of the high school curriculum.

Therefore it must be highlighted that, while the program has existed since 1985, it is only from mid-1990 on that the more detailed and strict parameters for the production of textbooks were established: i.e., guidelines and conditions for submitting books for evaluation and – of particular interest to this analysis – criteria relating to diversity, identity and citizenship, as will be discussed in the following section.

General criteria of evaluation, citizenship, identity and diversity

The trajectory of this national program, briefly outlined, reveals it to be an important piece of public policy which sought universal access to textbooks for public schools students, which, for many Brazilian students, has meant the opportunity to access the world of writing and knowledge¹³.

The official data for the last educational census of 2006 indicates approximately 55 million enrollments in primary and high school in Brazil.¹⁴ Thus, any discussion about the quality of textbooks offered to children and young people is not a question to be trivialized. On the contrary, this is about the allocation of a significant portion of public resources – the results of which must be carefully examined, particularly as what is on offer are materials destined to form the basic education of Brazilian citizens.

In the last three decades there has been a gradual development of evaluation criteria by the sectors responsible for the National Textbook Program, and more recently, by the universities, who have started to build teams to develop criteria and evaluate textbooks submitted by publishers. For recent evaluations, teaching professionals with

¹² The first set of texts for national curricular orientation was published in 1997.

¹³ For the purpose of comparison, the minimum national wage is approximately 200 Euros. A book for students between 15-17 years old costs on average 25 Euros.

¹⁴ Data from 2006, published in www.inep.gov.br. – statistical synopsis of basic education 2006 (accessed September 2008).

experience in primary and high school classrooms have been invited to join these teams.

After each new evaluation process, the Ministry of Education, with the purpose of assisting publishers, publishes criteria as guidelines. The evaluation teams formulate tables relating to the following criteria: contents, teaching methodology, graphic design and quality, citizenship construction. There are eliminatory and classificatory criteria. These criteria are also disclosed to public school teachers through the Textbooks Program Guide, which aims to justify the choice of titles and present the corresponding list of evaluations.¹⁵

Since 1997, several criteria have been added – in all disciplines – that relate to exclusion: any items that indicate prejudice, have conceptual errors, or do not demonstrate a relationship between the methodology proposed by the author in the teacher’s book and its realization in the work developed for the student, are excluded¹⁶. As an example, two evaluation files are shown below. These show the list of criteria to be considered by evaluators in the analysis of history texts (example 1) and physics and biology texts (example 2), for basic teaching. These criteria can determine the exclusion of a book from the lists sent to teachers and schools.

**Example 1:
IV General Principles of Citizenship**

The textbook: Are the text and illustrations exempt of prejudice or prejudice prompting? (Exclusion)	Yes	No
Origin/regionalism		
Ethnicity/race		
Gender		
Religion		
Language/socio-economic condition		
Age/others		
Absence of advertising or religious/political indoctrination		
Absence of merchandising		

Positively promotes a just and egalitarian society:	No	Yes ¹⁷		
		S	G	E
Women’s image				
Afro-Brazilians’ image				
Indigenous Brazilians’ image (...)				
Stimulates social interaction, respect, tolerance, freedom				

Source: Brazil/MEC. Guia de Livros Didáticos História PNLD (2008, 119)

¹⁵ The more recent Guides are available at <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnid-guia-do-livro-didatico> (accessed January 2010).

¹⁶ To exemplify the process, in 2008, 33 collections of Portuguese books for fifth to eighth grades were evaluated. 24 were approved. In 2007, 52 alphabetization collections were evaluated. 5 were excluded (information given in the guides).

¹⁷ A positive evaluation is categorized on three levels: Sufficient, Good and Excellent.

Example 2

Comments related to experimental activities

Socio-cultural aspects and ethnic doctrines	Yes	No
17. Does the book respect cultural, ethnic-racial, gender, religious diversities and any other form of individual or collective manifestation, avoiding stereotypes and relations which diminish ethnic or racial groups or which underrate the contribution of all different segments of society?		
18. Does the book contemplate geographic, social and political diversities in the approach of local or specific contexts?		

Source: Brasil/MEC. Guia de Livros Didáticos, Ciências PNLD (2007, 25)

Examples such as these are available in the evaluation files for all teaching contents, and appear in both the primary and high school program. Thus, theoretically, it can be attested that since 1997 the non-approval of books submitted for official evaluation has happened, theoretically due to the presence of conceptual mistakes, methodological incoherence and questions relating to citizenship construction: i.e. prejudices, stereotypes and discrimination. Since 1997, for every new Textbooks Program Guide the criteria have been adjusted and reformulated, but the key intention remains. During this period, criteria relating to diversity and tolerance have been gradually included. An example of how the evaluators analyze the criteria, and justify the inclusion or exclusion of titles, can be observed in the following:

It was also verified, in certain levels, problems regarding the inclusion of contents relating to *history and to indigenous and Afro-Brazilian cultures*, such as the occurrence of non-historical treatment in the approach of human beings' fundamental rights, which causes difficulties in the perception and meaning of the fight for institution and legal recognition of these groups; the *naturalization* of slavery and the participation of black people identified exclusively to this institution; the manifestation of prejudices by the absence of elements which enable the identification and historical understanding of conflict situations, inequalities, dominances and fighting and resistance movements; or, still, the disregard of heterogeneity in both groups – indigenous and afro-descendents – appearing as unique peoples, not having their ethnic-cultural diversities recognized (Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010, História, 16).

The Textbooks Program Guide provides, to schools and teachers, analyses such as those presented above, which highlight the evaluators' concerns with the criteria of human rights, the construction of citizenship, and respect for diversity. The guide is also a public means of indicating, to authors and publishers, possible reasons why certain books were not selected for inclusion in the recommended book list for schools.

It can therefore be affirmed that there is a great demand – and formal requirement – for Brazilian textbooks to consider all the manifestations of diversity – historical, geographical, cultural, social, economical – which make up what is sometimes known as the student's reality, sometimes as local context. Here we return to the key focus of this conference by asking: is this requirement being effectively fulfilled in textbook production? If so, how does this occur? Is there space to consider local contexts in the production of national textbooks? In order to answer these questions, this paper will outline some of the ways diversity and local cultures have been incorporated in textbooks and through the evaluation program.

Ways of addressing diversity in national programs and textbooks

One way through which the National Program seeks to resolve the issue of local context has been the inclusion of books with specific contents – in this case, history and geography – in the list of recommended textbooks. This means it is possible for schools and teachers to choose a regional book, specific for their Brazilian territory or state. In 2010, in regional history, 64 books were evaluated and 36 approved. Only three Brazilian states (Acre, Alagoas and Sergipe) do not have regional books. In geography 57 books were evaluated and 31 approved. There are no regional books for 9 states. This choice of regional books has stimulated book production by publishers.

History textbook evaluators conceptualize regional books as “texts that register the experience of groups that are identified by spatial or social-cultural boundaries” (Guia de Livros Didáticos: PNLD 2010, 16), attesting they are “books used in didactic situations in history teaching destined for the scholarly public of a Brazilian county or state” (17). The number of books of this nature presented in the Textbooks Program Guide reveals that publisher interest is increasing, in “consequence of a tendency in history teaching of valuing the local and regional histories” in initial grades (17).

A second way of fulfilling the demand for local context, in textbooks across different subjects and levels, relates to the didactic method of structuring activities proposed by the author. This is achieved through activities requiring students to conduct interviews, undertake research and analysis using material from their local area. This approach is also outlined in the teacher’s book accompanying the textbook, and which suggests complementary activities to the student’s book.

One example of this approach can be identified in the activity for students in the last grade of primary school, in a didactic chapter from the history book: “The work world and exclusion”:

Living history

Inquest: Immigrant workers

Inquest is a technique for collecting data about the opinions of a group.

Organize an inquest about the topic “Immigrant workers of my locality”.

You can research people who left Brazil for other countries, or people who came from other countries to Brazil. The interview may also be done with people’s relatives. (Schmidt 2002, 153)

Books for the first grades have also been influenced by teaching and learning concepts that support the need for students to be knowledge producers. For the past decade, many authors have included activities that involve interviews and the environment, as shown by this example taken from a Portuguese book for fourth grade:

3. Is telling stories to children before they go to sleep a habit that all adults have?

a) Research this question with your family (parents, uncles and aunts, grandparents)

b) In teams, organize the information collected, indicating the number of adults interviewed, and the number who regularly tell stories before children go to bed (Rocha et al 1996, 88).

There is a third approach to diversity, which comes after the stage of textbook production. In many situations, in different disciplines, textbook evaluators for the national program make recommendations to teachers regarding how the books can be used in classrooms. These recommendations or suggestions are included in the Textbooks Program Guide sent to schools. The evaluators offer some positive feedback on the material; however, they also provide feedback about problems or difficulties identified with respect to the criteria. Teachers are alerted to the need to adjust or complement the textbook material, thus ameliorating any problems or limitations the books may have. This can be seen in the following example:

(...) the context of the southern region is featured in several illustrations, thus disregarding Brazilian regional diversity. Regarding citizenship, the collection presents images that favor the integration of boys and girls, aiming at a non-sexist society. The legal and juridical precepts on Afro-Brazilian and indigenous education are very well observed. It is exempt of religious or political indoctrination and merchandising. However, it must be observed that there is an absence of historical treatment of ethical precepts (Guia dos Livros Didáticos-História PNLD 2010, 169).

A further example can be found in the Alphabetization Textbooks Guide (PNLD 2010, 192). A chart entitled “ATTENTION!” carries a warning to teachers that “The collection of texts does not sufficiently represent the variety of cultural contexts of the country”. The evaluators emphasize the need for teachers to be aware of this problem in order to “enlarge the reading options, mainly with regards to journalistic texts, as only publications from São Paulo, Rio de Janeiro and Minas Gerais have been explored” (three states in southeast Brazil).

These are some of the ways through which authors, publishers and the national program have attempted to establish relationships to local context. However, the outcomes are not always positive, since there are limitations on the opportunities for inclusion of locally relevant and specific material – which in Brazil relates to a large and complex area impossible to cover in one book collection, even with the best intentions of authors and publishers.

On the other hand, the elimination of prejudice and stereotypes has advanced in the past years, even if evaluations indicate some unresolved issues. For instance, in evaluations from 2009, the teachers’ guide pointed to a problem still found in many books, in which authors refer generically to slaves or indigenous people as a homogeneous group, thus disregarding the existent specificities. In this case, the guide recommends that teachers should be careful.

Therefore, from the national program point of view, although the evaluation process has served to largely remove culturally insensitive – and incorrect – material, the evaluations reveal that there are still problems and limitations to resolve. Thus, it can be concluded that there are, in the books distributed to the students, different degrees of relevance to local issues, pointing to the importance of schools – and especially teachers – in the critical evaluation of the material used in the classrooms.

Other options for textbook production relevant to local context or specific social groups

In some states, the teaching system produces books that attempt to address state curricular proposals. A case in point here is the state of Paraná, Southern Brazil, which recently produced books for all high school subjects on the curriculum. However, these books do not cover all the content to be taught in each subject. For this reason, some teachers do not consider these books as textbooks, but rather as overviews of the entire program for each grade. They have been developed by teachers, supported by consultants linked to universities, with the intention of presenting methods of teaching that meet contemporary models, especially related to knowledge construction. There are high levels of rejection of these books by teachers, and research is being undertaken in order to understand the reception of public books by schools.

Also of note is that some social movements in Brazil produce specific books to fulfill their needs and objectives. The most strongly organized is the Landless Workers' Movement (MST). This group boasts a significant production of teachers' books, textbooks and children and adolescent literature, covering themes related to fields and fights for land¹⁸. Some indigenous communities have also developed textbooks, and specific books for indigenous schools. There has also been a project to record written languages under threat of extinction. A reasonable amount of material has been produced – some with textbook characteristics.

Finally, I would like to highlight the project *Recreating Histories*, developed by the Universidade Federal do Paraná with professors from initial grades and 9 to 10-year-old students, which has among its main goals the production of a textbook relating local histories through material collected by students from their homes and communities. The aim was to tell the history of everyday people, while establishing connections between the community, the region, Brazil and the world.¹⁹

One of the tenets of this project is that the classroom is a space for culture reconstruction (Pérez Gómez 1998); therefore, the first reference for teaching contents must be sought in students' cultural experiences, as attested by Paulo Freire (1987). It is still assumed that history is the study of human experience through time (Thompson 1981) and that local history is a teaching strategy (Ossana, 1994). The students and teachers have been encouraged to collect written documents, oral testimonies, objects and photographs from the school community, upon which to base their teaching and learning: in the process retelling locality history, and seeking connections with other histories. The textbook *Recreating Histories* has been developed based on the material produced in classrooms.

These three selected cases affirm that these alternative methods of textbook production can offer a fertile ground for presenting life, experience, and culture – and

¹⁸ In 2008, I had the opportunity to contribute analysis and suggestions to material destined for teachers of traveling schools, the name given to schools which work for and with the participants of the MST, who are in transit, in occupied territories or settlements. These schools are recognized and maintained by the government of some states.

¹⁹ A detailed description of this project can be found in the paper delivered at the 10th International Conference, entitled *The cultural experience as reference to the production of textbooks by teachers and children* (Garcia and Schmidt).

thus, to contemplate diversity. Other similar initiatives can be found throughout the country.

Conclusion

In attempting to answer the question that drives this text – is it possible to produce, in a centralized way, textbooks that consider difference, diversity, particularity – I find it interesting to recall the words of Comenius. In *Didactica Magna* (chapter xxxii, 15), Comenius affirms that textbooks “will be, therefore, of two genders: textbooks for students and script books for teachers”, the latter with the purpose that the masters know how to “be well served of those”. Continuing, he affirms “when the teacher’s voice is gathered with the books, they become full of life!” (chapter xxxii, 16).

In Brazil nowadays, students’ books are customarily accompanied by teachers’ books, along with the textbook evaluation guides, all of which show the masters how to “be served of the books”. These are, therefore, books that become alive through the teacher’s voice, as suggested by Comenius, but through a process that maintains a high degree of control over the teaching methodology and contents. Produced to fulfill the requirements of a national program, they still respond, to a large extent, to the belief that it is possible to teach everybody with the same books. Effectively aimed at every student in the country, they have, due to their own function and nature, limitations regarding opportunities for inclusion, openness, attention to diversity and local issues. However, despite these limitations, we have been able to point out a number of alternative avenues of text production that aim to give space to local context, and exclude prejudice of any kind.

Furthermore, it is important to acknowledge that the textbook itself is an object of school culture, marked by tradition. Another factor is the transformations in the publishing market and global economy, which present their own difficulties. I am thinking here of the situation in multilingual countries, where one language is privileged for use in textbooks – Spanish in the case of Latin America, or Portuguese in the case of Brazil and Portuguese-speaking African countries²⁰. How then to address to local cultures?

The option chosen by some editorial groups – to produce books where the content has been developed by groups of anonymous professionals (in Brazil this is the current situation with European-based publishing companies) – is indicative of an increasingly strong trajectory towards homogeneity through standardized global models: at the very time educational discourse is reaffirming respect for diversity.

However, in Brazil, besides these issues, there is a second question that must be asked: is it possible to centrally produce books that consider the specific needs of diverse populations – in particular with consideration to inequality, in a country where inequality remains so prevalent? This is an extremely complex question, and one that requires further and ongoing research and analysis.

²⁰ In this case, the reference is being made to the Orthographic Agreement of 1990, which was formed at the beginning of 2009 in Brazil and in January 2010 in Portugal.

A physics book, for example, may be less easy to comprehend for socially and economically disadvantaged students than for those from the upper and middle classes. These privileged students dominate the standard language through their wider set of school and cultural experiences, which means they have inherited a certain amount of cultural capital (Bourdieu 1998). The solution, obviously, is not to have distinct books for rich and poor students – an idea that was proposed some 40 years ago in Brazil, where books for public schools, i.e. the poorest ones, had lower quality graphics and reduced contents. The question is addressed, in a more profound way, through confronting the historical inequalities of life and schooling of the Brazilian population.

The demands of the national program may be understood as measures that offer universal access to books for Brazilian students, defining a similar pattern to books sold to private school students. In some cases, it can be affirmed that books produced for the national program receive more attention than projects destined for private schools, to the extent that they are subject to evaluation by teams of teachers and experts. However, inequalities remain in the use of textbooks in the classrooms, where teachers and students work and study in conditions that are not only different, but unequal.

With respect to social inequality, therefore, the future for Brazilian society relies on public policies which, besides providing universal access to textbooks – a goal achieved in 2009 – facilitate improvements in schools and teacher training so that learning options beyond textbooks can be created and developed. The resolution of the problem of inequality also depends on work in assisting those populations who suffer most from the exclusion process, a role beyond the transmission of contents presented in books.

For the research group at the Universidade Federal do Paraná where I am engaged, producing books with teachers and based on local content involves the challenge of finding ways to say less what *they should be doing*, and constructing ways of collectively doing. There is also the perspective – defended by Paulo Freire – that through books, teachers and students may obtain a higher level of consciousness, in order to become subjects of their own transformation, and of the world's transformation:

It is necessary that injustice becomes a clear sentient for consciousness, enabling subjects to be inserted in the historical process and making them inscribe themselves in the search for their affirmation. The critical consciousness enables the inscription of subjects in reality to better know it and transform it, forming them to face, listen and uncover the world, seeking the encounter with the other, establishing a dialogue from which results knowledge: “men, challenged by the drama of the current time, propose themselves as a problem. They discover they know little about themselves (...) and make problems themselves. They inquire. They answer, and their answers lead them to new questions (Freire 1970, 29).

I hope to have contributed to the debate about textbook production with regard to the possibilities and limitations for establishing relationships between the local and the global – particularly in Brazil. Finally, I would like once again to thank everyone

involved in this IARTEM conference for the time and attention given to my work, and likewise to the issues relating to textbooks in my country.

References

- Bourdieu, Pierre. 1998. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (eds). *Pierre Bourdieu: escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 39-64.
- Brasil/MEC. 2007. Guia de Livros Didáticos – PNLD (Textbooks Program Guide).
- Brasil/MEC. 2010. Guia de Livros Didáticos – PNLD (Textbooks Program Guide).
- Cassiano, Celia Cristina de Figueiredo. 2007. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação: Doutorado em História, Política e Sociedade. PUC-SP.
- Choppin, Alain. 2004. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n.3, 549- 566.
- Comênio, João Amós (1996). *Didactica Magna*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 4thed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cuesta Fernández, Raimundo. 1998. *Clio em las aulas*. La enseñanza de la historia em España: entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid, ES: Ediciones Akal.
- Debrun, Michel. 1990. A identidade nacional brasileira. *Estudos Avançados*, 4,8, 1-11.
- Dorta, Sonia F. 1992. Coleções etnográficas: 1650-1955. In: Manuela Cunha (org). *História dos Índios no Brasil*. (History of Brazilian Indians). São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 502-528.
- Forquin, Jean-Claude. 1993. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, Paulo. 1987. *Pedagogia do Oprimido* (Pedagogy of the Oppressed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, Tânia M. F. B. 2007. O uso do livro didático em aulas de História do ensino fundamental. In: *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, 6, Natal, 2007. Anais Natal: Editora da UFRN, 1-11.
- Johnsen, Egil B. 2001. *Textbooks in the Kaleidoscope: a critical survey of literature and research on educational texts*. Translated by Linda Sivesind. Tønsberg: Vestfold College.
- Juliá, Dominique. 2001. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de *História da Educação*, 1, p. 9-44.
- Ossana, E.1994. Una alternativa en la enseñanza de la Historia: el enfoque desde lo local, lo regional. (An alternative to teach history: from local and regional emphasis) In: J. Vazques, *Enseñanza de la Historia*. Colección Interamer. Buenos Aires.
- Pérez Gómez, A. I.1998. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula (Scholar learning: from operatory didactic to the reconstruction of culture in the classroom) In: J.Sacristán e A . Pérez Gómez (eds). *Compreender e transformar o ensino*. Translated. Ernani Rosa. 4 ed. Porto Alegre:ArtMed, 53-65.
- Rocha, D.M., & Teixeira, R.B. Garcia, T.M.B. 1996. *Produzindo Leitura e escrita*. Volume 3. Curitiba: Braga.
- Fernández Reiris, Adriana F. 2005. *La importancia de ser llamado “libro de texto”*: hegemonía y control del currículum en el aula. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Schmidt, Dora. 2002. *Historiar: fazendo, contando e narrando a História*. 8^a. Série. São Paulo: Scipione.
- Thompson, E. 1981 *A miséria da teoria*. Ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser. (The poverty of theory: Or an orrery of errors) Rio de Janeiro: Zahar
- Urban, Greg. 1992. A História da cultura brasileira segundo as línguas nativas. Trad Beatriz Pérrone-Moisés. In: Manuela Cunha (org). *História dos Índios no Brasil*. (History of Brazilian Indians). São Paulo : Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 87-102.

Valls, Rafael. 2009. *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. (History teaching and textbooks). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Warde, Mirian. 2007. A industrialização das Editoras e das Edições Escolares nos Estados Unidos (do século XIX a começos do Século XX). In: *Livros Didáticos: Educação e História*. FEUSP, Anais.

El Sector del libro de texto en España: Análisis de la situación presente y perspectivas de futuro.

José Moyano

Las TIC han introducido un debate en torno al modo de difusión del conocimiento en las aulas y vienen “pisando fuerte”, reclamando su papel en la enseñanza española del siglo XXI. En la actualidad, asistimos a un momento en el que muchos detractores tradicionales del libro de texto se aferran a las nuevas tecnologías para anunciar la muerte prematura de esta herramienta (y de paso, asociarlo a aspectos como el triunfo de la libertad metodológica y hasta curricular del profesor). Más allá de este momento de euforia para algunos, lo cierto es que nos encontramos en un momento crucial para analizar con frialdad todos los datos de que disponemos y arrojar alguna luz sobre la viabilidad futura del libro de texto en el entorno actual.

Lo primero que cabe señalar es que el papel vertebrador que cumple el libro de texto en las aulas no va a ser fácilmente sustituido por las nuevas tecnologías. La generación de unos contenidos de tanta calidad, contrastables, bien estructurados, ajustados al proyecto curricular y del centro y compendiados en un único documento no es algo que esté al alcance de muchas personas, empresas u organismos ajenos al mundo editorial. En este sentido, el libro de texto sigue siendo (y probablemente seguirá durante muchos años) la columna vertebral de la planificación docente de un curso. Pero todo parece indicar que, cada vez con mayor asiduidad y gracias en parte a los cambios comportamentales generados como consecuencia de las TICs, el profesor va a demandar y utilizar información procedente de múltiples fuentes en su práctica docente diaria, para el enriquecimiento, particularización y profundización de algún concepto o tema específico. La propia filosofía y forma de obtención de información de la red y los formatos digitales basados en hipervínculos resultan poco compatibles con la generación de estos ejes vertebradores de la planificación y estructuración docentes, pero resultan especialmente apropiados para completar adecuadamente el almacén de conocimientos que el docente transmite al alumno, fomentando al mismo tiempo la democratización del conocimiento y la libertad de elección del docente en este ámbito. En resumidas cuentas, y como afirma un reciente informe (Ministerio de Cultura, 2004), las TIC “han hecho que se tambalee un mundo cuyo único soporte para la transmisión de la información, conocimientos y cultura, durante siglos, ha sido el libro. Después de años de incertidumbre e incluso de fatales presentimientos sobre su futuro, se confirma que ni todo el futuro es para los nuevos soportes, ni todo el presente es para el libro” (p. 7).

Dicho esto, no es menos cierto que el libro deberá ir adaptando su formato y contenidos a estas nuevas corrientes y necesidades educativas fomentadas o producidas por la irrupción de las TICs en el aula, como con anterioridad lo hicieron otros sectores que han tenido que ajustar su oferta a los diferentes formatos que iban surgiendo como consecuencia de la transformación tecnológica (por ejemplo, los LPs y cassettes dejaron paso a CDs de audio, éstos a mp3...). Por ello, el momento actual puede aprovecharse acertadamente por las empresas para tomar decisiones acerca del cambio que supone la innovación tecnológica y afrontar una progresiva reconversión del sector tal y como ha tenido que hacer antes la música o el cine. Sólo de esta

forma, las posibles amenazas que representan el panorama actual podrán transformarse en oportunidades. De hecho, algunas empresas editoriales están ya empezando a integrar en su oferta de productos y servicios el enorme potencial que ofrecen las nuevas tecnologías, creando nuevas formas de satisfacer las demandas de un mercado creciente.

De hecho, las editoriales españolas deben tener un papel protagonista en la generación de contenidos educativos digitales adaptados a las nuevas tecnologías, liderando la oferta de este tipo de materiales en castellano a nivel mundial. Porque las TIC en el aula no dejan de ser un conjunto de dispositivos de hardware vacíos de contenido y un acceso al torrente de información de todo tipo que supone internet. Pero se echa en falta en la actualidad contenidos especialmente adaptados al contexto escolar de nuestro país. Y la demanda es palpable, como lo demuestra el hecho de que, ante la pasividad de la propia industria editorial, sean varios los agentes que se han lanzado en los últimos años a crear materiales educativos digitales:

- Profesores, bien mediante iniciativas individuales o agrupados en centros educativos, etc.
- Pedagogos preocupados por las nuevas tecnologías.
- Empresas de software genérico, como Microsoft.
- Empresas de hardware (pizarras digitales, tablet PCs, etc.). Incluso organismos públicos como el propio Ministerio de Educación.

Ante esta situación, la industria editorial no puede quedarse de manos cruzadas o mirar para otro lado esperando a que la revolución digital desaparezca por sí sola. A día de hoy, y salvo algunas excepciones, la calidad de estos materiales creados al margen de la industria editorial es escasa. Los motivos son variados (falta de dedicación exclusiva y de medios del sector docente más implicado, falta de conocimiento del mercado en el sector del hardware, etc.), pero el panorama puede cambiar drásticamente en los próximos años:

- Existe el riesgo de que las empresas que venden pizarras digitales o tablet PCs, opten por crear departamentos propios de generación de software educativo adaptado a sus dispositivos.
- O de que algún sector especialmente activo del profesorado o de los pedagogos opte por aventurarse a nivel empresarial, buscando el apoyo de alguna empresa de dispositivos TIC (o viceversa).
- Puede suceder que se decida simplemente traducir material generado en países ajenos al nuestro, con una escasa adaptación a las peculiaridades e idiosincrasia españolas.

Cuando existe demanda (y en este caso es así), la sociedad busca los medios de satisfacerla. La industria editorial española debe estar ahí dispuesta a que se siga contando con ella cuando cualquier empresa u organismo necesite dotar de contenidos a una iniciativa TIC.

Está por ver si se produce una sustitución total del libro de texto por los formatos electrónicos (como ha ocurrido en las diversas iniciativas pioneras de implantación de

las TIC que se han puesto en marcha en nuestro país) o si, como parece más probable, el libro de texto en su formato de papel seguirá existiendo en el futuro. El rechazo que producen las nuevas tecnologías entre parte del profesorado o el papel fundamental que se le ha otorgado tradicionalmente al libro en nuestro país conceden cierto margen de maniobra. Pero no hay tiempo que perder: el libro de texto en papel ha de saber incorporar en lo posible todos los adelantos tecnológicos que proporcionan las TIC para renovarse a sí mismo, que no se le vincule con las “viejas tecnologías” y que termine cada vez más arrinconado y devaluado. Y teniendo en cuenta que la gran baza de sector editorial son los contenidos, más que el formato. Su gran experiencia acumulada acerca de la mejor forma de ofrecer contenidos estructurados, de calidad y adaptados perfectamente a las necesidades educativas de cada curso es algo que le distingue claramente de otras propuestas de materiales educativos digitales. Si a esto le añadimos el componente lúdico que ofrecen las nuevas tecnologías para los escolares, tendremos la combinación perfecta de conocimiento y diversión.

Con todo, es necesario llevar a cabo más investigaciones específicas que analicen experiencias reales sobre el papel directo de la implicación de las TIC en nuestras aulas, atendiendo a un análisis riguroso de su efecto en el proceso educativo, la atención, motivación, participación e interés del alumnado y, asimismo, su repercusión en el rendimiento académico. Analizar la priorización del gasto en educación de las Administraciones en función de criterios estrictamente pedagógicos. Además, es necesario explorar los potenciales riesgos para la salud que la introducción de las TIC pueda suponer para los escolares, con el objetivo de adaptar las TIC al aula y a los escolares (y no al revés).

A tecnoloxía educativa en España: Revisión das liñas de investigación e desenvolvemento na primeira década do século XXI

Manuel Area Moreira

Dende hai tres décadas, o estudo e a investigación sobre as aplicacións dos materiais multimedia e as tecnoloxías dixitais nos procesos de ensino-aprendizaxe é unha das liñas de investigación educativa relevante non só no contexto internacional, senón tamén en España. O panorama da investigación sobre esta cuestión é variado e complexo, tanto no noso país como noutros ámbitos académicos de diversas universidades. Existen moitos centros, grupos ou laboratorios de investigación que desenvolven proxectos relacionados coas TIC e a educación. Basta revisar as revistas científicas relacionados coa tecnoloxía e educación, ou realizar unha procura en Internet para detectar o enorme interese que causa esta temática, non só nas universidades, senón tamén nas empresas, nos gobernos ou en diferentes tipos de organizacións sociais e os cidadáns. Como aprendemos cos medios e tecnoloxías? Ata que punto elas axudan a mellorar a calidade de ensino e aprendizaxe? Que novos desenvolvementos tecnolóxicos fomentan a comunicación e a aprendizaxe colaborativa? As máquinas poden ensinar de xeito eficaz, sen a presenza física dun titor humano? Cal é o impacto das TIC (Tecnoloxías de Información e Comunicación) na mudanza de valores e prácticas culturais de nenos e mozos? Que tipos de aplicacións informáticas favorecen aumentar a calidade do traballo docente?... Estes, entre outros, son algúns dos temas de interese para aqueles que traballamos hoxe en día coa tecnoloxía na educación.

Moitas son as preguntas para formular, pero para atopar as respostas é necesario ordenar, clasificar e organizar conceptualmente as cuestións formuladas e as prácticas de investigación. No contexto universitario español da Tecnoloxía Educativa (TE) levamos algún tempo intentando clasificar o noso coñecemento e produción científica neste campo. Os traballos desenvolvidos por Bartolomé e Sancho (1992), Sancho e outros (1998), por Area (2000, 2004), Cabero (2001, 2007), ou por De Pablos (1995, 2009) son exemplos deste esforzo.

Este capítulo ten como obxectivo, polo tanto, realizar unha aproximación a un mapa conceptual das liñas de investigación que están a ser desenvolvidas ao redor da tecnoloxía da información e a comunicación na educación en España nesta primeira década do século XXI. Para facer isto, este documento está organizado en catro seccións: unha primeira, que vai dar conta da orixe de Tecnoloxía educativa no noso país, un segundo sobre o actual estado de desenvolvemento, o terceiro identificará e fará inventario das liñas de investigación en curso, e finalmente faremos algunhas reflexións finais.

A tecnoloxía educativa en España no último cuarto do século XX

A orixe: a tecnoloxía educativa en España nos anos setenta

Quizais o primeiro traballo que foi publicado en España sobre o campo da tecnoloxía educativa foi o artigo de Fernández Huerta (1966), que levaba precisamente o título "Tecnoloxía Educacional" o cal estaba impregnado cunha certa dose de optimismo sobre o potencial de renovación da TE como un corpo de coñecemento do que poderían saír respostas a todas as cuestións que implica o proceso ensino-aprendizaxe. Non obstante, non foi ata os anos setenta, cando xurde a TE como un campo relevante no noso país. España, naquel tempo, estaba pasando por un proceso de cambio de grande importancia nas estruturas educacionais e os currículos. A Lei xeral de educación promovida polo ministro Villar Palas empuxaba estas mudanzas.

Paralelamente, nestes anos, chegan ao noso país as primeiras traducións das obras de investigadores norteamericanos. Asemade nas seccións de Educación das universidades españolas coménzase a ensinar contidos relacionados co deseño instrucional, taxonomía, obxectivos de ensino, programas... Outro feito moi importante na dinámica de Tecnoloxía Educativa en España foi a creación das Divisións de Tecnoloxía Educativa no ámbito dos ICE (Institutos de Ciencias da Educación) dedicados principalmente á produción de material didáctico audio-visual. Ao mesmo tempo, na década dos setenta iniciouse as primeiras experiencias de educación a distancia destacando no ensino superior a creación da UNED, de Radio ECCA na educación dos adultos ou de CEAC e CCC na esfera privada de formación profesional.

A década dos oitenta e noventa: a crise e desorientación conceptual

A década dos oitenta foi un período no que a Tecnoloxía educativa como disciplina pedagóxica estaba en crise (Area, 1991). Nese tempo a Tecnoloxía educativa estaba dominada por parámetros de racionalidade técnica perseguindo, polo tanto, en mudar nunha enxeñería educativa. A situación de crise debeuse a que a Tecnoloxía educativa fallou na súa tentativa de se converter na ciencia aplicada da educación que integrase o coñecemento da psicoloxía da aprendizaxe, das organizacións e xestión dos sistemas de educación, da elaboración de currículos, dos medios e recursos de comunicación e os sistemas de teoría aplicada á educación. Había, entón, evidencias da crise: na redución do número de publicacións, na realización de congresos, simposios e seminarios, o pouco impacto sobre o sistema escolar, a frustración das expectativas en canto ao impacto e ao uso educativo dos medios audiovisuais, a falta financiamento de proxectos relacionados coa tecnoloxía educativa, etc.

Por outro lado, o importante papel que tomara o ICE e as súas divisións de Tecnoloxía educativa na formación de mestres e de innovación educativa foi asumido por outras organización de fóra da universidade como eran os CEP (Centros do Profesorado). Ademais, a crise económica que tiña o noso país naqueles anos provocou unha redución das axudas para a produción audiovisual e da investigación sobre eles. Finalmente gustárame salienta que existía unha forte indefinición conceptual da Tecnoloxía educativa naquel tempo (uns defendían unha visión instrumental da tecnoloxía, e outros una perspectiva de corte técnico- racional). Nos ámbitos académicos dedicamos un esforzo significativo para a tarefa de redefinir as bases conceptuais e epistemolóxicas esta disciplina. Por esta razón fronte a entender a TE como unha especie de colección de artefactos e aparellos de ensino, a maioría das

escritos e publicación daquel tempo -influenciados polas tendencias estadounidenses- definían a TE como una ciencia do deseño e planificación do ensino de corte técnico, racionalista e aparentemente científica.

Porén, non podemos esquecer o feito de que nesa década a incorporación da tecnoloxía ó ensino foi desenvolvida fóra dos ámbitos académicos da universidade o través da chegada dos ordenadores nas escolas impulsada por varios programas e proxectos institucionais. Proxectos creados polo Ministerio de Educación e Ciencia, a mediados da década dos oitenta como eran "Atena" para o emprego da informática educativa e do proxecto "Mercurio" que tiña como obxectivo facilitar a utilización do vídeo, xunto con outros impulsados polas administracións de varias comunidades autónomas como os proxectos "Abrente" e "Estrela", en Galicia, o "Plan de Zahara" en Andalucía, o "Plan de Informática Educativa en Euskadi", o "Programa al'Ensenyament informació" de Cataluña, ou o proxecto "Ábaco" das Illas Canarias. Certamente estes programas, a pesar do seu impacto limitado sobre todo o sistema escolar, foron a semente do estado actual da informática educativa en España xa que formaron a gran parte dos recursos humanos actuais que traballan coas aplicacións das tecnoloxías da información e a comunicación na educación tanto na escola, nas universidades e nas empresas privadas. Foi un período de moito voluntarismo desenvolvido con gran entusiasmo, pero tamén cheo de inxenuidade e falta de axeitados recursos financeiros.

A tecnoloxía educativa na primeira década do século XXI: un tempo de crecemento impulsado pola fascinación e o desenvolvemento tecnolóxico

Nestes últimos dez anos, tanto no contexto español como no internacional, a Tecnoloxía Educativa está a conquistar e consolidarse como unha disciplina pedagóxica necesaria e relevante nos estudos de formación dos profesionais educativos: mestres, pedagogos, educadores sociais, e profesores de ensino secundario. Ademais, a comunidade universitaria española de TE ten dado pasos importantes no proceso de estruturación e recoñecemento como tal. Os congresos EDUTEK, as Xornadas Universitarias de Tecnoloxía Educativa (JUTE), a creación de asociacións académicas como a Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE), a rede social chamada de Red Docente de Tecnoloxía educativa, o desenvolvemento de numerosos cursos de postgrao e máster, a rede virtual Tecnoloxía educativa en RedIris, revistas como PixelBit, RELATEC, Edutec ou Comunicación e Educación, os proxectos de investigación interuniversitaria desenvolvidos - son proba da vitalidade desta disciplina nesta primeira década do XXI no contexto específico da nosa área de especialización (DOE) e da comunidade universitaria en xeral.

Hoxe a situación cambiou de forma positiva nas diferentes universidades. Ademais, nos últimos anos houbo unha converxencia da investigación focalizada nunha liña ou ámbito temático prioritario: as aplicacións educativas das novas tecnoloxías da información e comunicación. A incerteza conceptual e a variabilidade dos problemas e metodoloxías de estudo desapareceron para centrarse as tecnoloxías dixitais na educación. Internet, o multimedia, ou e-learning, entre outros, son os eixos temáticos das publicacións e estudos que se están a desenvolver nos últimos anos polos investigadores españois.

É sen dúbida unha consecuencia dos tempos. De súpeto, Internet converteuse na área de investigación única dos tecnólogos educativos abandonando outras cuestións ou problemas relacionados coa educación para os medios e a educación. Refírome á temáticas que eran relevantes hai quince anos (como os libros de texto e didácticos, os vídeos educativos, a análise das mensaxes ocultas nos medios de comunicación, o uso da prensa ou radio escolar) agora son inexistentes.

Este é un momento no que estamos preocupados co rápido avance das tecnoloxías da información e comunicación e, polo tanto, estamos interesados en descubrir as súas aplicacións educativas. Finalmente, se comparamos o estado actual da produción científica e académica da Tecnoloxía educativa (TE) no contexto do español, con dez ou quince anos atrás, temos necesariamente que realizar un balance positivo. A comunidade académica ou de grupos de investigación Español directamente vinculados a esta área de traballo está pasando por un período de intensa e proveitosa actividade, tanto en termos de produción teórica, como investigación e execución de proxectos relacionados coa implantación de novas tecnoloxías no ensino. Este fenómeno é reflectido no crecemento acentuado nos últimos anos tanto en cantidade como calidade de publicacións, na organización de simposios ou seminarios, na condución de teses de doutoramento, de estudos e proxectos de investigación, no deseño e desenvolvemento de materiais multimedia educativos, cursos online, etc.

Liñas e temáticas de investigación actuais sobre as tecnoloxías da información e comunicación na educación

Hai actualmente unha ampla variedade de liñas e temas ó redor do ao eixo de estudo representado polos medios e tecnoloxías da información e comunicación na educación. A continuación vou ofrecer, dun xeito sintético, algunhas ideas que poden axudar a entender as coordenadas teóricas e un conxunto de prácticas que están a desenvolverse na comunidade española da área de coñecemento denominada "Didáctica e Organización Escolar".

Con respecto aos presupostos teóricos e metodolóxicos da investigación.

Nos últimos anos temos deixado, ou polo menos superado, as visións tradicionais dos medios como meras ferramentas ou soporte de contidos, e tamén unha concepción conductiva da aprendizaxe. Da mesma forma, o noso traballo gañou maior baseamento teórico, superando o que se refire pexorativamente como "ferretería pedagóxica". Gran parte da investigación actual sobre medios e tecnoloxías na educación apoiase nas aportacións da teoría curricular nas súas diversas áreas de análise e de acción (formación de profesores, organización escolar, institucións de ensino, materiais curriculares, procesos de innovación e mellora educativa, etc.) así como nas contribucións doutros campos relacionados coa cultura e a tecnoloxía (socioloxía da cultura, as teorías da comunicación, o construtivismo social, CTS, estudos culturais). Dende unha perspectiva metodolóxica apenas se realizan investigación de natureza experimental, desenvolvéndose estudos de corte descritivo que combina técnicas cuantitativas e cualitativas e enfoques de estudos de caso (ben de individuos, institucións, experiencias, programas) e proxectos que responden ó modelo de I + D.

Con relación ás liñas e redes temáticas de investigación

As Tecnoloxías da Información e da Comunicación (TIC) e da educación son xa un programa de investigación consolidado que está atraendo o interese non só dos pedagogos, senón tamén de investigadores doutras disciplinas relacionadas coa ciencia da computación (tales como enxeñaría de software, arquitectura de ordenadores), a psicoloxía, as ciencias da información, O noso interese céntrase, en sentido amplo, nas prácticas sociais e educativas desenvolvidas con estas tecnoloxías e, máis especificamente, que no deseño, desenvolvemento, uso e avaliación das TIC no ensino en diversos contextos e situacións de aprendizaxe que van desde a educación a distancia, na escolaridade, na educación non formal, e no ensino universitario.

En resumo, podemos suxerir que as principais áreas e liñas de traballo que estamos a desenvolver na área de Tecnoloxía educativa son as seguintes (ver Cadro 1).

Cadro 1: Liñas Actuais De Investigación En Tecnoloxía Educativa



As Tecnoloxías da Información e Comunicación (TIC) na educación escolar: que abrangue subliñar de traballo como a formación de profesores en tecnoloxía e cultura dixital, as aplicacións educativas das TIC, tanto no disco duro como distribuído a través da web, as TIC na aula, a análise e avaliación de proxectos e iniciativas para a integración e innovación das TIC no sistema escolar, e as implicacións organizativas da tecnoloxía nas escolas.

- a. As TIC no ensino universitario: que incorpora subliñas como o deseño, desenvolvemento e mantemento de campus virtuais en institucións académicas, o deseño, desenvolvemento e avaliación de cursos e programas distribuídos en liña (e-learning), o uso de Internet como un recurso para apoiar a aprendizaxe presencial mediante a modalidade de Blended-Learning, Mobile Learning, a creación e desenvolvemento de aulas virtuais, o asesoramento e formación de profesores, a utilización de recursos do ordenador na aula.
- b. As TIC na educación non formal: que está dividido en áreas de traballo relacionadas coa aplicación de tecnoloxías na formación dos traballadores, na formación continua ao longo da vida, na educación de adultos, e nas aplicacións das TIC en espazos de aprendizaxe non formais como bibliotecas, asociacións culturais e de mocidade, museos, e outras actividades extra-curriculares de ensino.
- c. Deseño, desenvolvemento e avaliación de materiais didácticos e software educativo: que implica a creación de materiais educativos en formato multimedia (en CD-ROM ou Web), o desenvolvemento de sitiosweb e cursos on-line, investigación sobre software educativo apoiado en Intelixencia Artificial, na aprendizaxe colaborativa, a aplicación educativa dos recursos da web 2.0 (blogs, wikis, redes sociais, repositorios de arquivos,...) e o desenvolvemento de tecnoloxías específicas para individuos con necesidades educativas especiais.
- d. Os medios de comunicación e a educación: entre as súas subliñas de estudo destacamos as experiencias de televisión educativa vía satélite, os programas de prensa escolar, a chamada educación audiovisual, a educación para os medios e o estudo dos efectos da televisión e de Internet en nenos e mozos no desenvolvemento de valores, ideas e actitudes. Ultimamente destaca o interese de investigar sobre os videoxogos e o uso das redes sociais entre os máis novos.
- e. Educación, tecnoloxía e cultura: esta liña de traballo céntrase na análise sociocultural da tecnoloxía na sociedade contemporánea e os retos educativos implicados. Trabállanse cuestións relativas ás novas metas, formas e retos educativos da sociedade da información, os efectos das tecnoloxías dixitais na cultura do noso tempo, os cambios están ocorrendo na adquisición de cultura nenos e mozos a través do uso (e abuso) das TIC e na chamada alfabetización dixital dos cidadáns.

A modo de reflexión final

Dende hai dúas décadas, a educación en xeral e os procesos de ensino e aprendizaxe en particular, son ámbitos relevantes nos que son desenvolvidos proxectos e experiencias de aplicación das TIC. Os conceptos de "Informática Educativa", "Educación Multimedia", "Tecnoloxía educativa", "Enseño apoiado no ordenador",

"Novas Tecnoloxías aplicadas á Educación", "E-Learning", "educación online" entre outros, representan a exemplificación do interese no uso das tecnoloxías dixitais con fins educativos.

Como é sabido as primeiras tentativas de utilizar ordenadores con propósitos educacionais foron baseadas nas propostas formuladas de ensino programado de Skinner e que se materializaron a través do enfoque coñecido como CAI (Computer Assisted Instruction) predominante nos primeiros anos setenta e oitenta do século pasado. Desde entón e ata hoxe non só evolucionou a tecnoloxía da información, senón tamén cambiaron as teorías sobre ensino e aprendizaxe. Así, temos evolucionado dende os chamados modelos de ensino condutistas e eficientistas a outras teorías e enfoques da tecnoloxía educativa baseada nas teses construtivistas de aprendizaxe en situacións sociais. Estas modificacións nas teorías e presupostos conceptuais tamén provocaron unha reformulación das cuestións e metodoloxías de estudo. Tamén estanse a incorporar conceptos e teorías que definen a cultura como un fenómeno social e histórico. Polo que podemos afirmar que a Tecnoloxía educativa está soltando o lastre dunha visión da ciencia tecnocrática e positivista, que comeza a asumir una perspectiva interpretativa e crítica do coñecemento.

Porén, aínda quedan tarefas pendentes e que necesitan ser melloradas. No eido teórico seguimos mantendo un coñecemento fragmentado das relacións entre tecnoloxía, cultura, ensino e aprendizaxe. Isto, inevitablemente, non é un problema específico para o contexto español, senón de toda a comunidade académica internacional neste dominio. En termos de investigación, aínda que fôsemos capaces de formular e desenvolver proxectos ambiciosos a medio prazo, a través da creación e colaboración entre os equipos de investigación das universidades españolas, tamén é preciso conectarse e colaborar máis con outros grupos de investigación internacionais. Débese salientar tamén que outro reto importante é a necesidade de vincular as actividades que facemos dentro da universidade con outras institución e organización alleas á mesma, ou sexa, temos que incrementar o desenvolvemento de proxectos que impliquen traballar en coordinación con outras institucións e axentes do sistema educativo non universitaria, con empresas e asociación privadas, así como con diversos grupos sociais e culturais da nosa sociedade.

En conclusión, as perspectivas actuais de Tecnoloxía educativa en España está a vivir un momento de grande desenvolvemento. Iniciativas da política educativa do Ministerio de Educación, como é o Programa Escola 2.0, desenvolvido en colaboración cos gobernos rexionais con vistas a proporcionar un ordenador por alumno e enchendo as aulas con diversas tecnoloxías, a creación de numerosos campus virtuais universitarios e do desenvolvemento de moitos graos e posgraos de Educación Superior ó través dunha oferta on line, a aposta de varias institucións públicas e privadas para ofrecer formación a través de Internet, entre moitas outras accións, certamente están favorecendo a consolidación e expansión deste campo de estudo pedagóxico coñecido como Tecnoloxía Educativa.

Referencias

Area, Manuel. 1991. La tecnología educativa en la actualidad: Las evidencias de una crisis. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, nº 3, pags. 3-18.

- Area, Manuel. 2000. Bajo el efecto 2000. Líneas de investigación en Tecnología Educativa en España. *Revista de Tecnología Educativa*, nº 0. Universidad de Oviedo. Versión electrónica en <http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/documento1.htm>
- Area, Manuel. 2004. *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Bartolomé, Antonio y Sancho, Juana M^a. 1994. Sobre el estado de la cuestión de la investigación en Tecnología Educativa". En De Pablos coord.: *La Tecnología Educativa en España*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Actas de las I Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa celebradas en Sevilla, 1993
- Cabero, Julio. 2001. *Tecnología Educativa. Diseño, utilización y evaluación de medios de enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. 2007. Tecnología educativa: su evolución histórica y su conceptualización. En Cabero Coord: *Tecnología Educativa*. Madrid: McGraw-Hill.
- De Pablos, Julio. 2009. Historia de la Tecnología Educativa. En De Pablos Coord: *Tecnología Educativa*. Málaga: Aljibe.
- Fernández Huerta, Jose, 1966. Tecnología Educacional. *Enciclopedia de la Nueva Educación*. Madrid: Apis.
- Sancho, Juana M^a e outros. 1998. "Balances y propuestas sobre líneas de investigación sobre tecnología educativa en España: una agenda provisional". *VI Jornadas Universitarias de Tecnologías Educativas*. Tenerife. Versión electrónica en <http://www.ull.es/congresos/tecneduc/JuanaSancho.html>



THEORETICAL SESSION



Whiteness studies as theoretical inspiration in the analysis of textbooks and educational media

Susanne V. Knudsen

Introduction

Whiteness studies first appeared in North America in the 1990s, in close connection with intersectional studies and post-colonial and feminist theories. The interest in whiteness was marked in publications such as *White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness* (1993) by Ruth Frankenberg and *White* (1997) by Richard Dyer. It was a critical shift towards deconstructing the neutrality and invisibility of whiteness in studies of race and ethnicity. In European and Scandinavian countries the concept of 'race' is rarely studied, because of its connection to biology and essentialism. Moreover, 'race' is connected to the history of European colonialism and fascism with racial oppression. However, in whiteness studies, 'race', 'racial signals on bodies' and 'racialized subjectification' have been used as contemporary concepts. They can increase awareness of the social constructions of norms, normality and normativity in today's history making of whiteness. In European and Scandinavian research, the concept of 'ethnicity' has been used as a socio-cultural category to analyse minority cultures in these countries. Some researchers have also reflected on the interrelationships of majority culture and minority culture.

Whiteness does not only relate to race, but to both race and ethnicity. Furthermore, whiteness studies are often connected to a specific national construction and with gender and sexual constructions. It can be described as the social construction of 'the Norwegian (or the German etc.) white middle-class male'. Whiteness studies have been focused on analyses of media and visual cultures, and on observations and interviews of adult 'whites', students and adopted children (Frankenberg 1993, Dyer 1997, Hartigan 1999, 2005, Riske 2003, Berg 2004, Gullestad 2005, Andreassen 2005, Blaagaard 2008, Lund Pedersen 2008, Myong Petersen 2009). In a Norwegian and Danish context, whiteness studies appeared in the early 2000s. However, most empirical studies are integrated in analyses of minority cultures and connected to the concept of intersectionality (Staubæs 2003, Gullestad 2005, Kofoed 2005, Knudsen 2006a, Myong Petersen 2009).

Whiteness is not a theory. Like intersectionality, whiteness is a concept inspired by post-colonial, feminist, post-structuralist and queer theories (Knudsen 2006a, Andreassen et al. 2008). Whiteness taken as a theoretical inspiration is to question the perceptiveness and to alienate the taken-for-granted.

Firstly, this article will discuss the questioning of whiteness and its connection to the concepts of 'race', 'ethno-race' and 'ethnicity'. It will introduce relevant studies in North America and the Scandinavian countries. Secondly, the article will discuss whiteness as norm, normality and normativity. Thirdly, the neutrality and invisibility of whiteness will be illustrated using examples from textbooks. Fourthly, the article

will introduce the construction of binaries. Finally, the article presents possible ways of analysing the constructions of whiteness through ethno-race, nationality, gender, sexuality and class in textbooks and educational media. Examples of analysis will be found in storytelling, habits of perception and the use of binaries, i.e. opposites such as white and black, self and otherness, female and male.

Questioning whiteness

In the study of race, race is associated with dark skin, yellow skin or red skin. Dark colour of hair, brown eyes and almond eyes are signs of race. The rebellion of the Black Power movement and the study of people of colour and the ways people of colour across gender and class are connected to the concepts of 'race' and 'racism' (Crenshaw 1989, Dyer 1997). Race can be viewed as identity, an identity interwoven in the psyche of people. When the outer, visible skin and body is interpreted as corresponding with the inner psyche of people as a stable identity, the concept of race becomes a biological destiny and is associated with essentialism. The concept of race as destiny led to biological racism during colonialism, apartheid and fascism (Dyer 1997, Andreassen 2003, 2005). Therefore, race has been emphasised as a socio-cultural construction in Afro-American studies, and in European and Scandinavian countries the concept of ethnicity has been preferred to underscore a non-biological point of view. Nevertheless, the use of concepts of race, 'race' (distinguished from biology, essentialism and racism) or ethnicity, has focused more on minorities as the other rather than on 'we' and 'us' in the majority. Furthermore, these concepts have been attached to nationality. For example, using the phrase 'ethnic background other than Norwegian' implies an understanding of Norwegian-born whites as the basic and unquestioned privileged position.

Whiteness studies take steps towards pointing out white as a colour, and informing the use of race. Expected indications of the white race are pale skin, bright and red hair, blue and green eyes. As a race, the white race possesses bodily signs. The Native Americans called whites paleface. With this term, whiteness is questioned as opposed to blackness. However, this binary connected to race is analysed as a social construction, and it is combined with negotiations of power and changes in history: "... those analyses that view race as a socially constructed rather than inherently meaningful category, one linked to relation of power and processes of struggle, and whose meaning changes over time." (Frankenberg 1993: 11).

Whiteness studies can increase awareness of historical, geographical, socio-cultural, political and economical contexts. In the journal *Kvinder, køn & forskning* (Women, Gender & Research) the editors of *Hvidhed* (Whiteness) ask with a historical and a geographical focus:

Since the fall of communism in 1989 different immigration waves started in Europe. For example, we can think of the immigration of Polish citizens to Western countries. Among others, Polish people have moved to Denmark and other Scandinavian countries. What meaning does a category like whiteness get in this situation and context? (Andreassen et al. 2008: 621)

The example of Polish immigrants shows that not all Europeans are treated as white in opposition to black. In *Adopteret: Fortællinger om transnational og racialiseret tilblivelse* (Adopted: Stories on Transnational and Racialized Subjectification), Lene Myong Petersen/Cho Shin-hee has analysed her own background and the backgrounds of other adults born in Korea and adopted by parents in Denmark (Myong Petersen 2009). In an interview, the narrator uses a banana metaphor: “We are bananas ... if people will [see] how you look inside, there is not a problem. But those people who have never tried to open a banana, they can only see the yellow colour, and then you are different.” (Myong Pedersen 2009: 241. my translation). Are Myong Petersen and the others adopted white, Western, European and Danish, or are they coloured, almond-eyed, Oriental, Asian and Korean? Perhaps they are something between white and black colours and between nationalities, with a Danish emphasis? Myong Petersen shows how adopted children and their parents negotiate race as what I will call a symbolic whiteness, where the adopted belongs to the white Danishness. Some of the adopted children say that there is a hierarchy of foreigners, in which the adopted children are placed in the middle: above refugees and immigrants and below the Danes. Most of the adopted children connect racism with physical violence, outside their families. Myong Petersen reports that she has practised saying the word race, and that the word puts up her resistance. The term ‘race’ is better. But she prefers to use “racialized subjectification as *an analytic concept*” (Myong Petersen 2009: 25).

The concept of ‘ethno-race’ has been suggested to note the blending of ethnicity and race (Goldberg 1993). David Theo Goldberg is critical of the biological use of race, but he finds that, together with ethnicity, it points towards the political and inhuman use of not only racism in the concept of race, but also in the concept of ethnicity. Moreover, he finds a misuse of ethnicity in ethnic cleansing conducted in the former Yugoslavia, Rwanda and Sudan. In these countries, ethnicity has been used to mark identity politics rather than a politics of difference. Therefore Goldberg finds that the concept of ‘ethno-race’ can produce a racialization of the concept of ‘ethnicity’.

There have been critiques of ethnicity as a form of identity politics with the argument that ethnicity views minority cultures as sameness and otherness (Braidotti & Griffin 2002). The minorities are seen as one group that differs from the majority. Whether the minorities are from Sudan or Turkey, they are placed in the same group of immigrants, defined as the other in a predominately white nation such as Norway, for example. If whitenesses are used in the plural, majority cultures as well as minority cultures turn out to differ in North America and Europe, in different European countries, and in a country such as Norway. Bolette B. Blaagaard argues that European whiteness studies need to differ from whiteness studies in the United States:

That is, European critical whiteness studies should not reduce whiteness to identity but must always understand the concept in terms of gender, ethnicity, sexuality, race, age, nationality, culture, politics, science, history, religion, class. Moreover, it must always be seen in relation to the geographical, historical, socio-political, economical and cultural context in which it is analysed. (Blaagaard 2008: 20).

Whiteness must be understood as “an inter- and intra-mingling of power relations, structures and subjectivities”, Blaagaard writes (2008: 11). As I understand this statement, it means that whiteness as an ethnic category must be analysed in crossing other categories such as gender, religion, etc., and in crossing cultural contexts (Knudsen 2006a). However, it is not enough to use the crossroad metaphor. Intra-mingling implies analysing how the categories intertwine, pervade and transform each other in a “transversal intersectionality” (Knudsen 2006a with reference to Barad 2003 and Lykke 2005).

In European and Scandinavian studies, whiteness is interwoven in the concept of intersectionality, and the preferred concept is ‘ethnicity’ (Walgenbach 2007, Myong Petersen 2009). According to most researchers, race in a European and Scandinavian context is connected to biology, whereas ethnicity underscores the socio-cultural construction (Staunæs 2003, Gullestad 2005, Kofoed 2005, Blaagaard 2008, Myong Petersen 2009). However, if one is adopted like Lene Myong Petersen, ethnicity cannot cover race. Besides, the raceless race is connected to the understanding of whiteness as being white-skinned, though it does not explain the power of the socio-cultural constructions of whiteness. The term ‘race’ can be compared to ‘sex’ used as a biological category and ‘ethnicity’ to ‘gender’ used as a socio-cultural category.

In whiteness studies of majority cultures and in studies of minority cultures, I think that the term ‘ethno-race’ is the most comprehensive. The concept of ethno-race questions the neutrality of whiteness, or colour blindness (Myong Petersen 2009). It is a way to analyse the processes of how whiteness is made neutral as the raceless race. Furthermore, ethno-race focuses the power of whiteness in storytelling and in habits of perception. It is to give the colourless white a colour and place the white invisibility into a visible position. The ethno-race concept can analyse the assumed and the transparent through an awareness of the unseen and unspoken whiteness.

Whiteness as norm, normality and normativity

In his study of whiteness, Dyer’s point of departure is to demonstrate how white people make themselves the human norm (Dyer 1997). White people ignore themselves as a race, and only what he calls the “non-white” is connected with race²². By not naming white people a race and not making them racial, whiteness is presented as the norm: “As long as race is something only applied to non-white people, as long as white people are not racially seen and named, they/we function as a human norm. Other people are raced, we are just people” (Dyer 1997: 1). In examples of visual cultures in paintings, advertisements and films, Dyer analyses how the power and privilege of white people is tied to the representation of the norm, not to the representation of the white race’s superiority, as was the case in biological racism²³. He shows that white-as-norm is constructed by the suitable and unspoken behaviours, thoughts and feelings in a group and society. The norm is the majority. However, the

²² Dyer discusses the use of the term ‘non-white’ in comparison with the terms ‘black’ and ‘people of colour’ (1997: 11). The term ‘black’ is not used, because it excludes for example the Asians, Native Americans, Chicanos and Jews who are not black, and because it continues to privilege the white as raceless at the expense of the black as the other. Also, the term ‘people of colour’ signals that some people have colour and other people have no colour. Therefore, Dyer uses the terms ‘white’ and ‘non-white’ to underscore white as a colour and as a race.

²³ Dyer takes examples from films such as *Tarzan*, *Beyond the Forest* and *The Aliens*.

construction of the norm is performed by showing the unsuitable, inappropriate behaviours, thoughts and feelings in a group and society. The unusual and abnormal is the minority, constructed as the other, different and strange in the examples Dyer takes from visual cultures.

Through the continued representation of white as raceless and uncoloured, whiteness is reinforced as an unspoken normality. Such repetition includes the whiteness by minimising assertions about white people, by reducing the information and explanations (Knudsen 2008 with reference to Foucault 1999 [1970]). It is a process of inclusion that proceeds by excluding the other as dissident and deviant, by excluding the otherness. However, this normality is often more complexly constructed than the other and otherness. The normality is represented by including white people as human beings with various gender, class, sexuality and dis/abilities (Knudsen 2006a). Opposed to this normality is the exclusion and marginalisation of various genders in the Muslim family, exclusion of various class positions in the working class and exclusion of various sexualities among, for example, the Sami (Knudsen 2006a, 2006b).

In gender studies, researchers have shown how gender is connected to the female gender, whereas the male gender is genderless (Knudsen 2004a with reference to Ronkainen 2001). Also, the classless class shows the normativity of the middle class in today's Western society, and the sexless sex is tied to heterosexuality. By focusing on normativity it is possible to be aware of the ways that whiteness intermingles with hegemonic masculinity, hegemonic middle class and heteronormativity (Staunæs 2003, Kofoed 2005, Drud-Jensen & Prahl Knudsen 2008). These normativities construct a privileged power position.

In the study of masculinity and whiteness in a Danish schoolyard, the focus is on the processes of making pupilness in football (Kofoed 2005). Pupilness is defined as ways of doing school life. Norms and normality occur in situations where boys include and exclude each other. According to this study, normality must be analysed as situated and must be contextualised in a local setting, and it must be seen as unstable. A boy can move from being a new and excluded "non-participant to a relevant participant" and "to a full-fledged member" (Kofoed 2005: 47, 46, see Lave & Wenger 1991). The analysis of the normality of masculinity and whiteness in connection to football in a local schoolyard identifies hegemonic masculinity as the dominant form of masculinity, i.e. a boy who can play football, who knows the rules, and who wants to participate in the boys' group, which excludes girls. Besides, hegemonic masculinity is to have a position as the defender or gatekeeper of normality.

Whiteness as neutral and invisible

Whiteness as neutrality has been a part of the debate about bans on aspects of minority cultures in European countries, including Scandinavian countries. The neutrality makes whiteness natural and unquestioned. The best-known example of such a ban can be found in the debate over Muslim women and the hijab. Linda Lund Pedersen uses Luce Irigaray's theory of the other to analyse the debate over the hijab in Denmark (Lund Pedersen 2008 with reference to Irigaray 1984, 1992, 1999). In the

debate over the hijab, Lund Pedersen points out how those engaged in the debate who are members of the majority do not confront the other as the other. These debaters see their own standpoint as neutral. The neutrality is connected with Judaeo-Christian tradition or with secularisation. However, the majority is not aware of taking a neutral position, and how this neutrality works to assimilate Muslim women. Those Muslim women who wear the hijab can only be accepted if they are like us, i.e. without hijab. The women who wear the hijab are not yet like us, but without them they will look and behave like us, i.e. white women. The majority is incapable of accepting the other as the other and different from themselves, or of accepting a community based on relations between different ethnicities, genders, religions, etc.: “With Irigaray’s understanding of the positive other the debates over the hijab show the majority’s inability to meet the other as the other.” (Lund Pedersen 2008: 43. my translation). This positive possibility of the other in Lund Pedersen’s statement, inspired by Irigaray, provides a basis for deconstructing whiteness as neutral. Furthermore, it can make it possible to see and meet the white as the other.

The invisibility of whiteness is closely connected to its normativity. Invisibility concerns the inability to see the colour of white. It is a blindness, and it is an ideal of colour blindness (Myong Petersen 2009). Again the colourless colour is viewed against the visible colour, i.e. black, yellow or red. This invisibility may be unstable and negotiated as the examples of Polish immigrants and of the adopted adults illustrate. This invisibility changes through Western history, as demonstrated by, for example, the history of Italian immigrants to North America; coming to North America, all immigrants were required to state their race. People from Northern Europe were categorised as ‘white’, whereas Italians could choose between ‘North Italian’ and ‘South Italian’. After the Second World War, Italian immigrants to North America could declare themselves as ‘white’ (Guglielmo 2003).

Examples from textbooks

In two Norwegian secondary school textbooks from 2006 for the subject of Norwegian language, the neutrality and invisibility of whiteness is rooted in the Norwegian nationality. Most texts selected from short stories and non-fiction are written by Norwegian authors, and the narrators are situated in Norway and the Norwegian culture. Furthermore, the texts written by the textbooks’ authors have an implicit Norwegian whiteness inscribed in them. In *Fra saga til CD 8A* and *Fra saga til CD 8B* (From Saga to CD for the 8th grade), a historic chapter presents Norse history (Jensen & Lien 2006a, 2006b). The chapter focuses on white people in the Nordic countries and Norway – with a brief reference to Greek mythology where the Gods in a painting are reproduced with white skins, and a text about “Orfevs and Evrydike” has a neutral construction that implies whiteness.

It is first and foremost Norwegian whiteness that drives the storytelling about Vikings, the Edda and the sagas of Norse history. Of course, the history of the Vikings, the Edda and the sagas must refer to the Nordic and other Nordic countries than Norway. However, the selected texts, the texts written for the textbook and the illustrations root the Nordic in Norway. This is the case in, for example, the use of terms such as “ours” and “we”: “We are still proud of our Viking heritage today” (Jensen & Lien 2006b: 42. my translation). The quoted text is placed under a photo of

a skating rink formed as a Viking boat in Hamar, Norway. The combination of the photo and its caption emphasises the skating rink as part of a current reality in which “the Norwegian” includes “we” and “ours”. Also, the inclusion of the Norwegian is verified by mentioning Norway before other countries: “At the same time, the Vikings in both Norway and other countries ...” (ibid. 43).

From the depiction of Norse history, a thread is drawn to the present by presenting the “heroes of today”. The first hero mentioned is a contemporary male adventurer, Lars Monsen. The white, national male figure of Lars Monsen is compared to the Vikings, who were heroes and adventurers. The male position of a hero is connected to a hegemonic masculinity, and a hegemonic masculinity is inscribed in a white, national position through generations:

In a way it is owing to my father that I have been the eventful and ravenous enthusiast of wilderness that I am. Luckily, he taught me to take one trip at a time. Starting small with short trips at the weekends in North Mark: alone, together with him or together with my brothers or other tour-friends. (Jensen & Lien 2006b: 56)²⁴

This text is followed by a short presentation of female adventurers. However, the females appear in plural with the headline “female adventurers” and in the text as “many women”. The male is introduced as unique and stands alone, whereas the females are a community of women (Knudsen 2005 with reference to Kuzmic 2000).

Ethno-race is represented by illustrations of multicultural families and children in ‘From saga to CD’, as it is in the textbooks *8-10 kontekst* (8-10 context) to be used in the subject of Norwegian language in the 8th to the 10th grades (Blichfeldt et al. 2006a, 2006b, 2006c). It is colour that signals the multicultural, and they are the minority in these textbooks. However, the selections from texts can include multicultural backgrounds in newer texts, as they are in *8-10 kontekst. Tekster 2* (8-19 context. Texts 2 Blichfeldt et al. 2006c). This anthology of selected texts opens with a short story from Sarajevo, written by Bakir Ahmethodzic. The short story tells of a boy who has lived very close to the war. The follow up tasks to this short story give the students the possibility of reflecting on children in war and their fear of dying. At the same time, the students are required to discuss genre. In this way, this short story is not exposed as stranger than the other short stories in the anthology. However, the texts about multiculturalism are few, and thus multiculturalism is connected to minority cultures.

Constructions of binaries

Whiteness is first of all constructed as opposed to blackness. Blackness is the other and otherness, whereas whiteness is the norm, normality and normativity. Anthropological studies have labelled this as a binary of ‘we’ and ‘they’ (Hastrup & Elsass 1990, Mørck 1998). In other words, we are the researchers, and they are the

²⁴ Excerpt from *Nådeløs villmark: Canada på tvers* (Ruthless Wilderness: Across Canada) by Lars Monsen, 2002. North Mark is my translation for “Nordmarka”, an area north of Oslo, the capital of Norway. (My translation.)

persons being researched, because of their otherness. The researchers keep the other in their otherness as foreigners. How the anthropological researchers use their own background as an implicit norm in their studies of the foreigners has been analysed. A power hierarchy exists in such studies that is often unspoken and unseen. The norm of the researcher is placed first in the hierarchy, and below the first position is the foreigner as the outspoken and the visible. Thus, these studies give the researcher the positive position. For example, the researcher's position affects the privileging of the nuclear family model, and heterosexuality is valued at the expense of life in a 'primitive' tribe or in a single family. On the other hand, when the researcher gives a positive position to the other and otherness, s/he can present the extended family and living with nature in what is called the romance of empowerment (Lather 2001). Critical studies of the division of 'us' and 'them' and of the romanticised ideal of giving voice to the voiceless may lead to the question of where the researcher's empathy lies.

In studies of intersectionality, the concept of ethnicity is intertwined with nationality. Ethnicity is employed in the understanding of refugees and immigrants. They are marked with the nationality of the country where they actually live, and they are marked with the nationality of the country where they or their parents were born: for example, a Norwegian-Turkish background or a person on the Norwegian-Turkish axis (Stauræs 2004, Knudsen 2010a). To contradict this mark of nationality, researchers write about Norwegian-Norwegian backgrounds or people on the Norwegian-Norwegian axis (ibid.). Such binaries connect otherness to immigrants. The Norwegian-Turk has a double nationality, whereas the Norwegian-Norwegian is marked by sameness. Another example of a construction of otherness opposed to sameness is the use of the phrase 'first-generation immigrants' and 'second-generation immigrants' – in which the first or second generation in Norway is implied. The phrase is used on the other, not on the white Norwegian. Could I, a white Dane, imagine myself described as an 'eighth-generation immigrant to Denmark' or a 'first-generation immigrant to Copenhagen'? Whiteness and nationality is about the binary of majority and minority, about normality and marginalisation, and the processes of moving from one position to another position.

Gender as a two-gender system seems to be more stable as race, ethnicity and nationality. Most people categorize themselves within the binary of female and male (Knudsen 2004b). Gender researchers have illustrated how the female can be performed as femininities and how the male can be performed as masculinities in different ways. Furthermore, genders can intersect as female masculinity and male femininity (Halberstam 1998, Knudsen 2010b). However, the basic binary of female versus male is the norm in these studies²⁵. Combined with ethno-race and nationality, gender, sexuality and class can be analysed as a construction of binaries that make an awareness of power and privilege.

²⁵ I have tried to deconstruct the binary of female versus male by presenting more genders (Knudsen 2004b).

Three possible ways of analysing whiteness

The study of whiteness in intersection with ethno-race and nationality can be inspired by storytelling as it is used in post-structuralist analyses. Storytelling is to tell the text, the picture and the sound by deconstructing the narrative structure and narrative progression/ plot. The deconstruction of the plot requires focusing 'how does the story tell' rather than 'what does the story tell' (Felman 1982 [1977], Davies 1989). By deconstructing the story, how the norm and normality are presented, and how repetitions construct normativity, can be revealed. The question is how the story tells us about whiteness. One can recognise counter-stories, i.e. describing the other and otherness (Said 1978, Oxfeldt 2005). How does the counter-story tell us about what is other and otherness?

As a researcher in textbooks and educational media, I have mostly studied educational texts in a country other than my native country. I work in Norway, but am a Danish citizen and my husband and children live in Denmark. This situation has given me a special distance from the material. These educational texts are published in the historical context of a school system of which I have no first-hand experience. I see the Norwegian history of educational texts from the outside. However, this outside position, from a distance and from the position of otherness, can provide insight into what has been more or less invisible in construction of whiteness and nationality in the educational texts in Norway. On the other hand, the distance can become a trap, because I look upon the Norwegian educational texts as relating more to Norway as a nation and Norwegian nationality as opposed to Denmark where the concepts of 'nation' and 'nationality' have less meaning and power than in Norway. The question is if my study overexposes the Norwegian nationality? However, as a Danish citizen working in Norway for several years, I am close or closer to the material than a person from Spain or Australia would be. This closeness has the advantage of recognising the codes in the storytelling, but has the disadvantage of lacking the distance to decode or deconstruct the obvious narratives. In other words: as a researcher of whiteness in intersection with ethno-race and nationality, I have to use both the distance provided by a position of otherness and the closeness provided by a position of sameness.

The habit of perception is to study the narrator/s of textbooks and educational media. Where is the narrator placed? Which positions does the narrator place her/himself into, and how? Does the narrator change its position? Has the narrator more positions? Are there more narrators? These questions can lead to an interpretation of the power in the point of view. Ways of seeing can be studied as well. Ways of seeing involve the observer and observed (Berger 1972). The observer has the position of subject, and the observed the position of object. Ways of seeing can be extrapolated through studies of the gaze. In many paintings and pictures, women look down to signal sweetness and subordination or look to the side to be looked at (the beholding), whereas the male looks out of the picture to confirm his authority (Gade 1997, Dyer 1997, Hirdman 2002, 2006). Furthermore, an examination of the stare can be used to deconstruct the concepts of ethno-race, gender, sexuality, class and ability. Staring is a way of establishing the otherness of the other. It is a use of the gaze which confronts, for example, coloured people, women wearing the hijab, or the disabled in

a wheelchair, with an intense, unchecked gaze. The staring makes the otherness “hyper visible”, as the former adoptee reports (Myong Petersen 2009: 277).

The study of binaries can make whiteness its point of departure, as opposed to blackness. Such a study can be extended by identifying positions of inclusion and exclusion based on ethno-race. Furthermore, it will be illuminating to analyse the meaning of single nationality as opposed to dual nationality. The female gender as opposed to male gender, and femininities as opposed to masculinities can be identified. Heterosexuality as opposed to homo-, bi- and transsexuality can be identified. Middle class as opposed to working class can be identified. However, identifying binaries is only the first step. The next step is to analyse how these binaries are constructed in a hierarchy with positive and negative positions. This second step also includes a deconstruction of the binaries, where the positive position will be turned to a negative position, and the negative position to a positive position. Thirdly and finally, the positions can be treated as fluid to avoid binaries (Knudsen 2005 with reference to Lather 1992).

Summary

Whiteness studies are relatively new in the Scandinavian countries, and most studies are integrated in analyses of minority cultures and connected to the concept of intersectionality. Whiteness studies so far have inspired researchers in, for example, sociology and media, as well as interdisciplinary gender and post-colonial studies, but not those researching textbooks and educational media.

This article has discussed the questioning of whiteness, and proposes to use the concept of ‘ethno-race’ to re-establish the concept of race as a socio-cultural construction. It has discussed the whiteness as norm, normality and normativity by highlighting paradoxes such as the raceless race compared to the paradox of the genderless gender, the sexless sex and the classless class. Furthermore, whiteness as neutral and invisible has been problematized by examples taken from the debate over the hijab and from research on adopted children. Examples from Norwegian textbooks have revealed hegemonic whiteness integrated in Norwegian nationality and hegemonic masculinity. Constructions of binaries show how whiteness is constructed in opposition to blackness and otherness, whereas whiteness is the norm, normality and normativity. Finally, three possible ways of analysing whiteness in textbooks and educational media have been proposed. The first is to analyse storytelling by asking *how* does the story tell, rather than *what* does the story tell, and by deconstructing the narrative progression/plot. Secondly, habits of perception can be studied through attention to point of view, ways of seeing and the gaze. Thirdly, the study of binaries is meant to emphasise whiteness, and to emphasise the ethno-race positions of inclusion and exclusion. This is the first step in analysing binaries. The second is to deconstruct them, and the third is to make the positions more fluid.

Whiteness studies in the analysis of textbooks and educational media are a further step towards the awareness of ethno-race positions interwoven with gender, class and positions other than the study of minorities, post-colonial studies and gender studies have developed. It is a matter of power, manifested as either oppression or dominance. Power can be productive in the deconstruction of oppression and

dominance. Deconstruction can lead towards emancipation and democracy. In research on textbooks and educational media, such studies do not only concern what textbooks and educational media present and contain, but also how textbooks and educational media present whiteness.

References

- Andreassen, Rikke. 2003. The 'Exotic' as Mass Entertainment: Denmark 1878-1909. *Race and Class* 2, 21-38.
- Andreassen, Rikke. 2005. *The Mass Media's Construction of Gender, Race, Sexuality, and Nationality: An Analysis of the Danish News Media Communication about Visible Minorities from 1971-2004*. PhD Dissertation: Department of History, University of Toronto.
- Andreassen, Rikke, Folke Henningsen, Inge & Myong Petersen, Lene (eds). 2008. *Hvidhed (Whiteness). Kvinder, køn & forskning (Women, Gender and Research)* 4, 3-8.
- Barad, Karin. 2003. Posthumanist Performativity: Towards an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs* 3, 801-833.
- Berg, Anne-Jorunn. 2004. Taus forlegenhet? Rasialisering, hvithet og minnearbeid (Silent Embarrassment? Racialisation, Whiteness and Memory Work). *Kvinneforskning (Women's Research)* 2, 68-83.
- Berger, John. 1972. *Ways of Seeing*. London: Penguin.
- Blichfeldt, Kathinka, Heggem, Tor Gunnar & Larsen, Ellen. 2006a. *8-10 kontekst. Basisbok* (8-10 context. Basic Book). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Blichfeldt, Kathinka, Heggem, Tor Gunnar & Larsen, Ellen. 2006b. *8-10 kontekst. Tekster 1* (8-10 context. Texts 1). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Blichfeldt, Kathinka, Heggem, Tor Gunnar & Larsen, Ellen. 2006c. *8-10 kontekst. Tekster 2* (8-10 context. Texts 2). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Blaagaard, Bolette B. 2008. European Whiteness? A Critical Approach. *Kvinder, køn & forskning (Women, Gender and Research)* 4, 10-22.
- Braidotti, Rosi & Griffin, Gabriele. 2002. Whiteness and European Situatedness. In: Gabriele Griffin & Rosi Braidotti (eds.) *Thinking Differently. A Reader in European Women's Studies*. London and New York: Zed Books.
- Crenshaw, Kimberlé. 1989. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*.
- Davies, Bronwyn. 1989. *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*. Sydney: Allen & Unwin.
- Drud-Jensen, Mads Ted & Prah Knudsen, Sune. 2008. Grænsekontrol: når ikke-heteroseksuelle søger asyl i Danmark (Border Control: When Non-heterosexual Requests Asylum). *Kvinder, køn & forskning (Women, Gender and Research)* 4, 50-63.
- Dyer, Richard. 1997. *White*. London & New York: Routledge.
- Felman, Shoshana. 1982 [1977]. Turning the Screw of Interpretation. In: Shoshana Felman (ed.) *Literature and Psychoanalysis: The Question of Reading Otherwise*. Baltimore and London: John Hopkins University Press.
- Foucault, Michel. 1999 [1970]. *Diskursens orden (The Order of Discourse)*. Oslo: Spartacus Forlag A/S.
- Frankenberg, Ruth. 1993. *White Women, Race matters: The Social Construction of Whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gade, Rune. 1997. *Staser: Teorier om det fotografiske billedes ontologiske status & det pornografiske tableau (Stasis: Theories on the ontological status of the photographic picture and the pornographic signal board)*. Århus: Passepartout.
- Goldberg, David Theo. 1993. *Racist Culture: Philosophy and the Politics of Meaning*. Oxford: Blackwell.

- Guglielmo, Thomas. 2003. *White on Arrival: Italians, Race, Colour, and Power in Chicago, 1890-1945*. Oxford: Oxford University Press.
- Gullestad, Marianne. 2005. Normalizing Racial Boundaries: The Norwegian Dispute about the Term *Neger*. *Social Anthropology* 1, 27-46.
- Halberstam, Judith. 1998. *Female Masculinity*. London: Duke University Press.
- Hartigan Jr., John. 1999. *Racial Situatedness: Class Predicaments of Whiteness in Detroit*. Princeton: Princeton University Press.
- Hartigan Jr., John. 2005. *Odd Tribes: Towards A Cultural Analysis of White People*. London: Duke University Press.
- Hastrup, Kirsten & Elsass, Peter. 1990. Anthropological Advocacy: A Contradiction in Terms? *Current Anthropology* vol. 11.
- Hirdman, Anja, 2002. *Tilltalande bilder* (Alluring Images). Stockholm: Atlas.
- Hirdman, Anja. 2006. Visuelt genus: Internet, självbilder och mediala representationer (Visual Gender: Internet, Self-portraits and Medial Representations). In: Anette Dina Sørensen & Susanne V. Knudsen (eds) *Unge, køn og pornografi i Norden: Mediestudier* (Youth, Gender and Pornography in the Nordic Countries: Media Studies). Copenhagen: The Nordic Council of Ministers, TemaNord 2006:544.
- Irigaray, Luce. 1984. *Ethique de la différence sexuelle*. Paris: Editions de Minuit.
- Irigaray, Luce. 1992. *J'aime à toi: esquisse d'une félicité dans l'histoire*. Paris: Bernard Grasset.
- Irigaray, Luce. 1999. *Entre Orient et Occident.: De la singularité à la communauté*. Paris: Bernard Grasset.
- Jensen, Marit & Lien, Per. 2006a. *Fra saga til CD 8A* (From Saga to CD 8A). Oslo: Forlaget Fag og Kultur.
- Jensen, Marit & Lien, Per. 2006b. *Fra saga til CD 8B* (From Saga to CD 8B). Oslo: Forlaget Fag og Kultur.
- Knudsen, Susanne V. 2004a. Gender Paradoxes and Power: Theoretical Reflections with Empirical Awareness. *Nora: Gender and Power* 1, 2, 102-112.
- Knudsen, Susanne V. 2004b. Flere køn i folkeskolen (More Gender in the Primary and Secondary School). *Kvinneforskning* (Women's research) 3, 44-62.
- Knudsen, Susanne V. 2005. Dancing With and Without Gender: Reflections on Gender, Textbooks and Textbook Research. In: Mike Horsley, Susanne V. Knudsen & Staffan Selander (eds.) *Has Past Passed? Textbooks and Educational Media for the 21st Century*. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- Knudsen, Susanne V. 2006a. Intersectionality: A Theoretical Inspiration in the Analysis of Minority Cultures and Identities in Textbooks. In: Éric Bruillard, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen & Bente Aamotsbakken (eds.) *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* Caen: IARTEM, stef, Iufm.
- Knudsen, Susanne V. 2006b. Deconstructing the Nuclear Family in Norwegian Textbooks. In: Eva Mathes & Carsten Heinze (eds.) *Die Familie im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Knudsen, Susanne V. 2008. Lærebogen i modvind: nogle teoretiske og metodologiske indspil til studiet af norsk lærebogshistorie (The Textbook In Headwind: Some Theoretical and Methodological Ideas for the Study of Norwegian Textbook History). In: Dagrun Skjælbred & Bente Aamotsbakken (eds.) *Norsk lærebokshistorie: en kultur og danningshistorie* (Norwegian Textbook History: A History About Culture and 'Bildung'). Oslo: Novus forlag.
- Knudsen, Susanne V. 2010a. Läsning och fotboll: berättelser om genus och etnicitet vid läsning av facktexter (Reading and Football: Stories about Gender and Ethnicity in Reading of Non-fiction Texts). In: Marie Carlsson & Kerstin von Brömssen (eds.) *Kritisk textpedagogik: Genus och etnicitet* (Critical Text Pedagogy: Gender and Ethnicity). Lund: Studentlitteratur.
- Knudsen, Susanne V. 2010b. With Gender Awareness: Improving the Reading of Gender in Educational Texts and Illustrations. *IARTEM e-journal* 1 (in print).
- Kofoed, Jette. 2005. *Holddeling: Når der gøres maskulinitet og hvidhed* (Making Groups: Making Masculinity and Whiteness) *Kvinder, køn & forskning* (Women, Gender & Research) 3, 42-52.

- Kuzmic, J.J. 2000. Textbooks, Knowledge and Masculinity: Examining Patriarchy From Within. In: Nancy Lesko (ed.) *Masculinity at School*. London: Sage Publications.
- Lather, Patti. 1992. Critical Frames in Educational Research: Feminist and Post-structural Perspectives. *Theory into Practices* 2, Spring, 87-99.
- Lather, Patti. 2001. Postmodernism, Post-structuralism and Post-(Critical) Ethnography: of Ruins, Aporias and Angels. In: Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (eds.): *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lund Pedersen, Linda. 2008. Kønsforskel og neutralitet: danske tørklædedebatter set gennem Luce Irigarays teori om kønsforskel og den anden (Gender Difference and Neutrality: The Debates on Hijab in Denmark Viewed Through Luce Irigaray's Theory on Gender Difference and the Other). *Kvinder, køn & forskning* (Women, Gender & Research) 4, 50-63.
- Lykke, Nina. 2005. Nya perspektiv på intersektionalitet: problem og möjligheter (New perspectives on intersectionality: Problems and Possibilities). *Kvinnovetenskaplig tidskrift* (Women's Science Journal) 2-3, 7-17.
- Myong Petersen, Lene/Shin-hee, Cho. 2009. *Adopteret: Fortællinger om transnational og racialiseret tilblivelse* (Adopted: Stories of Transnational and Racialized Subjectification). PhD dissertation, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Mørck, Yvonne. 1998. *Bindestregsdanskere: Fortællinger om køn, generationer og etnicitet* (Hyphen Danish: Stories about Gender, Generations and Ethnicity). Copenhagen: Forlaget Sociologi.
- Oxfeldt, Elisabeth. 2005. *Nordic Orientalism: Paris and Cosmopolitan Imagination 1800-1900*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
- Ronkainen, Suvi. 2001. Gendered Violence and Genderless Gender: A Finnish Perspective. *Kvinder, køn & forskning* (Women, Gender & Research) 2, 45-57.
- Riske, Gunhild. 2003. *Når danskere bliver hvide: Forhandlinger af raciale identitetskategorier blandt danske immigranter i Los Angeles* (When Danish Becomes White: Negotiations of Racial Identity Categories Among Danish Immigrants in Los Angeles). Dissertation 279, Institut for Antropologi, Københavns Universitet.
- Said, Edward W. 1978. *Orientalism*. New York: Vintage.
- Staunæs, Dorthe. 2003. Where Have all the Subjects Gone? Bringing Together the Concepts of Intersectionality and Subjectification. *Nora: Gender and Ethnicity* 2, 101-110.
- Staunæs, Dorthe. 2004. *Køn, etnicitet, skoleliv* (Gender, Ethnicity, School life). Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Walgenbach, Katharina. 2007. Gender als interdepente Kategorie (Gender as an Independent Category). In: Katharina Walgenbach, Gabriele Dietze, Antje Hornscheidt & Kerstin Palm (eds.) *Gender als interdependente Kategorie: Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (Gender as an Interdependent Category: New Perspectives on Intersectionality, Diversity and Heterogeneity) Opladen and Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Multicultural nationalism and localized globalization: Analyzing film narratives of cultural belonging from a postcolonial perspective

Elisabeth Oxfeldt

Introduction

Crucial to establishing and maintaining a sense of identity and belonging are narratives of cultural identity. These may be presented as mythical, factual or fictional. They may be pedagogical texts as they appear in textbooks aimed at students, in general history books, and in fictional narratives read as entertainment or in an instructional setting. Furthermore, they may be of a verbal, visual or mixed modality. Narratives of cultural identity adapt to constantly changing circumstances – changes that currently tend to be captured by the term globalization. As the title of this year's conference suggests, globalization has affected our sense of national and local identity and belonging as well. Overall, one finds that globalization renders the concept of a national community more problematic than it used to be. On the one hand, the nation is becoming ever more multicultural and has to be redefined as such. On the other hand, it simply loses its categorical status as local communities are in direct contact with the global – without the need of the nation as an intermediary. The first change, in sum, pertains to national multiculturalism while the second pertains to “glocalization” – to use a term used by Ulrich Beck (1986).

In 2006 the Norwegian government implemented a nation-wide reform of elementary and secondary education, Kunnskapsløftet (The Promise/Elevation of Knowledge), which captures how the government has changed their perception of our students' identity and belonging in an age of globalization. The overall shift is one from the homogeneously national towards the multicultural and international – a shift that has resulted in changed goals and curricula for subjects such as Norwegian language arts instruction, English and social studies.

This article argues that students, in order to become active participants in their local, national and global communities, need a critical understanding of narratives of cultural identity and belonging that may include or exclude them, as well as a creative insight into how these stories may be revised and supplemented. These are insights presumed and discussed in Kunnskapsløftet, and they are insights elaborated upon by postcolonial critics such as Homi Bhabha and by theorists of globalization such as Ulrich Beck. In the following I will first expound upon the Norwegian government's thoughts on cultural belongings as they are expressed in Kunnskapsløftet. I will then discuss some of Homi Bhabha's postcolonial theories that critically explain the necessity as well as the pitfalls of national narratives. Finally, I will present two types of contemporary narratives – the films *Australia* (2008) and *Babel* (2006) – that illustrate the types of stories that capture our current sense of local, national and global belongings. The main point of my paper is to show how postcolonial theory and fictional texts portraying local, national and global belongings may be used as

tools of analysis that encourage students to discuss, define and constantly redefine their cultural belongings.

The Norwegian Government Educational Reform of 2006

Kunnskapsløftet implies new goals and curricula for all subject matters. An impetus behind the reform was that contemporary education needed to “prepare students to look beyond Norway’s boundaries and participate in a greater, international community” (Kultur for læring 2004: 3). In social studies, the students are to learn about “the cultural diversity in the world”, about “native populations and minorities” and about the “language and modes of expression” in different cultures (Læreplan i samfunnsfag 2006: 1). English language arts instruction is to open up for a broad understanding of the world: “In addition to our learning the language, English language arts instruction is to contribute insights into our own and others’ life style, values and cultures. Learning about the Anglophone world provides a good foundation for understanding the world around us and the development of English as a world language” (Læreplan i engelsk 2006: 1). Also Norwegian language arts instruction is to provide global perspectives. The overall goal is still the construction of national subjects, but the nation is to be considered comparatively: “International perspectives in Norwegian language arts instruction can contribute to develop cultural insight, tolerance and respect for people from other cultures. Today’s situation is marked by cultural exchange and communication across previous borders – linguistic, cultural, social and geographic” (Læreplan i norsk 2006: 1). Thus, we still live in a national age in which we want our students to have a secure base in their own culture – understood as Norway. Traditionally students were to understand this culture from a historical perspective, but now the link between the national and the global is emphasized as well.

The new curricula furthermore acknowledge that our community is constantly changing – not least due to the multiculturalism that arises from immigration – and that the notion of our cultural heritage is subject to change and revision. Consequently we want our students to be able to reevaluate their understanding of our cultural heritage and to redefine our conception of the national to the extent necessary: “In this connection, Norwegian cultural heritage offers a plethora of texts that may gain new and unexpected meanings at a point, precisely, when communication assumes new forms and perspectives are expanded. The cultural heritage thus forms a living tradition subject to change and revision, and Norwegian language arts instruction is to encourage the students to become active participants in this process” (ibid.). In order to be able to contribute actively in defining and redefining their national belongings, the students need historical, critical and creative insight. First, they need to know how the nation – and nations in general – tends to be defined and narrated. Second, they need to know how to regard these definitions critically and contribute their own voices, experiences and narratives.

Narratives of cultural identity and belonging

When I turn to theories of postcolonialism and nationalism – or theories of nationness to use a more neutral term – my main focus will be on the nation as an imaginary and narrative construction. First we may remind ourselves of Benedict Anderson’s

Imagined Communities (1991 [1983]). Anderson's main tenet is that as a community larger than a primordial village of face-to-face contact, the nation is an imagined community.²⁶ More specifically, the nation relies on being imagined through family metaphors, metaphors that persuade by depicting a state of anonymity as if it were really a community of blood ties. It is this notion of family that makes it possible, as Anderson muses, "for so many millions of people [...] willingly to die for such limited imaginings" (Anderson 7).

Anderson's postcolonial critic Homi Bhabha delves further into the notion of the nation as narration and also focuses more critically on the minorities who are excluded from national narratives. In his article "DissemiNation. Time, Narrative and the Margins of the Modern Nation" (1994), Bhabha operates with the idea that the nation is a narrative construction that we constantly have to recount to convince ourselves that modernity has not left us homeless. The mid-nineteenth century, he argues, was witness to "one of the most sustained periods of mass migration within the West", leaving the nation to fill "the void left in the uprooting of communities and kin, [turning] that loss into the language of metaphor" (Bhabha 139). The metaphors, in turn, are those of home and family.

Fundamental to Bhabha's linguistic argument is the notion of time – pedagogical time and performative time. We tend to overlook the incommensurability of these two times, and Bhabha reminds us that the time of the modern nation is a split and ambivalent time. Pedagogical time is the time of progression and teleology that turns national subjects into pedagogical objects of history. It is a time that suggests the natural self-generation of the nation and its people – as if the people were an unproblematic holistic group whose eternal passing through (what Walter Benjamin has called) "empty, homogenous time" could be taken for granted (Anderson 1991; Benjamin 1968). Employing a Freudian understanding of the suppressed, Bhabha insists that the falsity of the "natural" nation is revealed by our constant need to narrate the nation. Narration is a performative act that "intervenes in the sovereignty of the nation's self-generation" (Bhabha 147). Performative time, then, introduces a temporality of the "in-between" (148) and is the time in which people actually live their lives based on everyday rituals. It is a time of activity that illustrates how national identity and group belongings are dynamic, not static.

Collective narratives will always suppress difference as the many are presented as one. The People is turned into One, writes Bhabha (149). Thus the national pedagogy of historicism provides an orderly overview of a people and provides them with an important sense of belonging to a community. Yet it also always produces a counter-productive sense of alienation. As a remedy, Bhabha calls for two things: first an understanding of what is really "double-writing" carried out in "double time" or to use the word he has coined for his title "dissemi-nation" (148). We must acknowledge that the nation is an unnatural category constructed through narration and requiring the continuous dissemination of stories. Next we must become actively and critically involved by constantly deconstructing the national narratives and by creating and

²⁶ "In fact, all communities larger than primordial villages of face-to-face contact (and perhaps even these) are imagined. Communities are to be distinguished, not by their falsity/genuineness, but by the style in which they are imagined." (Anderson 1991, 6).

acknowledging counter-narratives of the nation. Counter-narratives of the nation “continually evoke and erase its [the nation’s] totalizing boundaries” and “disturb those ideological manoeuvres through which ‘imagined communities’ are given essentialist identities” (149).

Given the conference focus on the local, international and global, I want to present two types of counter-narratives. Baz Luhrmann’s *Australia* questions the nation’s identity from the inside; Alejandro González Iñárritu’s *Babel* questions its boundaries from the outside. The first, then, accentuates that we live in multicultural societies while the second type accentuates global connections across national boundaries.

Australia as a multicultural national narrative

Baz Luhrmann’s *Australia* presents the nation from within. It is an extravagant production set during World War Two, starring Nicole Kidman as the British colonizer, Hugh Jackman as the Creole Australian and Brandon Walters as the “half-caste” Aboriginal. As the title indicates, it is truly a national narrative delving into a crucial point in Australian history, featuring spectacular landscapes and linking its main characters to the nation – as Anderson and Bhabha might have predicted – through the governing metaphors of home and family. Specifically, the three main characters – the woman, the man and the child – go through stages of loneliness and homelessness until they end up a family illustrating how Australia’s various people may live together in love and harmony.

I view this as a counter-narrative rather than just another conventional narrative for two interrelated reasons. The first is the unconventional, unofficial and loose structure under which the family ends up operating. The man and the woman do not marry, and Hugh Jackman’s character, Drover, insists on droving cattle for months on end instead of becoming a stay-at-home farm manager. The boy, Nullah, is not officially adopted and ends up leaving the “family” to “go walkabout”, that is, participate in an Aboriginal coming-of-age ritual that will allow him to remain part of a culture that the Englishwoman Sarah can never know, but to which she remains open. This loose family structure grants the family members – representing different types of Australian citizens – the freedom to choose their belongings on a daily basis, and the freedom to maintain membership in minority cultures which cannot be assimilated by the family or the nation.

The theme of separate cultures that cannot be assimilated is also reflected in the double voice and double logic of the film. History is told from two perspectives, that of the Western man and that of the Aboriginals. The Western voice is, perhaps, the dominant one – the film is after all made by white, Western film-makers who illustrate that they cannot entirely understand and appropriate Aboriginal culture. While the main character Nullah is a “half-caste”, we have Nullah’s grandfathering looming in the distance, chanting in an Aboriginal language and living according to the logic of magic. Instead of presenting magical reasoning as a secondary mode of explanation, the film supports this point of view by portraying incidents for which no primary, rational explanation is offered. The grandfather and Nullah, for instance, are able to control events through their magic singing. The grandfather sings the main characters to water in the midst of a drought, and together Nullah and his grandfather

chant to prevent stampeding cattle from running off a cliff. No other explanation for why the cattle stop is offered. Thus, the film includes cultural difference the aim of which, Bhabha explains, is “to rearticulate the sum of knowledge from the perspective of the signifying position of the minority that resists totalization” (162).

Not everybody views Luhrmann’s Australia as positively as I do. In addition to being criticized for a kitsch aesthetic, the film has been criticized for being politically correct, or rather for its “politically correct sentimentality”. The film may, of course, be regarded this way. It supports Australian politics (most directly the official apology extended to the Aboriginals in 2008²⁷), and in many ways it idealizes the nation and its citizens, not least the Aboriginals. From a postcolonial point of view, it is also pertinent to note which minority groups are excluded from the narrative. Australia’s great Asian population, for instance, will hardly feel included in the national community after having watched this film. This is, as Sneja Gunew has noted, a significant exclusion: “In practice, multiculturalism celebrates post-Second World War migration (white, professional, European) and distinguishes this new Establishment from more recent (and less acceptable) Asian immigrants” (Gunew 104). There will, however, always be minorities that are excluded in a national narrative; the narratives, as Bhabha has pointed out, are always reductive and in need of supplementary counter-narratives. From a postcolonial point of view, one may thus claim that the film forms (only) one of many possible counter-narratives. It nevertheless remains a good postcolonial example of how one may rewrite the nation in a combined pedagogical and performative way. The film writes itself into Australian history, it adds the minority discourse of Aboriginals, it calls attention to itself as a construction, and it celebrates the fact that “People belong together through stories”²⁸. These are Nullah’s words, and they unabashedly serve as the film’s *raison-d’être*.

Babel as a global narrative

Alejandro González Iñárritu’s *Babel* will serve as an example of how contemporary narratives of belonging also link the local and the global and become cosmopolitan narratives of what is often referred to as glocalization. *Babel*’s title alone suggests the narrative’s preoccupation with the status of the national and the global. Assuming that the story of the tower of Babel in Genesis is the film’s major intertextual reference, we are left to ponder the extent to which today’s people of the earth are one. In Genesis the story of Babel begins with a global community in which “the whole earth was of one language, and of one speech”. Unified, the people are able to collaborate on large projects such as building a tower that will transcend celestial boundaries. God views this as competition – as a sign of pride and vanity – and decides to

²⁷ This apology to the so-called “Stolen Generations” is referred to in documentary text style at the end of the film, right before the closing credits. The official apology promises that Australians will continue to reflect upon the way in which the stolen generations were abused and that they will strive to improve the conditions of Aboriginals. Together, Australians are to create: “A future where all Australians, whatever their origins, are truly equal partners, with equal opportunities and with an equal stake in shaping the next chapter in the history of this great country, Australia.” The full apology is available on wikipedia.org under the search words “Stolen Generations” (read 3.12.10).

²⁸ This is the essence of what Nullah says. Verbatim he says: “One thing I know. Why we tell stories. The most important of all. That’s how you keep them people belonging – always.”

sabotage the project by splitting the people: “The Lord did there confound the language of all the earth: and from thence did the Lord scatter them abroad upon the face of all the earth.” The legend ultimately explains the origins of nations and languages and may be applied to Iñárritu’s film in two ways. It may function as a metapoetic commentary if we view the film itself as a Babylonian tower – the director’s attempt to regard the people of the earth as one and tell their common tale through the language of film. As such the title functions as a warning against the artist’s overall ambition and as a potential gesture of humility. On a thematic level we may view the film as illustrating how – in an age of globalization – the people of the earth really are one. They may not speak the same language, but means of communication, especially global travel, make them one. And it does so in unpredictable and dangerous ways.

The film combines four stories from Morocco, Japan, Mexico and the U.S. through the prop of a rifle. A Japanese business executive goes hunting in Morocco and ends up giving his rifle to the hunting-guide. The hunting-guide then sells the rifle to a goat-herder. The goat-herder’s son secretly tests the rifle by firing it at a bus full of Western tourists. Inadvertently he ends up shooting the wife of an American couple; she becomes severely injured. The couple, in turn, is not able to return to the U.S. as planned with the result that their Mexican nanny looking after their two children brings them with her to her son’s wedding in Tijuana, Mexico. Here, too, things go awry, and the nanny ends up deported from the U.S. – her home country of the past 16 years.

The overall point of the movie is to show how tightly, randomly and unpredictably connected people from all over the world are. While the global connection is positive on aesthetic grounds, resulting in a very thrilling plot, the connection is negative on ethic grounds. What currently connects people are lethal weapons and unpredictable risk factors. The emphasis is on what the German sociologist Ulrich Beck has called the world risk society of a second modernity (Beck 1986)²⁹.

Yet, the film also contains a strong national dimension. It has been referred to as a political morality play and contains a harsh criticism of the U.S. The film presents the U.S. as a domineering, aggressive and destructive world power in three ways: 1) Internally, the U.S. relies on illegal immigration from Mexico, but will not grant the immigrants equal rights. Thus the film’s Mexican nanny becomes an example of Bhabha’s “wandering peoples who will not be contained within the Heim of the national culture” (Bhabha 164). As Bhabha puts it, these people “articulate the death-in-life of the idea of the ‘imagined community’ of the nation; the worn-out metaphors of the resplendent national life now circulate in another narrative of entry-permits and passports and work-permits that at once preserve and proliferate, bind and breach the human rights of the nation” (ibid.). I assume the “worn-out metaphors” of national life to which Bhabha refers are those of the family, and as this film shows, the high-end of the American middle class family cannot manage without its substitute mother, the nanny. Second, in the context of international politics, the film presents a skeptical view of the American tendency to view all Arabs as terrorists. Once the U.S. government finds out that an American tourist has been shot, they put pressure on the

²⁹ My use of Beck in a film and literature context is largely inspired by Andersen 2008, 28-29.

Moroccan government to find the offenders. This leads to the poor goat-herding family's having to flee from their home and to the older brother's eventually being shot dead by the police. Finally, we may return to the unifying source itself – the rifle – and ask where it was produced. The film does not make a point of this, but the rifle is a Winchester Model 70 manufactured in the U.S.³⁰

Conclusion

This article has discussed how the nation as an imagined community is under pressure, and how contemporary narratives of identity and belonging often seek either to strengthen and support multicultural nations, or are glocalized, linking the global and the local. In terms of theory my main aim has been to present some postcolonial points of view through Homi Bhabha and his call for a critical understanding of national narratives as well as a constant production of counter-narratives. The postcolonial connection between fictional narratives and geopolitics has opened up for including sociological theory as well, especially theory such as that of Ulrich Beck that focuses on globalization and today's world risk society.

Postcolonialism – with its attention to global and national social mechanisms of inclusion and exclusions, marginalization, international relations, and national, ethnic and racial inequality – provides a pertinent perspective in contemporary education and pedagogical texts. The theory helps us understand how we regard ourselves as national subjects and world citizens, and it increases our awareness of how ethno- or Eurocentric (Western) we tend to be. The overall purpose of this article has been to illustrate how postcolonial theory and narratives of identity and belonging (here film) may be used as tools – tools of analysis that encourage students to discuss, define and constantly redefine their cultural belongings.

References

- Andersen, Per Thomas. 2008. Kosmopolitisme og postnasjonalisme – et nødvendig perspektiv i norskfaget (Cosmopolitanism and Postnationalism – A Necessary Perspective in Norwegian Language Arts Instruction?). *Norskleraren* (The Norwegian Teacher) 2, 26-33.
- Anderson, Benedict. 1991. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, rev. ed. London: Verso.
- Beck, Ulrich. 1986. *Risikogesellschaft : auf dem Weg in eine andere Moderne* (World Risk Society). Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- Benjamin, Walter. 1968. Theses on the Philosophy of History. In: Hannah Arendt (ed.) *Illuminations*, ed., trans. Harry Zohn. New York: Harcourt, 253–64.
- Bhabha, Homi K. 1994. DissemiNation: Time, Narrative and the Margins of the Modern Nation. In: *The Location of Culture*. London: Routledge, 139-170.
- Gunew, Sneja. 2009 [1990]. Denaturalizing Cultural Nationalisms: Multicultural Readings of “Australia”. In: Homi Bhabha (ed.): *Nation and Narration*. London: Routledge, 99-120.
- Iñárritu, Alejandro González. 2006. *Babel*.
- Kultur for læring. Stortingsmelding nr. 30* (Culture for Learning. Parliamentary Announcement no. 30) 2004. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

³⁰ Information sourced from wikipedia.org under “Babel (film)” and “Winchester Model 70” (1.21.2010).

Luhrmann, Baz. 2008. *Australia*.

Læreplan i engelsk (LK06) (The Curriculum for English Language Arts Instruction). 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Læreplan i norsk (LK06) (The Curriculum for Norwegian Language Arts Instruction). 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Læreplan i samfunnsfag (LK06) (The Curriculum for Social Studies). 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Linking didactics³¹ and research in instructional material: A new structural model

Stefan Ting Graf

Introduction

How can research in instructional materials become more relevant for didactics and instruction planning; and how can general didactics reflect questions developed from a media perspective? These are the guiding questions of this paper, which assumes a gap between general didactics and research, and theory of instructional material. General didactics does not sufficiently incorporate a theory of media, and research and theory in instructional material do not recognize general didactics and apply very different conceptions of instruction in their studies – if at all. Through two approaches we argue for a new basic structure in didactics in order to bridge the gap when relevant conclusions for pragmatic didactics are in question.

The first approach accounts for the place and status of media in well-known structural theories in general didactics. The second approach argues from another angle by identifying the very generically didactic situation and its structure. The proposed structure consists of the elements method, media and content and the six possible and qualitatively different relations between them. The structural elements, as substructures, are again roughly divided into three sub-elements each. With this theory of structure we want to stress the interrelations of the most important questions in the process of instruction, sine qua non the didactic enterprise remains amputated. By the incorporation of media in the structure we contribute to a general didactics that is open to theory of instructional material. We hope that the structural model can inspire the didactical concepts in research and theory of instructional material.

General didactics without a concept of media

There seems to be a missing dialogue between general didactics and the research and theory of instructional material. A search in ten Danish publication on general didactics, mainly directed to teacher education over the last ten years, reveals that there is no chapter or section on how to understand, and how to deal with textbooks, textbook systems or other analogue and digital instructional material (Brodersen, et al. 2007; Broström, et al. 2006; Gorm Hansen, et al. 2006; Held, et al. 2003; Holm-

³¹ Even though it is not necessarily wise to translate between the concepts of Anglo-Saxon and the Central and North European tradition or cultures – common terms do not make for common understanding – we use the term (general) didactics for ‘Didaktik’ instruction for ‘Unterricht’ that consists of teaching (‘Lehren’) and learning (‘Lernen’). Didactics is not the same as curriculum studies and does not only include the questions of ‘how’, but also the ‘what’ and ‘why’ of planning, research and theory of instruction as well as elements of theory of school, profession and teacher thinking. Because of the autonomy of didactics – in between central curriculum making and local instruction – didactics deals with the question of teaching material very differently than readymade study plans in the Anglo-Saxon tradition. For more see Hopmann and Riquarts (1995).

Larsen, et al. 2001; Kristensen 2007; Krogh-Jespersen 2006; Laursen 1999; Lund, et al. 2006; Schnack 2007/2004). The only short paragraph we could find was about “textbook free methodology” (Held, et al. 2003, 368). The meaning of the cited term by the way seems to be quite symptomatic of the attitude in general didactics. If textbook matters are included in these publications at all they are on the level of exemplifications and short comments, but not dealt with as a central and integrated part of the didactic challenge. Even though the use of textbooks may be less in the Central and North European tradition because of the specific dialogue-culture in instruction (cf. Haggerty, et al. 2003), Mikks findings speak for themselves: “60 % of the student work and 90 % of the lesson structure depends on textbooks” (Mikk 2000, 15). To find significant reflections about instructional material in the Danish context one has to go back to publications that originate in the 1970s (e.g. Kyrstein, et al. 1995/1978; Ålvik 1974). Books translated into Danish do not change the picture significantly, even though the German Jank (2006), Klafki (2001) and Norwegian Imsen (2005) have some small paragraphs, and the latter even a subchapter about the issue. We cannot conduct the same investigations for other countries, but assume that the situation is not just a Danish phenomenon, although a preliminary exploration of some German publications gives a somewhat better picture. German theorists in didactics who deal with instructional and didactical material are preoccupied with a typology for instruction material rather than a systematic analytic structure (Glöckel 2003/1989; Peterssen 2000/1982). Under the premises of the rapid development in new media in the last decades, Kron even argues for establishing a separate discipline called ‘media didactic’, (Mediendidaktik) as a sub-discipline not of didactics, but of general education that is much broader and based on the concept of learning, not instruction (Kron 2008; Kron, et al. 2003).

The reasons for this theoretical gap are not of interest. However, this absence is surprising considering the history of didactics. First, the often-cited ‘father’ of didactics, Comenius, dealt with writing textbooks as well as developing a ‘Didactica Magna’. Second, the issue ‘Anschauung in classic didactic theory’ (e.g. Pestalozzi), that denotes perception in philosophy and epistemology, cannot be found in newer publications. Third, structural theory in didactics that was established by Heimann in the 1960s has not been recognized in the long run as much as it deserved. Heimann integrated the question of instructional material in the broad sense in his structure of didactical decisions, alongside three other central elements: the content, the aim (not restricted to instructional objectives) and the method of instruction. Meanwhile we conclude that on one hand, the general theory of instruction has not yet incorporated the question of media satisfyingly in an integrative structural model. On the other hand we can say that the results of research in textbooks and instructional materials have not seriously found their way into general didactics. In this situation it might be helpful to recall the results from structural didactics in the sixties and seventies of the last century.

Research in instructional³² material without didactics

The other side of the gap is how theory and research in instructional materials recognises didactic theory, especially if the findings are meant to be important for instruction. That this is not very often the case cannot surprise us if our previous diagnose is correct. We cannot document this assumption in detail, but allow us to generalise. In his overview Weinbrenner criticises textbook research as “one-dimensional” and of little interest to pragmatic didactics, i.e. how can these findings be fruitful for teacher reflections concerning their inevitable didactic decisions in complex situations (Weinbrenner1995)³³? Most of the research, he claims, is dedicated to studies about the lifecycle of textbooks (from production, distribution and appropriation, to use and destruction), and research in the effects on a sociological level (e.g. textbook as factor of socialisation: parents, unions, organisations, public discourse). Neither of the two is interested in didactically relevant questions. Furthermore, in the field of traditional content-oriented studies (historical, comparative and international), which appears to be very close to pragmatic didactic questions, the research interest often comes from agents outside the educational field (Weinbrenner 1995, 25). Even though some studies within the International Society for Historical and Systematic Research on Schoolbooks may be fruitful for pragmatic didactics in an indirect way, their main focus is more historical than didactical (Matthes, et al. 2003, 2007).

From another point of view, Glöckel, in his review of different studies, concludes that the results of the many empirical studies are unsatisfactory or even contradictory, because the studies isolate matters that didactically belong together. For example a study in ‘remembering’ cannot just overlook if orally given information is to be recalled in a written form or that a documentary may be better than a movie when the remembering of facts is important (Glöckel 2003/1989, 46). It is finally symptomatic that Selander and Skjelbred’s publication does not contain significant references to general didactics, but primarily to psychological research and the concept of learning (Selander, et al. 2004). Research in instructional material primarily based on empirical studies often deals with specialised questions that can be ideological (e.g. gender, race), historic, semiotic (e.g. text-picture relation, modularity) and psychological (e.g. readability), without recognising important didactical relations in the instructional situation. The research by Jaan Mikk: ‘Textbook: Research and Writing’ may count as a representative example. He surveys five hundred publications in order to give an overview of the field and makes suggestions for

³² Following our guidelines for translation we use the term ‘instructional material’ for all material used in instruction in order to learn a more or less specified content. As such we count not only textbooks, but also an apple on the desk or a bodily movement, as long as they are not only technical but contain learning content. We consider educational material to be a broad concept, including many kinds of material that do not necessarily find their place in formalized instruction. Whether our didactical structure can be applied to such material is likely, but needs further investigation and reconstruction. In order to denote the kind of instructional material that is specifically produced for the purpose (e.g. textbooks) we use the term ‘didactic material’. There is no need to differentiate between analog and digital materials.

³³ Citations from languages other than English have been translated by us. In order to simplify the text and by-pass further translation problems we sometimes avoid direct citations, but paraphrase instead.

further textbook research and writing. Mikk points out the important connection between educational aims and the interest of research when stating: “it makes sense to analyse only these characteristics of the textbooks, which have some influence on achieving the aims of education” (Mikk 2000, 106, author’s italics). However, he does not fulfill his own ambition. He discusses themes such as readability, illustrations, comprehensibility and motivation in textbooks as isolated matters without an explicit concept of teaching and learning and an explicit theory of educational aims and their possible realisation. That is textbook development without didactics.

The need for two calibrations

The two interrelated questions are: How can research in instructional material become more relevant to theoretical and pragmatic didactic (theory and planning of instruction)³⁴? How can general didactics open up media questions with a spin-off for research in instructional material? If studies in instructional material have either none or very different concepts of teaching and learning, how is it possible to compare their results and how can they become useful for instructional preparation? Let’s say there are some findings about a certain measure for the readability of a text according to a certain age. How can such generalised and isolated findings be useful for the teacher’s preparation if he/she does not know the scientific theory and methods behind the study, i.e. the applied concept of instruction, the respondent’s preconceptions, the applied objectives of the teacher in the observed instruction and so forth? It is obvious that teachers have no time to investigate the many studies and discern the differences. We think there is a need to calibrate the didactic implications of the diverse studies in order to make them comparable and usable for pragmatic didactics. This should actually be one of the tasks of didactics, an analogy to ‘clearing houses’. Such a calibration of differences requires a common ground or better ‘measure’. Didactics needs a structural model for instruction.

Beside the calibration between different studies and practice there seems to be another need for calibration. Not only studies may have different concepts of instruction, but also teachers and the didactical material teachers may use imply different conceptions of instruction³⁵ Both didactical materials, i.e. materials with an explicit didactical design, and teachers in a team may have quite different conceptions of instruction. When we concentrate on the differences between the didactic conceptions of one teacher and one didactical material there are three logical possibilities of relations: the didactical conception of the material either contradicts, complements or is identical with the didactical conception of the instruction. In other words how should a comparison between the analysis of instructional material (Unterrichtsmittelanalyse)

³⁴ We admit that this question might not be as urgent for the Anglo-Saxon tradition as for didactics. As we saw earlier, the European tradition is based on a different concept, i.e. freedom for the teacher to choose content, media and instructional methods, rather than almost teacher-proof study or lesson plans, which prescribe these elements to a much higher degree. In Denmark, instructional material, for example, is in principle chosen in a free market by the teacher or professional team. The task of didactic theory is to deliver guiding principles for the teacher’s planning and evaluation of instruction, and therefore also for the choice of materials.

³⁵ N.B. It is impossible for the teacher to consciously apply different didactic conceptions at the same time. If the teacher is unconscious about the differences there is still just one didactic conception: either dominates the teacher’s or the material’s conception.

and the analysis of instruction (i.e. Didaktische Analyse, Klafki 1995/1958) be possible without a common framework?

In Sünkel's very stringent phenomenological theory of instruction the problem looks as follows: when a teacher uses didactical material there are always at least two teachers present (a third, ideal teacher is incorporated in the curriculum). He calls this a teacher system. The personalised teacher can let the 'teacher' in the didactical material represent him or herself, i.e. a 'homological teacher system'. The 'heterological teacher system' appears when the two teachers focus in a didactically different way on the same matter. The 'convergent' version of the heterological system denotes the situation when the two teachers' didactic perspectives complement each other, whereas the 'divergent' version describes a situation when an open problematisation of the concept of instruction is at stake (Sünkel 1996, 156). In every case the teacher's task is to be aware of the implicit teacher system in the first place. However, in order to reconceptualise and deal with the different concepts of instruction there is a need for a framework that reduces the complexity of factors to a level that is manageable. Such a framework has to identify the most relevant structures in the instructional situation and that is the task of general didactics.

For both calibrations we therefore suggest a structural model for didactics (Didaktische Strukturtheorie or Strukturtheorie der Didaktik) (Peterssen 2001/1983, 264). The concept of structure must not be confused with 'the structure of the discipline' or other concepts of structure, but aims to recognise the most important interrelations in the instructional situation. Such a formal structure would not only provide a common ground for the two calibrations, but also for the discussion for the many existing and competing didactical models and conceptions in general (third calibration).

The status of media³⁶ in models of general didactics

As a first step let us have a look at the place and status of media in the most frequently used didactic models (figure 1: former distinction). We ask how the known models of didactical structure conceptualise media as a matter of teaching and learning. A very basic way of dividing the field is the distinction between instructional content and method. This now past division has preoccupied the discussion in Germany for some time in order to define whether didactics should be restricted to the theory of educational content (Bildungstheorie) or include both content and methodical issues. According to this assumption, media, i.e. the choice of means is mostly placed as a partial question of method. Others incorporate media in the question of content: so does Klafki by including reflections on the accessibility and possible representation of a given content as the fifth and last question of his didactic analysis (Darstellbarkeit and Zugänglichkeit) (Klafki 1995/1958, 26). When

³⁶ The questions concerning instructional and didactical material in didactics are generally subsumed under the term 'media'. Media in this sense denotes, on one hand, what learners are made to perceive in the instructional situation, and on the other hand how the content can be (re)presented. Furthermore, media is not understood as a technological matter (e.g. 'new media' or 'air' transporting sound). Media in this broad sense is all that mediates between the individual and the world and includes the older didactical (epistemological) concept 'Anschauung'.

media follows the division between content and method it has no status on its own.

As mentioned before, Heimann was the first to sum up and argue explicitly for a formal (non normative) and basic structure for didactic analysis and decision in order to break through the vast complexity of influencing factors (Faktorenkomplexion) of the phenomenon instruction. The inner circle, the so-called field of decision (Entscheidungsfelder), consists of the elements intentionality, content, methodical organisation and the dependency of media (Heimann 1962, 415f.). Subsequently the outer circle stresses two fields of conditions (Bedingungsfelder) that are the anthropological and socio-cultural conditions of teaching and learning. In the following we concentrate on the inner circle, i.e. the most central fields of decision for instruction.

On the basis of Heimanns work, Peterssen tried to carry on the research on didactic structure by adding two new elements to the inner circle. Inspired by Hausmann (Dramaturgie des Unterrichts) he added the actor-category, but called it interactional structure (Interaktionsstruktur). Inspired by Karl Heinz Flechsig, who dealt with programmed teaching from an information theoretical perspective, Peterssen added the structural element organisation (i.e. the school level) (Peterssen 1971). However, we argue against Peterssens addition. Firstly, the actor issue, although a very much discussed matter related to the so-called 'didactic triangle' (teacher, learner and content) cannot be a category on its own if there is a basic category of method. What is the methodical arrangement without actors that act when method basically is a question of shaping interrelating actions with actors in time? In our view the structure of interaction is a substructure of method, i.e. it is redundant. Secondly, we also reject the idea of defining the question of organisation as a category of the inner circle. We admit that over the last fifty years the organisational questions have become more important, e.g. school based teaching programs, school based ICT- applications, educational agreements on staff level, that shape a new type of conditions for instruction. Instead of including organisation in the inner circle, we suggest a circle in between. This is similar to what Jank and Meyer propose. They deal with three different frames of conditions (Bedingungsgefüge): beginning inside there is a personal, a larger and a concentric circle of institutional conditions, and then a societal circle of conditions (Jank, et al. 2002/1991, 68). In other words: conditions for the possibility of instruction have to be placed according to their changeability and stability respectively. An overall structural model would have to deal with all three levels, but here we concentrate on the inner circle.

Former definition	Heimann	Peterssen	Jank/Meyer	Didactic triangle
	Intentionality	Intention	Aim	
Content	Content	Content	Content (method)	Content (Gegenstand)
Method	Methodological organisation	Method	Action Process Social structure	
	Dependency of media	Media		
		Interaction Organization	(Social structure)	Teacher, pupil

While the element media in Heimanns and Peterssens model is an independent, but not isolated element in the structure, it is surprising that Jank and Meyer present a newer structural model without media as an explicit category. The inner circle of their model consists of aim (Zielstruktur), content (Inhaltsstruktur) and method as the main elements. In their approach method is further divided into action (Handlungsstruktur), social architecture (Sozialstruktur) and articulation in time (Prozessstruktur) (Jank et al. 2002/1991, 61ff.). By the way, the disproportion of the methodical elements in Jank and Meyer's structural model seems to serve the justification of their specific didactic viewpoint (Handlungsorientierte Didaktik)³⁷. As with every element in their structure, content has an inner and an outer dimension. Jank and Meyer subsume media under the inner dimension of the content as a matter of possibilities of content to be represented in a mediated form so it can be accessible by the senses. Here media has the same place as in the 'former distinction' and the early Klafki, as mentioned above. Jank and Meyer's argument for the rejection of the category media is inspired by Klingberg who states that it cannot be separated clearly from both content and method (Jank et al. 2002/1991, 70). That is true, but this is no argument when we consider the widely accepted and fundamental interdependency (sometimes also called 'Implikationszusammenhang') of all factors in instruction (Adl-Amini 1995, 44)³⁸. Media for Jank and Meyer is seemingly just the question of how and by which principles a given content can be transformed into an adequate media for learning. However, in every teaching-learning situation, artefacts and/or didactic pre-shaped material are already present. In other words, there is no instruction without media. In that sense media is all that instructional acting focuses on, all towards what the senses are being directed (e.g. the teacher's words, the sky, the thought experiment, the Lego brick, the wall of a castle, the pages in a textbook, the individual learner's feeling). Teachers and learners always direct their consciousness at something. That is the main reason why media has to be a category of its own.

Before we sum up the discussion about the different models of didactic structure, we have to deal with the so-called 'didactic triangle', consisting of the elements teacher, learner and content, that seems to be a widespread way of structuring teaching and learning matters, albeit in very different ways. Obviously the triangle appears to be a very basic structure of a communication situation: somebody communicates with someone about something. It is said to stem from Herbart's effort to distinguish between general education (Erziehung) and instruction by placing the focus content between educator and educandus, but its origin is somehow blurred and its usefulness doubtful. It is obvious that the triangle does not include the category media: all further discussion could be skipped.

The triangle is surprisingly popular but very few have tried to define what is meant by it. Mostly the triangle is used for construing a typology of didactic conceptions. The most simple of these distinguishes between teacher-centred, learner-centred or

³⁷ Other aspects of their model could also be discussed, for example why is time but not space a distinguished element? In our model space is the most generalized category behind the subcategory 'actors'.

³⁸ The thesis of general interdependency is not in opposition to the thesis of the primacy of educational aim in a formal structural model on the level of instruction.

content-centred instruction. Diederich tries to stretch the usually equilateral triangle in all the logical positions and in this way invents as many as twelve types of instructional situations (e.g. science-oriented instruction, lecture, group work, the teacher surveying a class assignment) (Diederich 1988, 256). Bönsch tries to base his didactical theory on the triangle, but it only plays the role of structuring the chapters in his publication (Bönsch 2006, 149). Another approach to the triangle has been offered by Hopmann, who uses the triangle to structure a history of didactical theory. The side between teacher and content represents the rhetorical tradition (presentation of the content), the side between the teacher and the learner the catechismal tradition (the quality of the communication) and the side between the learner and the content the methodical tradition (making the content accessible) (Hopmann 1997, 201)³⁹. Each side of the triangle is divided in three positions: the two poles and the third position as the median in the triangle.

Here again the triangle serves to structure nine ideal positions, i.e. a typology that frames theoretical and practical conceptions of teaching in a historical and comparative perspective in order to point out the main frontlines of the didactical discourse. The most interesting and profound argumentation for the didactic triangle is given by Sünkel (1996) in *Phenomenology of Teaching (Phänomenologie des Unterrichts)*. In his theory the triangle is used to identify three relations of interest and two relations of acting. Here the learner acts towards the object (content) and the teacher acts towards the learner's interplay with the object (neither towards content or learner), which seems more reasonable to us. On the other hand, Sünkels triangle is very weak in distinguishing between object and content: the difference between what we see and what we learn from it. By these examples we have tried to make it plausible that the didactic triangle does not deliver a structural model for instruction, but may be for communication in general.

This traditional, didactic triangle has had its critics. As far back as 1952, the triangle was criticised by Kroh as "unfair simplification" (cited from Sünkel 1996, 64). Peterssen calls it "only a simplified" way of understanding the structure of instruction (Peterssen 1971, 22). Recently Gruschka has problematised the triangle by pointing to the content question's lost connection to 'the world'. The triangle hides the genuine didactic challenge by pretending that it is solved already, "that the didactic problem itself does not exist anymore at all, but only becomes a question of conquering views of didactic conceptions" (Gruschka 2002, 99). The genuine didactic challenge is the mediation (Vermittlung I) between the individual and the world.

In most cases the individual succeeds in coping with the world, so didactic imparting of the world to the individual is only needed when the mediation does not succeed satisfactorily by itself. According to Gruschka didactics has to handle the mediation of this first mediation (Vermittlung II), i.e. a double mediation⁴⁰. However, the triangle reduces the category of content to a question of preparatory school content for further school content⁴¹. If content loses the reference to the world, the only anchor

³⁹ 39 Other terms for the three sides are (in the same order): presentation (Darstellung), interaction (Begegnung) and 'experience' (Erfahrung). In this frame, method means how to arrange the students 'meeting' with the content. In contrast, in our model method includes both the teacher's and the learner's actions, i.e. the presentation (rhetorical) and

⁴⁰ This is similar to Sünkels two acts in the triangle.

⁴¹ We remember Seneca's original critique of school: "Non vitae sed scholae discimus (We do not learn

left for the learners is the teacher's expectations as the gatekeepers to the world. If the learner wants to succeed in school, he only has to affirm the content presented, as questions about the world are either disruptive or simply not wanted. For Gruschka the difference between the world and the seemingly 'same' content matter in school is significant, e.g. the language act (Sprachhandlung) based on a school assignment is significantly different from the language act in real life situations. In this radical view the triangle construes its 'own world', Gruschka concludes. In his own reconstruction of the triangle he differentiates between the 'objective world', and the teacher's and the learner's preconceptions of it. This differentiation is vital, but relates only to content not to the attempt to identify a structural model.

The main elements and relations in a new structural model⁴²

We recognise some constancy and difference between the structural models presented (figure 1). We do not want to go deeper into these subtleties, but make it plausible that content, method and media are the essential cornerstones of a structural model in didactics. The difference between Heimann's model and ours is the question whether intentionality should be a main structural element on its own. The status of the category aim and its relationship to, for example, content is a long discussion in didactics. In order to shortcut this discussion we simply refer to Tyler's work. In *Basic Principles of Curriculum and Instruction* he argues very strongly for the necessity to integrate aim (as behaviour) and content in order to plan, realise and evaluate instruction (Tyler 1971). Klafki also conceptualises his first three questions (aim, the learner's preconception and content) as a close complex of legitimising considerations in his *Didactic Analysis* (Klafki 1964/1959). The recently adopted concept of competencies in curriculum development does not distinguish itself. If content is presented in school it always implies intentions: and defining intentions (e.g. learn to learn) without content does not make sense. Of course intentionality (i.e. aim, goal or objectives) should be an analytic category, but not as a main category in our structural model.

However, we do not want to assume a kind of aggregation of different models. We would like to pursue the thread from Gruschka. A good illustration of our argument for a structural model consisting of method, media and content is Gruschka's analysis of some revealing paintings⁴³. Firstly in these two representative paintings the teacher points at something in the 'visible world'. This very modest gesture of 'pointing at' (Zeigegeste) is defined as the very fundamental act in education, respectively instruction, and has to take into account the openness (Unbestimmtheit) of the teaching-learning process (Prange 2005). Pointing does not only mean pointing at an apple in a concrete sense, but includes verbal, nonverbal, written and visual communication with an intentional motive in the instructional situation. It can be

for life but for school)" (letter 106.12 to Lucilius).

⁴² 42 The model is developed in connection with the project "Learning media about learning media" (Lernmittel über Lernmittel) at the University College Lillebælt (Denmark), together with Thomas Illum Hansen.

⁴³ "La maestra" of J.B.S. Chardin (1736) www.amnistiacatalunya.org/edu/3/dudh/dh26.html and "Der strenge Schulmeister" of Jan Steen (1668) www.reproarte.com/files/images/S/steen_jan_havicksz/0126-0035_der_strenge_schulmeister.jpg

conceptualised as stating a difference, as in systems theory (Systemtheorie). Secondly the paintings reveal that not only the teacher is pointing, but also the learner. Subsequently the teaching-learning process follows the line of altering, but not symmetrical acts of pointing. Thirdly the things that the teacher and the learner point at are not yet at matter of content. What we sense is not already the content unless we solely talk about affirmation of what is seen. The content is that which has to be (is) learned, and emerges as the reasoning between the altering designations of differences. While the 'form' of pointing is the 'method', the 'result' of the process is the 'content' and the 'things' that are pointed at are subsumed as the 'media'.

In this manner we now have the basic structure for instruction with the six relations between three elements, where every element makes up a substructure. Klafki refrains from constructing a scheme or model that would simplify the complexity of the structure of the didactic field. However, a hermeneutic reading of his work reveals a striking similarity in identifying the cornerstones of the basic structure in didactics (Klafki 2007/1985, 114ff.).

In this article we cannot elaborate on Gruschka's critique of the missing link between school content and the 'objective' world. We simply close with two comments: Firstly, while the actors in the paintings analysed by Gruschka point at different spots in a textbook, the actors in the very first illustration (invitatio) of the didactic enterprise in Comenius's 'orbis pictus' point at the world⁴⁴. It seems that one of the first and most influential instructional textbooks paradoxically has not lost the connection to the world outside the school. Secondly, if textbooks are only delivery systems of standardized, grade-level specific facts to affirm by learners in order to learn more school content, the verdict of A. Graham Down (Council for Basic Education in the U.S.) is frightening: "But the current system of textbook adoption has filled our schools with Trojan horses – glossily covered blocks of paper whose words emerge to deaden the minds of our nation's youth, and make them enemies of learning." (in Haggerty et al. 2003, 569). This missing connection to the world cannot be resolved by attempts to smarten up the materials with superficial references to everyday life or youth culture. The learners have to understand and feel that the subject matter in question is worth dealing with.

⁴⁴ www.gutenberg.org/files/28299/28299-h/images/page1.png

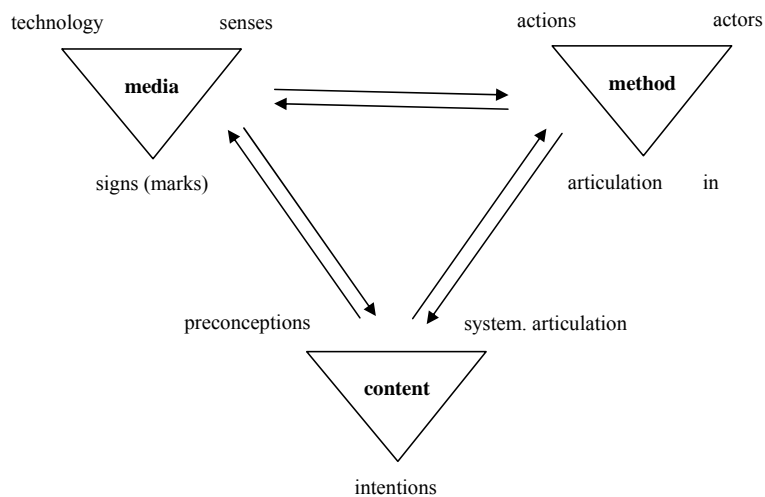


Figure 2⁴⁵

So far we have focused on the main elements of the didactical structure (the bold sections in figure 2). Before we unfold the substructures, we will briefly outline the concept of structure. Here we refer to a human science (Geisteswissenschaft) and a phenomenologically inspired view of structure, which means that it is possible to recognise structures in didactic situations that consist of a certain number of relations between structural elements that again constitute substructures. The structure is neither a bare contingent matter of mental construction, not an axiom, nor a purely independent objective matter that simply has to be revealed, but can be recognised by systematic and methodical enterprise with focus on ‘reality’ of the matter. Our methodological approach was on one hand a historical-systematic interpretation of other structural models and on the other hand loans from phenomenological investigations of the basics of instruction. The proposed structure is a coherent form (Gefüge, Gestalt) whose elements and relations – the condition of the possibility of didactic situations and reasoning. Whenever a specialised focus is at stake, ‘Gestalt’ – form as a whole – (Gesamtzusammenhang) has to be recognised. The structures are constant but not fixed, i.e. they are subject to historical changes. The newer historical situation where media in general becomes more and more a precondition of modern life and instruction, urges us to rethink the known. We cannot unfold the arguments for these substructures (figure 2) in the same way as we did for the basic structure, but must rely on the results of the enterprise of the didactic theory (cf. Glöckel 2003/1989; Gruschka 2002; Jank, et al. 2002/1991; Klafki 1964/1959; Peterssen 2000/1982). In an overall perspective we try to integrate three didactic fields: didactics of media and rhetoric (Mediendidaktik), didactics in the sense of educational theory (Bildungstheorie) and action-oriented didactics (Handlungsorientierte

⁴⁵ It is obvious that our model is based on triadic thinking, but is not meant as a reconstruction of the classical ‘didactical triangle’. Furthermore, our structural model is not a frame or guide for planning or evaluating instruction.

Didaktik).

The structure of the media we divide in three sub-elements: technology, senses and signs. First, there is the technology behind a certain expression or representation; is the picture an engraving, a photo, a drawing; do we see a thing directly, by field glasses, telescope or electromagnetic microscope? The thing we sense is somehow created or produced⁴⁶. The visual perception of a phenomenon is not necessarily 'produced', but it is carried by waves. We still call it a technical factor. The consciousness and the knowledge about how the perceived thing is produced is vital for understanding it. What German educator and physicist Wagenschein demonstrates for science education might be relevant in general. He stresses that "the response (Entgegenkommen) of nature is implicit [in the technical way of getting the observations] and helps us with further questioning" (Wagenschein 1970/1965, 523, brackets by the author). In the name of general education (Allgemeinbildung) Wagenschein mostly argues for low-technological observations that do not depend on access to advanced laboratories. In contrast to the fact that many learners do not understand complicated experiments in physics and therefore do not know what they see, a low-technological approach makes it easier to reconstruct understanding. In general this technological issue of media is not only closely related to senses and signs, but also to the methods of the discipline (i.e. content) and the way of acting (method). To be able to work with a geographical map the learners need an understanding of the (technical) genesis of the map. An in-depth understanding of this genesis requires that the learner experiences the mapmaking process by him/herself, at least partially. Therefore the technical map-making process as part of the media category has an impact on the instructional methods and on the content. In other words the instructional method and the content have to recognise the technological aspect of media in order to facilitate understanding.

If media matters are in focus, representations of content and how it is perceived are vital. We call that the structure of sense, in order not to exclude direct perception of for example the moon (presentation). We include all senses, from visual, audible, tactile as well as taste and smell as well as the feelings that accompany the perceptions. In our view presentation is to be an integrated question of media. If we only focus on representation of content in materials the question of whether a given matter is better observed directly in the world disappears. Sometimes we have to focus on our own and other bodies and their movement or feelings in order to learn about architecture or city structures. In such an ICT based instructional setting, media is not only observation of buildings, places or the focus on GPS or mobile phones but also the approach of the human being to them. The didactic approach to media cannot be restricted to prefabricated materials, but has to be based on a broad sense of many-sided formation (allseitige Bildung). In this respect the didactical discussion about the classical concept of 'Anschauung' (perception) has disappeared (Schröter 1992). However, new results from phenomenology, cognitive science and educational psychology are promising. For example, Illum Hansen elaborates on the notion of scheme (Kant) in a phenomenological way. He deals with three different types of scheme and their cognitive functions and interplay on an axis leading from concrete to

⁴⁶ Technology does not mean how the textbook (or the telescope) is produced as a textbook, but the technology that lies behind the mediated perception of something.

abstract: 'perception schemes' (Sinnesschema) that cover perception in patterns; 'concept schemes' (Begriffsschema) that for example distinguish between biologically animated or not animated things (means of transport) in early childhood; and 'form schemes' (Formschema), for example a 'container' scheme, that implies the elements "in, bordering and outside" (Hansen 2007). Such a concept of schemes may qualify further elaboration of the structure of sense because they relate closely to our preconceptions.

Last but not least we have the substructure of signs. The signs are the concrete 'things' in the 'visible' world, which the teacher and the learner point at. To where do we have to lead the consciousness of the other in order to communicate comprehensively and contribute to common understanding and insights? As we have seen, this process of understanding emerges in the difference between the various pointing gestures in the instructional situation. If we have to learn with the map in the textbook, we have to point out things either with our finger, by words or other means. According to Sünkel's teacher system, the 'virtual' teacher of the textbook can also point out things, for example by indexical and symbolic types of text (numbers in the illustration that point out important things and may be indicate also a chronological order). This question of what is or should be pointed out is naturally a question of articulation in time and thus related to method. If the ambition of the textbook is to support understanding and not only presentation of facts, this question of altering pointing-gestures at significant signs as demarcation of constantly new figure-ground perceptions is vital. However, the textbook's pointing gestures are quite fixed and are very difficult to modify according to the learner's actual acting and learning process.

Allow us a little digression about language, which has a central position in instruction. Language in instruction appears sometimes as content (learning language), sometimes as method (pointing at) and sometimes as media (the way something is [re]presented)⁴⁷. In the case of the latter, cultural-historical theory might contribute interesting perspectives. For example, Säljö deals with three functions of language in the teaching and learning process. The indexical function corresponds to our notion of pointing at. The semantic and rhetoric function are involved in the negotiation of meaning and further pointing or action (Säljö 2003, 89ff.).

The structure of the content consists of the three analytic elements: educational intention (on different levels of concretisation), preconceptions of the matter in questions (both the learner's and the teacher's) and the logical articulation of the matter (Elementarisierung). 'The bear' does not constitute an educational content unless the intentions are clear: is it to be able to defend oneself from it, to understand the bear's cultural value or its biological specialities? The instructional intentions have to relate to what the teacher and the learners already 'know' about the bear in perspective: and the intended content about the bear has to be brought in logical relation to what is known about the phenomenon. This corpus of knowledge needs to be broken down into the most important insights and the methods that lead to them. It is important to state that the smallest units of knowledge, facts, do not have a value on their own. In this case instruction would be restrained to affirming facts and learning them by heart. The smallest units are only of interest if they can be brought together to a 'bigger picture', a 'structural insight'. In comprehensive instruction facts about

⁴⁷ In general the categories in the structural model have to be understood functionally.

the bear's smell system (zoological) might be astonishing to hear about or to read, but they have to be connected to other facts (the bear's living condition, geography) by the learner in order to reveal understanding. The learner's process of understanding has to be reconstructed, for example, as a learning problem or challenge. This touches on the category of method. If, furthermore, we question the forms of representation of the content we border the category of media.

The structure of method we construe in the manner of Jank and Meyer (Jank & Meyer 2002/1991). The element 'actors' does not simply mean the roles of teacher and learner, but refers to what is called forms of organisation (Sozialstruktur). This means the interaction between individuals, groups, in plenum and the ways they are put together. By actions we denote the quality of action i.e. observing, telling, introspection, expounding, imitating, playing and so forth (Handlungsstruktur). The actions have to be questioned for what can be learned by doing this.

Our structural model is situated on a very abstract level of didactic theory. As a meta-theory for concrete didactic conceptions we consider it a contribution to the foundation of didactic theory rather than to applied theory. The model is neither an instrument for planning nor evaluation. This makes it difficult to apply the model in analysis of instructional material. Analytical instruments for this purpose based on a similar ground are being developed at The Knowledge Center for Learning Material at the University College Lillebælt (Denmark). While the focus in analysis of instructional material as an isolated object is in danger of drifting away from the didactic challenges of instruction research in instructional material it is better when they are studied in use. Haggerty and Pepin refer to Gilbert in saying:

He argues that 'the analysis of text can point to potential, even likely, outcomes in classroom use of texts, but it can never conclude with confidence that the ideological import of a text as interpreted by the researcher will be similarly realised in the discourse of the classroom' [...]. Thus, textbooks should be analysed both in terms of their content and structure, as well as in terms of the process component, i.e. their use in classrooms by pupils and teachers. (Haggerty & Pepin 2003, 568)

One general conclusion on the basis of the structural model concerns the category method. It is obvious that the textbook is very strong in containing content and even in preparing this content fairly precisely according to the anticipated preconceptions, the educational aims and the logical patterns of the content. Concerning the possibilities for adequate (re)presentations of the content, for experience and reflection about the technological impact of the actual observation of the world and for the indexical alterations, in short for mediation, the textbook is less suitable. Finally, the textbook is weak in respect to the category of method. Textbook design is fairly restrained in shaping relevant actions in dynamic time and social space. In other words the textbook alone 'has' difficulties in shaping, following and controlling understanding as a result of the acting. The individual teacher (and in some ways interactive computer-based material) has the option to repeat, to rephrase, to alter or to completely change the approach according to the learner's responses or other necessities. This verdict about the textbook is of a general kind even though 'good' textbooks or computer-based materials may provide some flexibility for the learner. In the same way it is possible to give some general characteristics of other types of

instructional material. As we have seen the instructional material in use is part of a teacher system. If the didactic conceptions of the personal, material and curricular 'teacher' form a heterological relation there is a necessity to calibrate between the content-media-method system of all three or more conceptions. In the present time of ICT enthusiasm there is seemingly an urge for extensive use of instructional material as a prophecy for better instruction. Even if we suggest a structural model with an upgraded concept of media, we think that didactical judgment whether direct and simple perception has learning advantages over didactic material remains one of the didactic key competencies.

In order to demonstrate this, we give a short analysis of an instructional example inspired by Wagenschein. Let us adopt the idea that questions about the earth, the moon and the sun constitute the intended content. Most teachers will probably do as follows: draw some circles on the blackboard and explain, use discs and move them around, point at schematic illustrations or pictures in a textbook. Others will use a spotlight to circle around a globe, a mechanical model that can simulate, or show animated film. We do not need to empirically document these assumptions in detail for our purpose. Our own school experiences and a rough look at physics textbooks confirm the overall picture. We give some examples of the introductory textbook *Kosmos* (Both, et al. 2008, 15-22, all the following quotes, free translation by the author). At the very beginning there are sentences such as: "Today we know that the cause of the stars moving on the sky is the movement of the earth pivots", "The planets are celestial objects that circle around the sun in ecliptic orbit", "Fixed stars are sitting on fixed places in the sky" and "Solar eclipse happens when the moon is moving in front of the sun and covers its light". The text in the instructional material presents facts, definitions and explanations as facts. Also the schematic illustrations simply presenting affirmative knowledge and the pictures of, for example, the sky are not used for observation and reasoning. It is like reading and learning an illustrated catechism because the only way of learning is to 'believe'. Either the reader 'knows' the facts already or gets explanations that are seemingly based on other 'facts'. Paradoxically they almost support animistic concepts of the cosmos by phrases like the stars are 'sitting', the moon 'moves in front' and the illustrations give the impression that the celestial objects 'hang' in space. Let us sum up concerning the category media. The verbal and visual representations do not invite for reasoning and understanding. Even though everybody 'knows' these 'facts' or rather because everybody seems to know them, the interesting matter is not the knowing of the fact in its self, but to know how and why we know. The roundness of the earth is contra-intuitive, and the discovery of celestial objects 'hanging' and 'moving around' is very puzzling.

Concerning the method category the picture does not change significantly. There are four experiments that invite the learners to act. The first 'experiment' is drawing a big eclipse on the floor with two sticks and a piece of chalk. The second 'experiment' is a reconstruction of the seasons with a spot and a globe and the third is an illustration of the tide in a fjord with a bucket and a funnel. These 'experiments' are not experiments in the true meaning of the word. There are definitively not experiments in physics as a way of discovering the nature of things. Only the second methodical invitation can count as experiment by observing the black sunspots through a telescope. As the results of the experiment are written right next to it, it becomes restricted to an illustration of what is known already. The acting that the textbook is inviting the

learners to is not 'doing physics' but on one hand just reading 'facts and explanations' (and eventually memorising them) and on the other hand 'acting' that does not contribute to experience and learning in physics. The insufficient design of the methodical arrangement in this concrete material is not a singular problem, but mirrors a general difficulty of textbooks and other predesigned materials. They cannot adapt to (anticipate) the modular time of the process of understanding.

If this textbook must be used, a teacher with didactic insight is indispensable⁴⁸. It has to be re-didactised i.e. didactically redesigned. However, the question of what media-material suits the intended content best has to be asked more fundamentally. As a counter example we borrow some perspectives from Wagenschein⁴⁹. Everybody seems to 'know' the earth is round, but more important is to know how and why it is round. Who could actually convince a skeptical person who does not just accept a picture from a satellite? In this respect Wagenschein proposes the so-called 'genetic' principle (*genetisches Prinzip*) that is, to find the historical origin of the intended insight (Wagenschein 1970/1965, 521ff.). According to Wagenschein gravity, for example, can only be understood in depth when it is made possible to relive Galileo's, Kepler's and Newton's concrete questions, observations, experiments and discoveries step by step. Their discoveries can easily be reconstructed on the basis of the learner's own perception of natural phenomena and simple experiments (cf. Wagenschein 1970). In these historical discoveries the insight (content), the acting (method) and the perception of the matter (media) are uniquely woven together sine qua non they would not have been possible. In the beginning, the learning should be the matter in its own reality (*der Gegenstand in seiner eigenen Wirklichkeit*) or in Wagenschein's words: "Save The Phenomena: The Primacy of Unmediated Experience" (Wagenschein 1977). We could discuss many aspects of Wagenschein's suggestion but let us just highlight two things. Going back to the birth of an historic scientific insight facilitates perception-based access to the matter in question. On the other hand the experiments of Galileo, Kepler and Newton is doing physics as it was at that time and thus makes up the foundation of modern physics. In Wagenschein's view 'real' understanding is likely to become lost by the focus on fancy textbook illustrations, complicated apparatus or formula-based calculations.

In this approach lie some genuine possibilities. Firstly, to study very seriously the birth of the scientific insight that makes up the intended content; secondly, to study (outstanding) historical examples of the teaching of that particular content in order to grasp the important didactical factors (e.g. Faraday's lectures at the Royal Society in London). Results of such research could supply new approaches to the design of textbooks and instructional material. Instructional material aiming at understanding would not tell the 'fact-story' but rather consist of not yet connected elements of historical and other sources (excerpts of the conversation between Newton and Goethe about the nature of color, Dewey's dairies about science and religion, Pascal's experiments with the barometer). In this way instructional material would be an

⁴⁸ Here is one reason why the Continental tradition of didactics is 'skeptical' about the comprehensive value of, for example, textbooks and defines ideal 'good' instruction as instruction without them, or at least with self-produced materials.

⁴⁹ Some texts of Wagenschein, who is virtually unknown in the Anglo-Saxon tradition, are translated in (Westbury, et al. 2000/1999) and at www.natureinstitute.org/txt/mw/index.htm.

opportunity for reasoning rather than memorizing. We must leave with these suggestions.

Conclusions

We will now sum up our investigation, adding some comments on the application of the structural model and a few perspectives for this approach. We have argued for a structural model in didactics in two ways: first by a historical-systematic analysis of existing structural models, and secondly by phenomenologically identifying the basic relations in instruction as a very complex phenomenon. Our formal framework is an attempt to understand the basic conditions for the possibility of instruction. The model of didactic structure draws on didactics of media and rhetoric, didactics in the sense of educational theory and action-oriented didactics. It consists of six basic relations between the elements media, content and method that again form a substructure each. At the same time it respects the core challenge of pragmatic didactics, which is to integrate the many factors in order to make decisions and act in instruction. This means that a theoretical framework has to grab the relations between the basic elements without losing the interrelation between the parts and the whole. If didactic research does not anticipate the integrative task in their theory there is a need to do it afterwards in order to make the results applicable. We think the basic model is evident in instructional practice: on the level of preparation and evaluation of instruction, on the level of didactic conceptions and materials as well as on the level of research and development of basic theory in didactics. In this frame of reference the instructional or educational material is never seen isolated. If the didactic value of an instructional material is in focus, the basic structures are indispensable. The formal model cannot be used for normative purpose of 'better or worse' in instruction or instructional material except for the didactical evidence of the main interdependencies. To illustrate this, we tried to show that the didactical conception of Wagenschein recognises the structural challenge and may be used for inspiration. We hope that the model will play a role in respect to the two calibrations: the calibration within didactics where different studies in instructional materials or competing didactic conceptions are at stake and other calibration, between the research in different isolated aspects of instruction and didactics.

References

- Adl-Amini, Bijan. 1995. Ebenen didaktischer Theoriebildung (Levels of Theory in Didactics). In: Haller, H.-D., Meyer, H. & Hanisch, T. (eds.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Both, Erik, & Henriksen, Henning. 2008. *Kosmos: Fysik og Kemi. Grundbog B* (Cosmos: Physics and Chemistry). København: Gyldendal.
- Ålvik, Trond. 1974. *Undervisningslære I: Aktuelle synspunkter og problemer* (Theory of Teaching I: Actual Perspectives and Problems). København: Gyldendalske Boghandel.
- Brodersen, Peter, Laursen, Per, Fibæk, Agergaard, Karsten, Grønbæk Nielsen, Niels, & Ørsted Andersen, Frans. 2007. *Effektiv undervisning: didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (Effektiv Teaching: Didactic Close-ups from the Classroom). Copenhagen: Gyldendal.
- Broström, Stig, & Hansen, Mogens. 2006. *Pædagogik: didaktik, læring og dannelse i daginstitution og skole* (Pedagogy: Didactics, Learning and Formation in Institutions and School). Copenhagen: Frydenlund.
- Bönsch, Manfred. 2006. *Allgemeine Didaktik: ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht* (General

- Didactics: A Handbook of Theory of Teaching). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Diederich, Jürgen. 1988. *Didaktisches Denken: Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik* (Didactic Reasoning: An Introduction to Claim, Task, Possibilities and Boundaries of General Didactics). Weinheim: Juventa.
- Glöckel, Hans. 2003/1989. *Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik* (About Teaching: Textbook on General Didactics). Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Gorm Hansen, Bjarne, & Tams, Annalisa. 2006. *Almen didaktik. Relationer mellem undervisning og læring* (General Didactics. Relations Between Teaching and Learning). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Gruschka, Andreas. 2002. Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. *Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb* (Didactics. The Burden of Imparting: Eleven Objections against Didactic Activity). Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hansen, Thomas Illum. 2007. Perception Already Stylizes: On Phenomenological Semiotics. *Semiotica* 165, 315-335.
- Heimann, Paul. 1962. Didaktik als Theorie und Lehre (Didactics as Theory and Teaching). *Die deutsche Schule* 54 (9), 407-427.
- Held, Finn, Birkvad Rasmussen, Anelise, & Olsen, Flemming B. 2003. *Introduktion til undervisning: rammer, metoder, resultater* (Introduction to Teaching: Frames, Methods, Results). København: Frydenlund.
- Holm-Larsen, Signe, Wiborg, Susanne, & Winther-Jensen, Thyge (eds.). 2001. *Undervisning og læring: Almen didaktik og skolen i samfundet* (Teaching and Learning: General Didactics and the School in Society). Danmark: Kroghs Forlag.
- Haggerty, Linda, & Pepin, Birgit. 2003. Mathematics Textbooks And Their Use By Teachers: A Window Into The Education World Of Particular Countries. In: Akker, J. J. H. v. d., Kuiper, W. & Hameyer, U. (eds.) *Curriculum Landscapes and Trends*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Hopmann, Stefan. 1997. Wolfgang Klafki och den tyska didaktikken. (Wolfgang Klafki and the German Didactics) In: Uljens, M. (ed.) *Didaktik: Teori, reflektion och praktik* (Didactics: Theory, Reflection and Practice). Lund: Studentlitteratur.
- Hopmann, Stefan, & Riquarts, Kurt. 1995. Didaktik and/or Curriculum: Basic Problems of Comparative Didaktik. In Hopmann, S. & Riquarts, K. (eds.) *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel: IPN.
- Gunn. 2005. *Lærerenes verden: indføring i almen didaktik* (The Teacher's World: Introduction to General Didactics). København: Gyldendal.
- Jank, Werner, & Meyer, Hilbert. 2002/1991. *Didaktische Modelle* (Didactic Models). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jank, Werner, & Meyer, Hilbert. 2006. *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik* (Didactic Models. Textbook in Didactics). København: Gyldendal.
- Klafki, Wolfgang. 1964/1959. *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (The Pedagogical Problem of the Elementary and the Theory of Categorical Formation). Weinheim: Julius Beltz.
- Klafki, Wolfgang. 1995/1958. Didactic Analysis as the Core of Preparation of Instruction. *Journal of Curriculum Studies* 27 (1), 13-30.
- Klafki, Wolfgang. 2001. *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier* (Theory on Formation and Didactics). Århus: Klim.
- Klafki, Wolfgang. 2007/1985. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (New Studies on the Theory of Formation and Didactics. Contemporary General Formation and Critical-Constructive Didactics). Weinheim: Beltz Verlag.
- Kristensen, Hans Jørgen. 2007. *Didaktik og pædagogik. At navigere i skolen: teori i praksis* (Didactics and Pedagogy. Navigating in the School: Theory in Practice). København: Nordisk Forlag. Krogh-Jespersen,
- Kirsten. 2006. *Om undervisning: en bog til almen didaktik* (About Teaching: A Book in General Didactics). Århus: Klim.
- Kron, Friedrich W. 2008. *Grundwissen Didaktik* (Basic Knowledge in Didactics). München: E.

- Reinhardt.
- Kron, Friedrich W., & Sofos, Alivisos. 2003. *Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen (Didactics of Media. New Media in Teaching and Learning Processes)*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Kyrstein, Jens, & Vestergaard, Ebbe. 1995/1978. *Undervisningslære. En elementær indføring (The Theory of Teaching. An Elementary Introduction)*. København: Munksgaard.
- Laursen, Per Fibæk. 1999. *Didaktik og kognition: en grundbog (Didactics and Cognition: A Basic Textbook)*. København: Nordisk Forlag.
- Lund, Jens H., & Rasmussen, Torben Nørregård (eds.). 2006. *Almen didaktik: i læreruddannelse og lærerarbejde (General Didactics: in Teacher Education and Teaching)*. Århus: Kvan.
- Matthes, Eva, & Heinze, Carsten. 2003. *Didaktische Innovationen im Schulbuch (Didactic Innovations in Textbooks)*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Matthes, Eva, & Heinze, Carsten (eds.). 2007. *Elementarisierung im Schulbuch (Elementarisation in Textbooks)*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mikk, Jaan. 2000. *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Main: Lang.
- Peterssen, Wilhelm H. 1971. *Die Strukturtheorie der Didaktik (The Theory of Structure in Didactics)*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Peterssen, Wilhelm H. 2000/1982. *Handbuch Unterrichtplanung (Handbook in Planning of Teaching)*. München: Ehrenwirth.
- Peterssen, Wilhelm H. 2001/1983. *Lehrbuch allgemeine Didaktik (Textbook in General Didactics)*. München: Oldenbourg.
- Prange, Klaus. 2005. *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der operativen Pädagogik (The Structure of Pointing/Showing in Education)*. Paderborn: Schöningh.
- Schnack, Karsten. 2007/2004. *Didaktik på kryds og tværs (Didactics Crosswise)*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Schröter, Gerhard. 1992. 'Variation der Anschauung': Sinn und Unsinn eines didaktischen Grundsatzes ('Variation in Perception': The Meaning of a Didactic Principle). *Unser Weg*, 47 (3), 105-108.
- Selander, Staffan, & Skjelbred, Dagrun. 2004. *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring (Pedagogical Texts for Communication and Learning)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sünkel, Wolfgang. 1996. *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik (Phenomenology of Teaching. The Outline of Theoretical Didactics)*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Säljö, Roger. 2003. *Læring i praksis. Et sociokulturelt perspektiv (Learning in Practice. A Sociocultural Perspective)*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tyler, Ralph W. 1971. *Undervisningsplanlægning (Basic Principles of Curriculum and Instruction)*. København: Ejlers.
- Wagenschein, Martin. 1970/1965. *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Band I (Genuine Understanding and Exact Thinking. Vol. I)*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Wagenschein, Martin. 1970. *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Band II (Original Understanding and Exact Thinking. Vol. II)*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Wagenschein, Martin. 1977. *Save The Phenomena: The Primacy of Unmediated Experience*. Accessed from: www.natureinstitute.org/txt/mw/save_phenomena_full.htm
- Weinbrenner, Peter. 1995. Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung (Foundation and Problems of Methods in Social Science oriented Research in Textbooks). In Olechowski, R. (ed.) *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Westbury, Ian, Hopmann, Stefan, & Riquarts, Kurt. 2000/1999. *Teaching as a reflective practice. the German Didaktik tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Shaping the global: Theory and methods for exploring the production of globalization with educational media

Felicitas Macgilchrist & Barbara Christophe

Introduction

A very strong arm of educational research on globalization aims to prepare students to participate successfully in contemporary (increasingly global) life, and to be able to deal with the challenges posed by the fast pace of life and constant changes created by globalization (e.g. Mansilla and Gardner 2007; Suárez-Orozco and Qin-Hilliard 2004). While this is indeed an important goal for educationalists, if considered from a discursive perspective, the recommendations or policies designed to help us (as teachers, students or researchers) 'react to' globalization are integral to what could be called a discourse of globalization. The discourse constructs globalization as an active entity: we react to it, we design guidelines and procedures for dealing with it, and we evaluate the ways in which these guidelines and practices are, or are not, successful. Globalization becomes a key term in the design of programmes to govern human subjects (cf. Miller and Rose 2008). In this article, we take a step back from the discourse and explore the consequences of an approach which pays particular attention to the construction process itself, i.e. the ways in which textbooks and other educational media contribute to the constitution of multiple forms of globalization, and the attendant forms of subjectification.

This paper draws together three strands of recent theorising to illustrate a combined approach to globalization that we are developing at the Georg Eckert Institute for International Textbook Research⁵⁰. It draws on some well-established arguments, which are not, however, generally thought of together. Our hope is that the combination of 'sensitizing concepts' will enable novel ways of analysing educational materials.

The three conceptual strands framing current research on globalization at the Georg Eckert Institute lead to an understanding of globalization as (i) **a cognitive shift** leading to novel ways of perceiving the world, (ii) the expansion of **global 'relevancy spaces'** and (iii) new **forms of subjectification**. Each concept foregrounds a particular aspect of current global processes of transformation. The next three sections explore each of these concepts in turn. The final section discusses recent educational materials developed for Holocaust education in secondary schools, which illustrate the potential utility of these three concepts.

⁵⁰ An extended version of this paper, exploring educational media and curricula, is to be published as 'Translating globalization theories into educational research: Thoughts on recent shifts in Holocaust education', *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*.

Globalization as cognitive shift

Traditional definitions of globalization tend to list social ‘facts’ belonging to the ‘real’ world of tangible objects, such as increasing global interdependencies, new communications technologies, the global circulation of capital, people and symbols, the erosion of the nation state and the rise of the network society (Beck 1997; Castells 1996; Giddens 1990; Held and McGrew 2007). Critics in the globalization debate point out, however, that this list looks very similar to definitions of modernity or modernisation. European nation building, they note, was always a matter of transnational relations; capitalism was always interested in spreading beyond the nation-state; and colonialism was a process linking geographically distant colonizers and colonized. Sceptics ask what is so specific about our current age that it warrants the term globalization (e.g. Hirst 1997; Hirst and Thompson 1999).

Armin Nassehi (1999) has suggested that the signal difference between modernity and globalization lies with the observer. He adopts a defiantly constructivist perspective, describing globalization as a shift in the cognitive schemata that we use to make sense of the social world around us. In this view, what is new about the configuration flagged by the term globalization is not primarily the material properties of the real world. Instead, the novelty lies in the changing perceptions of the world (cf. also Held and McGrew 2003, 4). Given the intensification of global social relations, Nassehi is primarily interested in the consequences of a heightened perception of these interdependencies for ways of understanding the world.

For research on educational media, this constructivist assumption is familiar from much discourse analytical work. Nevertheless, focussing on perceptions stimulates a novel approach to analyzing educational media and globalization. First, rather than identifying globalization as a set of previously defined characteristics, it allows us to map if and how globalization is defined, constituted and reconstituted in various localities, i.e. to investigate the iterative process of how an awareness of global interdependencies is produced, how it affects processes of producing and attaining knowledge, and how that in turn may contribute to transforming the way students perceive the world and act in it.

Secondly, it captures the increasing contemporary experience of diversity and contingency. It has become untenable to accept that borders (separating the world into nations and continents, separating people into what were once called races or dividing people into binary sexes) are a natural given. Borders are increasingly seen as constructed through social processes and implicated in power relations (Nassehi 2000, 188). Thus, a specific characteristic of today’s globalized world, differentiating it from modernity, is an acceptance of one’s own view as particular, situated and contingent. Drawing on this concept leads research to ask, for instance, if and how educational media display or facilitate a reflective awareness of a global diversity of perspectives and of the instability of particular understandings of the world, history, science, etc. This question can be posed, it should be noted, in an explicitly normative manner, asking if and how the goals associated with polyphony, instability of meaning, undecidability, etc. have been realized. Or it can be posed from a perspective (shared by, for instance, some approaches to ethnography, discourse theory or governmentality studies), exploring not how social life ‘really is’ or ‘should be’ but how people describe it at a given time and place; the ways in which they

define events; the ways in which they discuss what they know, what they need to know and what needs to be done.

By conceptualizing globalization as cognitive shift, educational media and globalization can be analyzed along the following lines:

- How is globalization constituted in diverse local contexts and by diverse actors? Is it primarily seen as a threat or an opportunity? Are threats or opportunities defined as cultural, political or social?
- Which globalization discourses do local actors draw on?
- Within which normative frames are they acting?
- Which future (social, political, cultural, economic, geographic) practices do particular constructions of globalization prioritize?
- Which experiences (of schooling, family, business, migration) and perspectives feed into these constructions?
- Which potential conflicts could arise if or when different perceptions of the world encounter one another during, for instance, educational media production?

Globalization as global relevancy spaces

Extending the first premise that globalization is, at least to a certain extent, a matter of perception leads to a second issue: what is creating this impression of increasing diversity and/or contingency. Rudolf Stichweh has analyzed globalization as a process which leads to the development of global 'relevancy spaces' (*Relevanzräume*) (Stichweh 2004, 3; see also Stichweh 2004). His point of departure is, similar to Nassehi, that globalization is primarily realized through communication, or to be precise, through the creation of connections among local communication processes (cf. Luhmann 1995, 1997). The heuristic value of Stichweh's concept is that it enables educational media researchers to explore two mechanisms which do not emerge from Nassehi's more general understanding of globalization as cognitive shift.

Firstly, the notion of global relevancy spaces goes beyond the slightly narrow constructivist perspective. Stichweh's approach emphasizes that the establishment of global relevancy spaces, i.e. the global expansion of what can be considered the relevant context of a given meaning event, can result from extremely diverse processes. Local communication systems can be networked with one another either on a structural level according to their organizational reach or interrelatedness, or on an ideational level according to their contents.

On the structural level, specific nameable trans-local actors exert direct influence on local communication processes – whether in the form of transnational media corporations which buy (intellectual) property rights or in the form of transnational organizations which draft mandatory standards or influential sets of guidelines. This concept foregrounds 'contact-networks' among individuals distributed across the globe yet engaging in specialist activities (e.g. music, academia, Harry Potter fandom, machinima) and their 'singular and lateral connections, of which some are rarely activated, and others more frequently, and through which information is transmitted via communication' (Stichweh 2004, 5).

On the ideational level, global selection horizons impact less directly on local communication. Here, the issue is local actors' desire to avoid exclusion and irrelevance and to thus create communication which is relevant to other parts of the world. In order to 'make sense', local arguments have to connect to debates and issues in other parts of the world. This motivates individuals to observe communication in those other parts of the world when they consider their own communicative strategies. The horizon to which they look to select possible future actions is no longer local, but has become global. Germany, for instance, is currently debating significant educational reform in light of international PISA comparisons; textbooks in non-western regions have to engage with western discourses before they can contest or negate them (cf. Christophe *in press*). With the emphasis that communication and decision-making, no matter how apparently local, have become a global affair, Stichweh joins other approaches resignifying the local in terms of the global (e.g. Appadurai 1996; Sassen 2006).

Secondly, Stichweh provides us with a nuanced gauge to map the transformation processes triggered by globalization. He argues that globalization will not simply, and certainly not inevitably, lead to global homogeneity or the standardization of values, knowledges, institutions, products and practices. Quite the opposite – local communications' observation of one another can also intensify processes of fragmentation. Demands for the recognition of cultural, ethnic or religious difference can also be analyzed as a result of expanding global selection horizons. On the one hand, the apparent self-evidence of arguing in ethnic or religious categories could be the result of reflective observation of similar processes occurring in other localities. On the other hand, the sharp articulation of difference could result from the radical modification of globally circulating ideas and concepts as they are adapted to local contexts. Intimate insights into the knowledges and identifications of other localities, or the inundation of images and symbols from the hegemonic centres of symbolic power can lead individuals to try to draw definitive boundaries around what is 'their own'. This also – according to Stichweh – indicates the existence of global relevancy spaces.

This conceptual work opens up a range of research questions in the analysis of the production, dissemination and use of educational media in contexts of globalization. It raises awareness of the role of global institutions in producing educational media, and to the textual traces of global horizons in local media, as the example further below should illustrate. Research drawing on the concept of global relevancy spaces could explore the following issues:

- Which transnational institutions and organizations influence the content of local education media in which ways?
- How are national representations of the self and the other changing as they adapt to global relevancy spaces?
- Which fragments of global discourses are locally articulated?
- How are global discourses transformed and/or contested as they are locally articulated?

Globalization as new forms of subjectification

The approach to globalization outlined so far conceptualizes globalization as a discursive phenomenon in two ways. It not only suggests that globalization is produced through discourse, it also argues that globalization is itself a discourse. In this second sense, globalization interpellates (Althusser 1971) individuals as particular subjects. Yes, 'globalization is what we make of it' (Brown 2008) but the 'we' who are making it can no longer be understood as entirely autonomous agents. The constructivist approach still holds, but is qualified by the acknowledgement that subjects are thoroughly embedded in discursive configurations.

This insight into the interdependence of discourse and subject is increasingly relevant within the contexts of globalization. An important aspect of globalization is that it creates new forms of subjectification, i.e. particular socially, historically, politically, culturally acceptable – and expectable – ways of thinking, being, desiring and acting. The interest here lies not in the subject or subjectivity understood as moral autonomy or as internal mental experiences of the self, but instead in

individuals' *relations* with themselves and with others, [...] who they thought they were, what they wanted to be, the languages and norms according to which they judged themselves and were judged by others, the actions they took upon themselves and that others might take, in the light of those understandings.' (Miller and Rose 2008, 7, original emphasis)

Analyses of what has been called the 'entrepreneurial self' (Bröckling 2007; Miller and Rose 1990; cf. Bauman 2000; Sennett 1998), for instance, demonstrate how today's western society expects its subjects to become entrepreneurs of our selves. We are expected to be enterprising, motivated, creative, flexible, adventurous, independent, client-oriented and enthusiastic in all settings of our lives, whether at work or in school, at the gym or in relationships. The success of an individual's life is measured with the same efficiency criteria as the success of a corporation. The demands and expectations of this discourse have become so strong that it is almost impossible to ignore them. Even someone who rejects these demands must first engage with them in order to formulate their rejection. The most hostile position still affirms the hegemony of the discourse.

The term 'discourse', it should be clear by now, is being used here to refer not simply to language but also to a wider range of practices, institutions and artifacts (Laclau 1996, 2005; Laclau and Mouffe 1985). In this sense, the social is conceived as a discursive space; hegemony is not an a priori fact but an ongoing process, which must always be (re)articulated and is thus always open to interruption and challenge. Since articulation inevitably involves an 'outside' impeding its full realization, several 'hegemonic projects' – each articulated through a number of discourses – will vie for hegemony at any given time. This has far-reaching implications for the analysis of educational media in the contexts of globalization, leading to a three-fold locus of interest:

- In the published educational media texts, the focus is on how local educational media construct hegemonic discourses. Which traces of global horizons of possibility do these discourses show?

- Again, in educational media texts: Which fissures and contradictions are visible in these discourses? Which marginal discourses (i.e. alternative hegemonic projects) manage to break into the already hegemonic articulations? Are they consonant with geographically distant discourses? If so, how?
- Looking beyond media texts to the users: How are users interpellated by the media, i.e., which forms of subjectivation are offered; which new (global) demands become common sense to learners and teachers?

“The Search”

This final section very briefly illustrates the purchase of this theoretical frame with one example. *The Search* is a graphic novel, telling the fictional story of Esther, a Jewish woman from Germany who was hidden in the Netherlands during the Second World War, then emigrated to the US, and is now trying to find out more about her parents and friends (Heuvel, van der Rol & Schippers 2007). In the course of the story, Esther rediscovers a friend who survived Auschwitz, and tries to discover more details about what happened to her parents who died there. The graphic novel was developed in Amsterdam specifically for educational use. An accompanying workbook is already available in Dutch, and a German publisher is currently working together with the Anne Frank Centre in Berlin to develop teaching materials specifically for German schools and youth work. During ethnographic fieldwork, the first author of this paper participated in meetings during which the author team discussed and redrafted manuscripts for the accompanying materials (a book of photocopiable worksheets), and subsequently spoke with each member of the team (four authors, one editor and one specialist advisor) to explore their reflections on the writing process.

We will focus on only one aspect here: the representation of atrocities. Learning materials on the Holocaust often show graphic illustrations of dead victims, including piles of corpses. *The Search* and its accompanying materials explicitly avoid such graphic representations. In one scene (Fig. 1, shown here in English translation), for instance, we see first a group of people, then a close-up of particular individuals and then piles of clothes (Heuvel, van der Rol, and Schippers 2007, 40). The killing must be read by the readers into the spaces between the panels. Brutality is not (explicitly) shown, nor are images of corpses. What does the framework outlined so far offer the analysis of these three panels?



Fig. 1. Extract from 'The Search' (English edition)

1. The first concept (cognitive shift) is primarily an epistemological position, which translates into concrete research projects as a constructivist assumption rather than concrete analyses. Nevertheless, it also draws attention to the way the three comments from the soldiers are shown. A diversity of responses to the atrocity is shown, contingent upon the particular perspective of each soldier. In the story as a whole, ambiguity is built into the actions of several characters, rather than having clear-cut heroes and villains. Similarly, the author team in Germany preparing the accompanying teaching materials noted that their aim was not to offer questions that have straightforward answers. They aim to highlight dilemmas and leave them unresolved. This is a marked shift away from the traditional commonsense notion that young people need 'certainties'; that they need to know what is true and what is not.

2. The second concept (global relevancy spaces) foregrounds two aspects:
 (a) Exploring global relevancy spaces.

Firstly, the structural level of global interrelatedness: The materials were originally developed by the Anne Frank Haus in the Netherlands and published with the help of a grant from the Netherlands Ministry of Health, Welfare and Sport. Translations or adaptations have been produced for Germany (with the Anne Frank Centre, Berlin)⁵¹ Poland (with the Polish-German Centre) and Hungary (with the Hannah Arendt Association and the Budapest Holocaust Museum). Further collaborations are planned for South Africa, Israel and other countries. In each case, there was frequent communication between the Anne Frank Haus in Amsterdam and the regional centres involved. This involved face-to-face meetings and much internet and telephone communication. In this sense, not only did the network lead to the spread of the

⁵¹ Many more organizations are involved in each country. In Germany, for instance, the translation of the graphic novel was supported by the Anne Frank House and the Jewish Historical Museum, both in Amsterdam. A pilot study, trialling *The Search* and a student workbook which was translated from Dutch, was conducted by the Anne Frank Centre (Berlin) and supported by the National Model Program "Vielfalt tut gut: Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie" (Diversity is good for you: Youth for diversity, tolerance and democracy), the Berlin Senate's Representative for Integration and Migration and the Rothschild Foundation in London.

graphic novel, but the graphic novel strengthened the connections among the nodes in the (global) network.

Secondly, the ideational level of global selection horizons: Although it is difficult to trace any particular train of thought to its origins, when asked about their influences, members of the author team drew our attention to examples of the shift away from graphic representation of brutality towards a focus on individual stories, survivors or on Jewish life before the Holocaust in Germany (e.g., the House of the Wannsee Conference and more general discussions in museum pedagogy), in the USA (e.g., United States Holocaust Memorial Museum, which for many years hosted the website for the guidelines of the Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research (ITF),) and Jerusalem (e.g., Yad Vashem). The ITF guidelines for teachers suggest, for instance, that teachers do not ‘use horrific imagery to engage your students in a study of the Holocaust’.

The Holocaust can be taught effectively without using any photographs of piles of naked bodies, and the overuse of such imagery can be harmful. Engendering shock and revulsion is unlikely to constitute a worthwhile learning experience. It can, however, have a dehumanising effect and reinforce a view of Jews as victims⁵².

For some members of the author team, these sources (among others) constituted the – ethical and pedagogical – horizon for considering which representations to select: which options were possible and appropriate.

(a) Homogenization and fragmentation. Although the example of the graphic novel as analyzed thus far seems to indicate a homogenization of methods for teaching about the Holocaust, there are also moments in which these methods are contested by the authors or where authors add priorities from alternative relevancy spaces. To name only three: firstly, the author team’s emphasis on the instability of meaning and their insistence on posing tasks which aim to destabilize students’ knowledge are not articulated in guidelines such as those of the ITF. Secondly, the (national) separation of secondary level schooling in Germany into three different school forms (*Hauptschule*, *Realschule* and *Gymnasium*) according to ‘ability’ lends a particular indisputability to the need or desire to differentiate learning materials into ability levels, and thus the author team’s unintended yet unavoidable entanglement in ‘the pedagogic construction of ‘ability’’ (Kress et al. 2005, 83). Thirdly, the authors saw a need to specify the relation of students in Germany with *the German* characters in *The Search*. They saw a need to offer students more opportunities to assess – but not simply denounce – the Nazi offenders than the previous accompanying materials designed in the Netherlands had done, i.e., the specific local/national historical configuration was made relevant to the way in which a global ethical/pedagogical shift was articulated (cf. Anne Frank Zentrum 2008).

(1) Finally, the third concept (subjectification) focuses more explicitly on discursive shifts:

⁵² These ITF guidelines were available on <http://taskforce.ushmm.org/teachers/index.php?content=guidelines/menu.php> (accessed 30 September 2009). The guidelines are now available on: <http://www.holocausttaskforce.org/education/guidelines-for-teaching.html> (accessed 30 September 2009).

Analysing educational media texts involves exploring hegemonic discourses. Despite the gradual shift away from brutal images in the discourses we have been discussing in this paper, a more extensive study of current educational media would show that shocking images of the brutality of Holocaust atrocities are still very widespread.

Analysing educational media texts also involves exploring fissures and ruptures. This graphic novel presents a fissure in the hegemony. It is part of an attempt to establish a new hegemony around a different ethical and pedagogical position that resignifies how the Holocaust should be represented. Should this hegemonic project become stabilized as the norm and standard, it in turn will be contested by further projects vying for hegemony.

Analysing beyond educational media texts includes investigating forms of subjectification. We can also see a shift from previous educational media, which 'shocked' students into thinking about the Holocaust, to this graphic novel, which aims to 'destabilize' their perceptions through emotional engagement with individual stories and ambiguous actions of various characters. Where students were previously interpellated as (at least partially) responsible for the past, and as subjects who through contrition would act differently in the future, they are now interpellated as affective subjects who can be moved through empathetic connection with the characters in the story to a different sense of responsibility for their own future actions.

Concluding words

Much more could be said about this graphic novel; this brief foray into the potential purchase of the three concepts of globalization – as cognitive shift, as the expansion of relevancy spaces and as new forms of subjectification – has only skimmed the surface of the analysis. In addition, this is only one type of educational medium produced for schools. We hope, nevertheless, to have indicated how these concepts can be utilized to study educational media as more than simply 'products', but as 'practices' intimately tied up with the establishment, reproduction and/or destabilization of particular perceptions of (heterogeneous, contingent) global spaces. *The Search* is not simply reacting to globalization but is also an inherent local part of the production of globalization. The question now is if and how this approach to globalization can also inform research into classroom interaction and the use of educational media, and studies investigating the educational policy-making with which media producers (occasionally) engage.

References

- Althusser, Louis. 1971. Ideology and Ideological State Apparatuses. In *On Ideology*. London: New Left Books.
- Anne Frank Zentrum. 2008. *Die Suche – Pilotprojekt in Deutschland: Abschlussbericht. (The Search – Pilot Project in Germany: Final Report)*. Berlin: Anne Frank Zentrum. <http://www.annefrank.de/service/downloads/>.
- Appadurai, Arjun. 1996. *Modernity at Large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Bauman, Zygmunt. 2000. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, Ulrich. 1997. *Was ist Globalisierung? (What is Globalisation?)* Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich. 2007. *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. (The entrepreneurial self: Sociology of a form of subjectification)*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Brown, Garrett Wallace. 2008. Globalization is What We Make of It: Contemporary Globalization Theory and the Future Construction of Global Interconnection. *Political Studies Review* 6 (1):42-53.
- Castells, Manuel. 1996. *The Rise of the Network Society: Information Age: Economy, Society, and Culture v. 1*. Oxford: Blackwell.
- Christophe, Barbara. 2010. Remembering communism – making sense of post-communism: An analysis of discursive strategies in Lithuanian textbooks. *Eckert.Beiträge* 2010/10. <http://www.edumeres.net/publikationen/beitraege.html>.
- Giddens, Anthony. 1990. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Held, David, and Anthony McGrew. 2003. The great globalization debate: An introduction. In: David Held & Anthony McGrew (eds.) *The Global Transformations Reader*. Cambridge: Polity.
- Held, David & McGrew, Anthony (eds.) 2007. *Globalization Theory: Approaches and Controversies*. Cambridge: Polity.
- Heuvel, Eric, van der Rol, Ruud & Schippers, Lise. 2007. *De Zoektocht. (The Search)*. Amsterdam: Anne Frank Stichting.
- Hirst, Paul. 1997. The global economy: Myths and realities. *International Affairs* 73 (3):409-425.
- Hirst, Paul & Thompson, Grahame. 1999. *Globalization in Question*. Cambridge: Polity.
- Kress, Gunther, Jewitt, Carey, Bourne, Jill, Franks, Anton, Hardcastle, John, Jones, Kenn & Reid, Euan. 2005. *English in Urban Classrooms: A multimodal perspective on teaching and learning*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Laclau, Ernesto. 1996. *Emancipation(s)*. London: Verso.
- Laclau, Ernesto. 2005. *On Populist Reason*. London: Verso.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal. 1985. *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Politics*. London: Verso.
- Luhmann, Niklas. 1995. *Social Systems*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Luhmann, Niklas. 1997. *Die Gesellschaft der Gesellschaft. (The Society of Society)*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Mansilla, Veronica Boix & Gardner, Howard. 2007. From teaching globalization to nurturing global consciousness. In: Marcelo M. Suárez-Orozco (ed.) *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*. Berkeley: University of California Press.
- Miller, Peter & Rose, Nikolas. 1990. Governing Economic Life. *Economy and Society* 19:1-31.
- Miller, Peter & Rose, Nikolas. 2008. *Governing the Present*. Cambridge: Polity Press.
- Nassehi, Armin. 1999. Globalisierung. Probleme eines Begriffs (Globalisation. Conceptual problems). *geographische revue (geographical review)* 1:21-33.
- Nassehi, Armin. 2000. Die funktional differenzierte Gesellschaft: Das bürgerliche Privileg der Fremdheit. (The functionally differentiated society: The bourgeois privilege of otherness). In: Armin Pongs (ed.) *In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich, Band 1 (What sort of society are we living in? Conceptualising Society, Volume 1)*. München: Dilemma Verlag.
- Sassen, Saskia. 2006. The places and spaces of the global: An expanded analytic terrain. In: David Held & Anthony McGrew (eds.) *Globalization Theory: Approaches and Controversies*. Cambridge: Polity.
- Sennett, Richard. 1998. *The Corrosion of Character, The Personal Consequences Of Work In the New Capitalism*. New York: Norton.
- Stichweh, Rudolf. 2004. *Kulturelle Produktion in der Weltgesellschaft. (Cultural production in the world society)*. Institut für Weltgesellschaft (Institute for World Society). [http://www.uni-bielefeld.de/\(de\)/soz/iw/pdf/stwkultur.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/(de)/soz/iw/pdf/stwkultur.pdf).
- Stichweh, Rudolf. 2004. On the Genesis of World Society: Innovations and Mechanisms: Institut für Weltgesellschaft. (Institute for World Society). <http://www.unilu.ch/files/26stworldsoc.pdf>.

Suárez-Orozco, Marcelo M., and Desirée Baolian Qin-Hilliard, eds. 2004. *Globalization: Culture and Education in the New Millenium*. Berkeley: University of California Press.



**GALICIAN/PORTUGUESE/SPANISH
WORKSHOP**



A historia de Galicia nos manuais escolares da Comunidade Autónoma de Galicia: Cambios e continuidades.

José Armas e Javier Cortizo

No contexto educativo español do Estado das Autonomías, as Comunidades Autónomas (entre elas Galicia, á que nos imos referir aquí) teñen amplas competencias, tanto na adaptación e concreción dos currículos escolares, como na aprobación dos libros de texto. Nestas circunstancias, as grandes editoriais españolas, que acaparan arredor do 75% da cota de mercado do libro de texto, estableceron sucursais nas Comunidades Autónomas a fin de facilitar a adaptación dos manuais escolares aos currículos autonómicos.

Os contidos educativos de historia e ciencias sociais que se distribúen a través dos currículos e dos libros de texto sempre mantiveron relacións complexas coa construción de identidades locais, nacionais e globais. Neste traballo trataremos de analizar tres cuestións fundamentais en relación cos contidos escolares de historia de Galicia:

1. Qué cambios experimentaron os contidos referidos á historia de Galicia nos currículos de ciencias sociais desde a LOXSE (1990) ata la LOE (2006).⁵³
2. Cómo se reflectiron estes cambios nos manuais escolares de ciencias sociais da Educación Secundaria Obrigatoria.
3. Se os contidos referidos á historia de Galicia se orientan cara á construción de identidades uniformes, estáticas e excluíntes, ou a favorecer identidades plurais, dinámicas e inclusivas.

A introdución de contidos escolares referidos a Galicia e a outras comunidades españolas nos currículos de ciencias sociais e nos manuais escolares en España iniciouse na década de 1970, en relación coa crise do franquismo e a transición cara á democracia no ámbito escolar. Neste momento incorporáronse ao ensino primario e secundario amplos colectivos de profesores formados na novas historiografías rexionais que se estaban producindo nas universidades españolas; este profesorado foi o artífice da introdución de contidos de carácter local e rexional nos programas de historia, xeografía e ciencias sociais. Por último, na década de 1980 puxéronse en marcha programas experimentais de reforma, tanto na Educación Primaria (os “Programas Renovados”) como na Secundaria (a REM: “Reforma das Ensinanzas Medias”); estas tímidas iniciativas de reforma proporcionaron unha certa cobertura legal aos intentos innovadores que impulsaban os Movementos de Renovación Pedagóxica en diversos ámbitos do territorio español (Prats, 1998; Cuesta, 1998; Valls, 2007).

⁵³ En España asistimos, entre 1990 e a actualidade, a tres procesos de reforma educativa con niveis de diseminación e de impacto diversos. A primeira, a Lei Xeral de Ordenación do Sistema Educativo do ano 1990 (a partir de agora LOXSE) de inspiración socialdemócrata (PSOE); a segunda, a Lei Orgánica de Calidade da Educación do ano 2002 (a partir de agora LOCE), de inspiración conservadora (PP), e a terceira, a Lei Orgánica da Educación do ano 2006 (desde agora LOE), novamente promovida polo PSOE, situada a medio camiño entre as dúas anteriores nun intento de buscar un difícil consenso sobre algúns aspectos centrais da Educación.

As manifestacións de todos estes procesos en Galicia foron a aparición das primeiras sínteses de historia e xeografía de Galicia, a edición dalgúns manuais escolares nos que os contidos referidos a Galicia ocupaban un lugar específico ao lado dos de ámbito español e universal, así como outros materiais e propostas de traballo nas aulas sobre xeografía e historia de Galicia. A partir da década de 1980 converteuse en habitual, tanto nos discursos como nas prácticas educativas, a presenza de contidos referidos a Galicia nos programas escolares de ciencias sociais, tanto na educación primaria como na secundaria (Armas, coord., 2002).

Os contidos referidos á historia de Galicia nos currículos de Educación Primaria e Secundaria Obrigatoria

O tempo transcorrido entre a aprobación da LOXSE (1990) e a promulgación da LOE (2006), pasando pola breve vixencia da LOCE (2002), supuxo un longo período de controversias educativas e curriculares, e deu lugar a un estado case permanente de reforma no que se mostrou a confrontación entre os sectores que defendían visións máis conservadores ou máis progresistas da educación. Aquí ocuparémonos dun dos aspectos que formou parte destas controversias: o lugar e a función dos contidos referidos á historia de Galicia nos currículos da Comunidade Autónoma de Galicia. E faremos esta análise tratando de identificar os cambios e as continuidades que se produciron desde a década de 1990 ata a actualidade.

Unha das novidades que supuxo a LOXSE, desde o punto de vista curricular, foi a organización dos contidos en Áreas de coñecemento que integraban varias disciplinas nos niveis de Educación Primaria (EP: 6-12 anos) e de Educación Secundaria Obrigatoria (ESO: 12-16 anos). En concreto, nós deterémonos nos contidos referidos á historia de Galicia nas áreas de “Coñecemento do Medio Natural, Social e Cultural”, de EP, e de “Ciencias Sociais, Xeografía e Historia”, da ESO.

A área de Coñecemento do Medio Natural, Social e Cultural de EP (6-12 anos)

A área de *Coñecemento do Medio Natural, Social e Cultural*, creada pola LOXSE e adaptada á Comunidade Autónoma de Galicia polo Decreto 245/1992 (DOG 14/08/1992), estruturábase arredor de dúas grandes ideas clave: a globalización dos contidos de ensino e o concepto complexo e multidimensional do medio. Apoiándose en argumentos como que os estudantes máis xoves aprenden mellor do particular ao xeral e do concreto ao abstracto, ou que o contorno próximo actúa como factor de motivación e esperta a curiosidade para seguir aprendendo, insistíase en que “o estudo do medio natural, social e cultural de Galicia ocupa un lugar relevante na área”.

Dos 16 obxectivos xerais que se formulaban para a Área, 2 facían referencia explícita ao coñecemento e a comprensión da realidade de Galicia, aínda que nunca de forma excluínte:

Promover un sentimento positivo de pertenza a unha comunidade nacional (Galicia), a un Estado histórico (España) e a unha cultura universal, desde posicións solidarias e respectuosas con outras comunidades, estados e culturas.

Comprender que o patrimonio natural, cultural, histórico e artístico galego é diferente ó das outras nacionalidades e autonomías que compoñen o Estado Español, participando activamente na súa defensa e conservación

Se temos en conta que os contidos conceptuais ocupan 54 epígrafes, dos cales 9 fan referencia a Galicia e/ou ao contorno próximo, podemos concluír que o peso asignado aos contidos sobre Galicia sitúase arredor do 15%. Esta é a mostra dos que fan referencia aos aspectos sociais e históricos de Galicia:

A poboación en Galicia: natalidade, mortalidade e movementos migratorios. Organización económica: A situación en Galicia. Organización social e política da localidade, provincia e Comunidade Autónoma Galega. Algúns feitos relevantes da historia de Galicia e de España. Redes e infraestruturas de transportes en Galicia e en España. As manifestacións culturais: xogos, festas e manifestacións culturais en Galicia.

Se nos trasladamos ao contexto de reforma LOE (2006), o currículo da Área de Coñecemento do Medio Natural, Social e Cultural, adaptado á Comunidade Autónoma de Galicia polo Decreto 130/2007 (DOG 09/07/2007), mantén algunhas das ideas que difundira a LOXSE nos anos noventa, como a globalización dos contidos e a atención ao contorno inmediato. Sen embargo, aparecen algúns aspectos novos que resultan relevantes para a forma de entender a construción das identidades. Por una parte, sitúase no centro das finalidades da área a formación do alumnado para o exercicio da cidadanía democrática. Por outra, salientáanse as relacións dinámicas entre a propia cultura e as outras, así como a aceptación das diferenzas:

A área ten como finalidade iniciar a preparación de futuras cidadás e cidadáns para participar na sociedade e interactuar co contorno... sendo quen de contribuír á súa mellora e conservación e de exercer a cidadanía democrática

Facer fincapé na comprensión da realidade, no desenvolvemento de actitudes críticas e na aceptación das diferenzas, usando como recurso o coñecemento do contorno propio e o achegamento progresivo a realidades diferentes no tempo e no espazo

Os contidos, que se formulan en termos de competencias a desenvolver polos estudantes, distribúense nos tres ciclos da Educación Primaria tratando de establecer unha aproximación progresiva á comprensión dos aspectos naturais, sociais e culturais do medio, entendido de forma global e multidimensional. Para evitar reiteracións, referirémonos exclusivamente ao Terceiro Ciclo de Educación Primaria (10-12 anos), no que os contidos adquiren un maior grao de concreción e especificación. Os que fan referencia a Galicia céntranse en:

Observación, identificación e descrición dalgúns características culturais, demográficas e económicas da sociedade galega e da española; Identificación das raíces e dos trazos da cultura galega (lingua, institucións, festas, xogos, tradicións) e participación en festas, xogos e costumes populares propios de Galicia; Identificación e análise dalgúns acontecementos e de homes e mulleres relevantes da historia de Galicia; Planificación de visitas a museos ou lugares con vestixios do pasado (castros, mámoas, petroglifos...) e elaboración de traballos sobre algún aspecto histórico.

Se temos en conta que os contidos do Terceiro Ciclo da área conforman 88 apartados e que 12 deles fan referencias explícitas, aínda que non exclusivas, a Galicia ademais doutras alusións ao contorno próximo, volvemos a atopar que o peso dos contidos referidos a Galicia está próximo ao 15%.

A Área de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia da ESO (12-16 anos)

A LOXSE supuxo a introdución da estrutura de área tamén na ESO, un cambio importante na identidade profesional do profesorado de Secundaria cunha formación fortemente disciplinar, se ben dentro da área outorgábase un papel destacado á xeografía e á historia. O novo currículo de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia para Galicia quedou regulado polo Decreto 78/1993 (DOG 02/04/1993).

Como no caso da Educación Primaria, proclamábase que a historia e a xeografía de Galicia debían ocupar un lugar destacado no novo proxecto educativo, pero aclarábase inmediatamente que “non é o fin último da área o coñecemento exhaustivo da Comunidade nin sequera potenciar certo chauvinismo ou triunfalismo sobre o que somos...”, senón adquirir as ferramentas de coñecemento que permitan entender outras culturas e realidades ademais da propia.

Nos Obxectivos Xerais, faciase referencia, de forma moi semellante ao currículo de Educación Primaria, a promover un sentimento positivo de pertenza ás comunidades galega, española e universal, así como ao coñecemento, defensa e conservación do patrimonio específico de Galicia; pero, tras esta insistencia no propio e diferente de Galicia, aparecía unha declaración aberta a favor do pluralismo, o pensamento crítico e o rexeitamento de calquera forma de discriminación:

Identificar e apreciar a pluralidade de comunidades sociais ás que pertence, participando criticamente dos proxectos, valores e problemas das mesmas, con plena conciencia dos seus dereitos e deberes, e rexeitando as discriminacións por razón de nacemento, raza, sexo, relixión, ou calquera outra circunstancia persoal ou social.

Os contidos conceptuais que fan referencia aos aspectos sociais e históricos de Galicia, configuran unha nómina de temas que van mostrar unha grande permanencia nos currículos autonómicos posteriores:

Vestixios prehistóricos en Galicia; A presenza romana no Noroeste peninsular; O reino suevo de Galicia; A arte medieval e o Camiño de Santiago; A conflictividade da Baixa Idade Media: o exemplo galego; O nacemento da fidalguía galega; Galicia no século XIX; Galicia no século XX; As vangardas artísticas en Galicia; A Autonomía Galega: institucións e órganos de goberno.

Se temos en conta que os contidos conceptuais se desenvolven en 75 puntos, dos cales 18 fan referencia parcial ou completa a Galicia, podemos concluír que os contidos referidos a Galicia se aproximan a un 20% do currículo. En canto aos enfoques que adoptan, a maioría dos contidos de carácter xeográfico utilizan as escalas galega, española e europea/universal de forma equilibrada, sen que poidan apreciarse sesgos localistas ou nacionalistas manifestos. En canto aos contidos histórico-artísticos, existe unha razoable presenza dos aspectos que centraron a investigación historiográfica galega nas últimas décadas; aínda así, seguen a ter unha presenza

destacada algúns aspectos políticos da Antigüidade, da Idade Media e do século XIX especialmente coidados pola historiografía romántica e nacionalista decimonónica, mentres que están menos presentes a historia social, a vida cotiá, ou o xénero.

A reforma curricular derivada da LOE supuxo certos cambios na organización da área de Ciencias Sociais, xeografía e historia, que se desenvolveu en Galicia por medio do Decreto 133/2007 (DOG 13/07/2007). Entre as novidades organizativas cabe destacar a distribución dos contidos por cursos, o que supuxo o peche do currículo, a inclusión en cada curso dun bloque denominado “Contidos comúns” que reúne as destrezas e valores que deben promoverse a través dos contidos específicos de cada curso e, finalmente, o que aquí nos interesa máis, adóptase unha perspectiva máis plural e dinámica sobre a construción das identidades. Sirva como exemplo o que di un dos Obxectivos sobre o coñecemento de Galicia: “Procurar a comprensión da realidade social galega actual como unha realidade dinámica e cambiante que se constrúe continuamente en contacto con outras sociedades e culturas”.

Dos 47 apartados nos que se estruturan os contidos específicos da área, 15 fan referencia a Galicia, en moitos casos dentro dos contextos español, europeo ou universal. Globalmente podemos considerar que os contidos referidos a Galicia móvense entre o 20 e o 30% do currículo. Os contidos histórico-artísticos sobre Galicia ofrecen unha grande continuidade cos da LOXSE, aínda que se fan máis explícitas as referencias aos aspectos socio-económicos, culturais, ou á memoria do pasado recente (“Guerra civil e represión en Galicia”).

De todo o exposto ata aquí despréndese que algúns discursos postos en circulación desde os sectores educativos españois máis conservadores, nos que se trataba de xerar alarma sobre os abusos localistas ou nacionalistas derivados das competencias das Comunidades Autónomas na concreción dos currículos, non resisten unha análise rigorosa, e parecen reflectir máis ben a perspectiva das persoas que realizan tales acusacións, como ten sinalado Ian Westbury para outros contextos (citado en Johnsen, 1996, 112).

Os contidos de historia de Galicia nos manuais de Educación Secundaria Obrigatoria

A aprobación da LOXSE e dos currículos da Comunidade Autónoma, así como o desenvolvemento doutras normativas que regulan o uso do galego no sistema educativo, crearon as condicións para a expansión do mercado dos libros de texto en Galicia na década de 1990. As grandes editoriais que dominan o libro de texto en España (Santillana, Anaya, Vicens Vives, SM, ECIR) acomodáronse rapidamente ao novo mercado autonómico adoptando a estratexia de traducir ao galego os textos editados para o territorio MEC e engadindo breves apartados sobre Galicia nos diferentes temas ou unidades didácticas. O novo mercado tamén animou ás principais editoriais galegas, cunha reducida presenza no subsector do libro de texto, como Xerais, Galaxia, ou A Nosa Terra, a ampliar a súa cobertura a case todas as áreas e materias da ESO.

O nivel de aceptación dos textos escolares ven determinado por factores diversos: as estratexias comerciais das editoriais, o prestixio dos autores, os aspectos de deseño e

formato, a adecuación aos currículos oficiais e, finalmente, pero non o último, a cultura profesional do profesorado que os selecciona, e utiliza. Todo isto contribúe a que, tanto no caso de Galicia (Armas 2002), como no conxunto de España (Valls, 2008), as grandes editoriais de ámbito estatal (Vicens Vives, Santillana, Anaya, SM, ECIR) consigan ocupar preto do 80% da cota de mercado do libro de texto, deixando espazos moi reducidos para outras editoriais máis pequenas de ámbito galego ou español. Na análise que segue, sobre os contidos de historia de Galicia nos manuais de ESO, utilizaremos unha mostra das editoriais con maior implantación (Vicens Vives, Santillana, Anaya, SM, ECIR) e tamén algunhas máis pequenas de ámbito galego (Galaxia e Xerais). Ao final do texto relaciónanse os manuais que foron obxecto de análise, tanto os que corresponden ao período LOXSE, como os da época LOE.

Os manuais da xeración LOXSE

O tratamento dos contidos referidos a Galicia nos manuais que desenvolven os currículos da LOXSE adopta unha dobre solución. A maioría das grandes editoriais españolas (Vicens Vives, Santillana, Anaya) analizan os diferentes períodos históricos a través de temas ou unidades didácticas de contido universal, seguidas doutras de ámbito español, con pequenos engadidos sobre Galicia ao final de cada unidade. Esta solución, eficaz desde o punto de vista comercial pero didacticamente pouco funcional, acaba producindo a impresión de que os procesos históricos suceden dunha forma semellante no mundo e en España, mentres que en Galicia suceden dunha forma illada. Unhas poucas editoriais máis pequenas do ámbito español ou galego (SM, ECIR, Galaxia) abordan os procesos históricos a nivel universal e analizan o caso español (con máis amplitude) e o galego (de forma máis breve) como manifestacións dos procesos universais, ao mesmo tempo que buscan oportunidades para integrar as informacións referidas a Galicia en varios momentos e con fins distintos: para mostrar a diversidade espacial dos procesos, para comparar diferentes ritmos de desenvolvemento, para aproximar os contidos ao contexto dos estudantes, etc.

Globalmente, os referidos a Galicia apenas chegan a cubrir o 10% dos contidos dos manuais das grandes editoriais españolas (Vicens Vives, Santillana, Anaya), e poden oscilar entre o 10 e o 20% nas máis pequenas de ámbito galego ou español (ECIR, Galaxia, Xerais). Con estes datos, resulta difícil soste os discursos que insistían na sobrerepresentación dos contidos de carácter rexional e local e no desprezo ou descoñecemento da historia de España (Ortiz de Orruño, 1998; Segura, 2001). Seguindo os métodos de análise habituais na manualística, examinaremos a forma en que se tratan nos manuais os diferentes períodos e tópicos da historia de Galicia, así como o tipo de actividades de ensino e aprendizaxe que están presentes e cales son menos frecuentes ou están ausentes, co propósito de identificar o tipo de educación histórica que proporcionan.

Prehistoria e Antigüidade

Os contidos referidos á Prehistoria adoptan un esquema moi semellante no conxunto dos manuais: “Os primeiros poboadores; Agricultura e megalitismo (mámoas); Metalurxia e arte rupestre (petroglifos)”. O desenvolvemento destes contidos céntrase na delimitación cronolóxica, a distribución territorial dos asentamentos, algúns trazos xerais do desenvolvemento tecnolóxico, os modos de vida e as crenzas. As actividades de ensino máis frecuentes consisten en responder cuestións que só esixen unha lectura comprensiva, analizar a distribución dos asentamentos no territorio de Galicia (case sempre representado cos límites actuais), describir algúns aspectos externos dos megalitos e petroglifos, ou localizar algúns restos arqueolóxicos no contorno próximo. Son moito menos frecuentes, ou están case ausentes (agás en editoriais como ECIR, SM ou Galaxia), as actividades que fan referencia ao modo en que obtemos información sobre a prehistoria, ou ás diversas interpretacións posibles dalgúns datos. Tampouco abundan as actividades que solicitan aos estudantes que formulen hipóteses razoadas, que indaguen de forma autónoma sobre algún resto arqueolóxico do contorno, que resolvan problemas reais ou imaxinados en relación coa preservación do patrimonio arqueolóxico, ou que visiten un museo para recoñecer e apreciar vestixios arqueolóxicos.

En canto á Antigüidade, todos os manuais recollen inescusablemente dous aspectos: A cultura castrexa e a *Gallaecia* romana. A cultura dos castros inclúe de forma habitual: o marco cronolóxico, a descrición do urbanismo dos castros, a distribución territorial e algúns trazos sobre o nivel tecnolóxico, actividades económicas, manifestacións artísticas e crenzas. A brevidade e o esquematismo das informacións provoca que, en moitos casos, transmitan implicitamente ideas como que os castros son unha realidade exclusivamente galega, que as vivendas son sempre circulares, ou que os habitantes dos castros eran xente ruda e violenta. Tampouco resulta infrecuente que nalgúns manuais se reproduzan, ou non se discutan, algúns tópicos da historiografía do século XIX, como o celtismo. As actividades de ensino máis frecuentes volven a ser as que solicitan información que aparece directamente no texto escrito ou nas imaxes. Só algúns manuais con enfoques didácticos máis rigorosos formulan actividades que esixen aos estudantes reflexionar e formular hipóteses sobre a vida nos castros, indúceos a indagar sobre un castro próximo, a obter e discutir información dalgúns fontes, ou a revisar tópicos moi estendidos no imaxinario colectivo como o do celtismo.

A *Gallaecia* romana inclúe, na maior parte dos casos: a conquista e división administrativa do territorio, a explotación dos recursos, a creación de asentamentos urbanos, a construción de vías de comunicación e, finalmente, a herdanza romana. As actividades de ensino céntranse fundamentalmente en resumir a información proporcionada, describir algúns aspectos reflectidos en mapas, e identificar algunhas construcións de época romana en Galicia. Non é infrecuente que sigan aparecendo referencias á resistencia heroica contra a conquista e, en cambio, son pouco frecuentes as actividades que propoñen aos estudantes resolver problemas derivados da aparición de restos arqueolóxicos romanos en intervencións urbanísticas, ou as que implican relacións pasado-presente sobre a organización do territorio ou as vías de comunicación.

Idade Media e Antigo Réxime

Sobre la Idade Media existen tres aspectos presentes en todos os libros de texto: O reino suevo; O Camiño de Santiago; Os conflitos sociais: Os irmandiños. Outros tópicos con presenza desigual son; os mosteiros e catedrais, o desenvolvemento urbano ou os Reis Católicos e Galicia. O período suevo adquire un elevado valor simbólico ao converterse na primeira estrutura política propia do territorio de Galicia (poucos destacan a súa extensión a Portugal), ademais do seu papel no proceso de cristianización. O Camiño de Santiago utilízase como motivo para referirse ás peregrinacións medievais e para o estudo da arte románica. Finalmente, os Irmandiños seguen simbolizando a loita popular fronte á opresión señorial. As actividades de ensino céntranse na lectura e análise de mapas (reino suevo, mosteiros, Camiño de Santiago...), no estudo das manifestacións artísticas, e na interpretación de acontecementos históricos como as peregrinacións medievais ou as revoltas sociais (Irmandiños). Desde o noso punto de vista, faltan actividades que exploten algúns aspectos cun elevado potencial educativo, como a conformación do poboamento rural, o desenvolvemento dos núcleos urbanos, as actividades artesanais, a toponimia urbana e rural, etc.

En canto ao Antigo Réxime, existen tres aspectos que aparecen tratados de forma máis ou menos extensa en todos os manuais: Poboación e sociedade en Galicia; O Barroco galego; A Ilustración en Galicia. As actividades de ensino céntranse en identificar os trazos xerais da sociedade rural galega tradicional, recoñecer e describir as características da arquitectura barroca en Galicia (pazos, mosteiros, catedrais), e identificar algunhas figuras representativas da Ilustración en Galicia (Feijoo, Sarmiento, Cornide) e as súas achegas aos proxectos de modernización. Menos frecuentes son as que fan referencia aos procesos de renovación da agricultura (millo, pataca), ou ás manifestacións pioneiras da industria téxtil, dos estaleiros ou da Real Fábrica de Sargadelos.

Os séculos XIX e XX

As temáticas referidas á Galicia contemporánea foron ganando espazo nos manuais escolares a medida que a historiografía galega contemporánea foi ampliando os seus ámbitos de estudo. Sobre o século XIX os manuais escolares inclúen habitualmente: A emigración a América; O problema foral e o movemento agrarista; Unha industrialización tardía; O nacemento do galeguismo. Para o século XX, os aspectos máis recorridos son: A lenta modernización agraria e industrial; O nacionalismo galego; A Segunda República e o Estatuto de 1936; Guerra Civil e Franquismo; A Autonomía galega.

As actividades de ensino ofrecen una gama máis ampla e variada que inclúe a obtención de información a partir de fontes escritas e gráficas, a comprensión das ideas, obxectivos e medios utilizados por diferentes movementos sociais e políticos, comprensión e explicación das causas da emigración, a débil industrialización, etc., a elaboración de informes sobre persoeiros do ámbito político ou social, a indagación sobre aspectos da historia local, etc. Sen embargo, no resultan tan frecuentes as actividades encamiñadas a fomentar a actitude crítica dos estudantes respecto dalgúns aspectos da historia recente (Guerra Civil, Franquismo, Autonomía, etc.), unhas

actividades que resultan imprescindibles se non queremos estar a distribuír unha historia escolar que fomente entre os estudantes o conformismo co que hai e a indiferenza diante das desigualdades e as inxustizas que, por ser galegas, no deixan de selo.

Os manuais da xeración LOE

Os manuais elaborados a partir da LOE (2006) supuxeron algúns cambios en canto á estrutura, facéndose máis complexos e elaborados. Tamén intentan deseñar un programa de actividades que trate de dar resposta ao desenvolvemento das “competencias básicas”, establecidas para o conxunto da Educación Secundaria, e dos “contidos comúns” que se formulan para os diferentes cursos. Tamén podemos considerar que se produciron avances na selección de información escrita, imaxes, elementos gráficos, etc. Sen embargo, por debaixo destes cambios existen algunhas constantes no tratamento dos contidos referidos a Galicia que veñen a confirmar un dos trazos do xénero dos libros de texto: a tendencia á estabilidade e continuidade dos contidos (Johnsen, 1996).

Algunhas destas continuidades son, que nas grandes editoriais españolas (Santillana, Anaya, Vicens Vives) os contidos referidos a Galicia non superan o 10% do total, mentres que só nalgúns editoriais galegas (Xerais) poden chegar a porcentaxes do 20%. Un segundo aspecto que parece terse estabilizado nas editoriais de ámbito español é introducir os contidos sobre Galicia como apéndices das unidades ou temas de carácter universal e español; deste xeito respéctase o xogo das escalas universal, española e galega, pero os contidos de carácter rexional ou local aparecen como algo separado e desconectado do resto, o que acaba dando lugar á reiteración e contradicións. Só poñeremos un exemplo entre os moitos posibles. Cando se trata o proceso de industrialización na España do século XIX, faise referencia aos avances da industria téxtil en Cataluña, ou da siderurxia en Euskadi e Asturias, pero nada se di de Galicia, debendo esperar varios apartados máis adiante cando, ao tratar sobre Galicia no século XIX, se sinalan as peculiaridades e límites da industrialización en Galicia.

Por último, a selección e secuencia dos contidos históricos referidos a Galicia tamén semellan ter chegado a unha elevada estabilidade nos manuais das grandes editoriais:

Prehistoria e Antigüidade: Os primeiros poboadores; O megalitismo; Os petroglifos; A cultura dos castros; *Gallaecia* provincia romana; A Galicia sueva.

Idades Media e Moderna: O reino de Galicia; O Camiño de Santiago e o románico; A sociedade feudal; Os conflitos sociais: os irmandiños; Galicia e as institucións políticas centralizadoras; Economía e sociedade no Antigo Réxime; O barroco galego; A Ilustración en Galicia.

Séculos XIX e XX: Economía e sociedade no século XIX; Os comezos do galeguismo. Modernización agraria e desenvolvemento urbano; Agrarismo, republicanismo e nacionalismo; Galicia na Guerra Civil e no Franquismo; Transición á democracia e Autonomía.

Unha historia escolar para a construción de identidades plurais

O longo percorrido de debates e confrontacións políticas e educativas que conduciron á presenza dos contidos de historia de Galicia nos currículos escolares, rompendo o silencio imposto pola historiografía e a memoria oficiais sobre a sociedade galega, non debería servirmos agora para adoptar acriticamente unha visión do pasado da sociedade galega que contribúa a erguer unha nova memoria oficial –autonomista ou nacionalista – que faga aparecer o presente como un compracente punto de chegada.

Unha historia de Galicia, entendida como coñecemento crítico, debería perseguir no sistema escolar varios fins. En primeiro lugar, cuestionar e repensar historicamente o presente e desvelar os problemas que nos dificultan actuar como cidadáns críticos e desexar un mundo mellor. O cuestionamento do presente na Galicia actual pasa, entre outras cousas, por desvelar as inxustizas, abusos e discriminacións que aniñan na galega, como nas outras sociedades, e que as visións oficiais se afanan en disfrazar ou ocultar a través de discursos populistas que insisten nos avances, na modernización e nos éxitos. E tamén pasa por reconstruír e dar a coñecer as voces dos grupos dominados ou discriminados ocultadas polas versións oficiais. As voces de agricultores e mariñeiros en proceso de extinción, as voces dos numerosos excluídos sociais –galegos ou inmigrantes – expulsados cara ás periferias polas políticas de territorialización das desigualdades; as voces dos xoves e das mulleres que atopan graves dificultades para inserirse laboral e socialmente e que acaban convertidos en vítimas da estigmatización e da violencia; as voces de todos os traballadores e traballadoras desprotexidas ante as agresivas políticas de precarización laboral.

En segundo lugar, unha historia escolar sobre Galicia debe revisar a visión homoxeneizadora que se ten feito do noso pasado ao servizo da construción dos estados-nación, sexa desde a perspectiva española ou galega. Unha historia como coñecemento crítico debe axustar contas cos mitos e tradicións que ten creado a historiografía galega no intento de establecer un discurso liñal que conducise desde os “oestrinnios” ata a actualidade nun camiño que debería concluír na construción dun estado nacional. Debemos construír un coñecemento histórico escolar que poña de manifesto cómo estes discursos identitarios fundados na etnicidade, na territorialidade, no patriotismo conduciron con frecuencia a conflitos, conquistas e abusos que sempre beneficiaron aos grupos sociais hexemónicos.

En terceiro lugar, unha historia escolar que revise e repense o pasado á luz das necesidades das sociedades actuais debe contribuír a que os nosos xoves vexan a sociedade e a cultura galegas, non como algo acabado ou completo que corre o risco de descompoñerse polo contacto con outras culturas diferentes, senón como un proxecto en continua transformación que se enriquece e avanza precisamente grazas ao contacto con outras sociedades e culturas. Unha historia escolar destas características debe actuar como antídoto contra as identidades pechadas e excluíntes que conducen á violencia (Sen, 2007), pero non para suprimir calquera referencia á identidade, senón para promover a construción de identidades plurais que permitan a convivencia pacífica das diferentes filiacións e identidades que os seres humanos podemos compartir simultaneamente e que poden contrarrestar identidades monolíticas.

Unha historia destas características tamén contribuirá a dous fins fundamentais que, segundo Edgar Morin (2001) debe cumprir o coñecemento escolar en xeral: axudar aos estudantes detectar e subsanar os erros do propio coñecemento, e ensinalles a convivir cos propias ideas sen ser destruídos por elas. Non son todas estas metas fáciles de lograr, pero algúns cambios no currículo e nos manuais escolares das últimas décadas parecen orientarse cara a ese camiño.

Referencias bibliográficas

- Armas, Xosé (coord.). 2002. *Ensinar historia de Galicia. Aspectos historiográficos e didácticos*. Santiago: ICE da Universidade de Santiago.
- Cuesta, Raimundo. 1998. *Clio en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Johnsen, Egil Borre. 1996. *Libros de texto en el calidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Morin, Edgar. 2001. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Ortiz de Orruño, José María (ed.). 1998. Historia y sistema educativo. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 30. Madrid: Asociación de Historia Contemporánea/Marcial Pons.
- Prats, Joaquim. 1998. Las experiencias didácticas como alternativa al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias Alemania 75 e Historia 13-16. En: Carretero, M., Pozo, J.I., e Asensio, M. (comps.) *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Segura, Antoni (coord.). 2001. *Els Llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Sen, Amartya. 2007. *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.
- Valls, Rafael. 2007. *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.
- Valls, Rafael. 2008. *La Enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del zorzal.

Manuais que se analizaron

a) Xeración LOXSE

Grupo Anaya:

Burgos, M.; Calvo, J.; Jaramillo, M.; Martín, S., *Ciencias Sociais. Historia. 1º ciclo Secundaria*. Madrid, 2000. 279 páginas.

Prats, J.; Castelló, J.E.; García, Mª C.; Izuzquiza, I.; Loste, Mª A.; Pongiluppi, M., *Ciencias Sociais, Xeografía e Historia. Historia 2º ciclo*. Madrid, 1998. 319 páginas.

Ediciones Vicens Vives, S.A.:

Pons, J., García, M., Gatell, C., Roig, J., Molinero, F., *Tempo 1. Ciencias Sociais, Xeografía e Historia. Opción B*. Barcelona, 1996. 270 páginas.

Fernández, A.; García, M., Gatell, C.; Llorens, M.; Molinero, F.; Ortega, R.; Pons, J.; Roig, J.; Viver, C., *Tempo 2. Ciencias Sociais, Xeografía e Historia. Opción B*. Barcelona, 2000. 274 páginas.

Fernández, A.; Llorens, M.; García, M.; Gatell, C.; Molinero, F.; Ortega, R.; Roig, J., *Tempo. Historia. Segundo Ciclo. Opción A*. Barcelona, 1998. 329 páginas.

Editorial Obradoiro, S.A./Grupo Santillana:

Villares, R.; Morón, J.R.; Bardavio, A.; Furió, A.; Grence, T.; Guerra, A.Mª; Moralejo, P., *Xeografía e Historia. 1º*. Madrid, 1999. 240 páginas.

Villares, R.; Ardit, M.; Furió, A.; Juste, J.J.; Moralejo, P., *Xeografía e Historia. 2º*. Madrid, 1999. 247 páginas.

Villares, R.; Ardit, M.; Dardé, C.; Burdiel, I.; Alcañiz, M.; Valls, R.; Peris, T.; *Historia. ESO 2º ciclo*. Madrid, 1999. 264 páginas.

Ediciones SM:

- Sánchez, J.; Santacana, J.; Zaragoza, G.; Zárata, A., *Ciencias Sociais, Xeografía e Historia. 1 ESO*. Madrid, 1996. 272 páginas.
- Sánchez, J.; Santacana, J.; Zaragoza, G.; Zárata, A., *Ciencias Sociais, Xeografía e Historia. 2 ESO*. Madrid, 1997. 272 páginas.
- Santacana, J.; Zaragoza, G., *Milenio. Historia. Eso 2 ciclo*. Madrid, 1998. 320 páginas.
- ECIR Editorial:
- Grupo Edetania/Grupo Veteris, Historia. Area de ciencias sociales, geografía e historia. Primer ciclo. Valencia, 1996. 279 páginas.
- Grupo Edetania/Grupo Veteris, Historia. Area de ciencias sociales, geografía e historia. Segundo ciclo. Valencia, 1996. 279 páginas.
- Edicións Xerais:
- Fernández, M.A.; Rozas, A.; Rozas, M.; Seco, E.M., *Xeografía e Historia. 1 ESO*. Vigo, 1996. 364 páginas.
- Fernández, M.A.; Rozas, A.; Rozas, M.; Seco, E.M., *Xeografía e Historia. 2 ESO*. Vigo, 1997. 372 páginas.
- Fernández, M.A.; Rozas, A.; Rozas, M.; Seco, E.M., *Xeografía e Historia. 3 ESO*. Vigo, 1998. 400 páginas.
- Fernández, M.A.; Rozas, A.; Rozas, M.; Seco, E.M., *Xeografía e Historia. 4 ESO*. Vigo, 1999. 410 páginas.
- Editorial Galaxia:
- Armas, X.; García, P.; Pillado, X.; Rey, M. A.; Santillán, E., *Ciencias Sociais, xeografía e historia. ESO 1*. Vigo, 1996. 213 páginas.
- Armas, X.; García P.; Pillado, X.; Santillán, E., *Ciencias Sociais, xeografía e historia. ESO 2*. Vigo, 1997. 170 páginas.
- Armas, X.; García P.; Pillado X.; Santillán E., *Ciencias Sociais, xeografía e historia. ESO 3*. Vigo, 1998. 175 páginas.
- Armas, X.; García P.; Pillado X.; Santillán E., *Ciencias Sociais, xeografía e historia. ESO 4*. Vigo, 1999. 173 páginas.
- b) Xeración LOE
- Ediciones Vicens Vives:
- Cabo Fisterra. Ciencias sociais, xeografía e historia. Educación Secundaria. 1. A Coruña, 2007.
- Cabo Fisterra. Ciencias sociais, xeografía e historia. Educación Secundaria. 2. A Coruña, 2009.
- Cabo Fisterra. Ciencias sociais, xeografía. Educación Secundaria. 3. A Coruña, 2008.
- Cabo Fisterra. Ciencias sociais, historia. Educación Secundaria. 4. A Coruña, 2008.
- Edicións Oubreiro/Santillana:
- Xeografía e historia, 1º ESO. Madrid, 2007**
- Xeografía e historia, 2º ESO. Madrid, 2008**
- Xeografía, 3º ESO. Madrid, 2008**
- Historia, 4º ESO. Madrid, 2008**
- Grupo Anaya, S.A.:
- Burgos, M. et al., *Xeografía e Historia 1*. Madrid, 2008.
- Burgos, M. et al., *Xeografía e Historia 2*. Madrid, 2008.
- Burgos, M. et al., *Xeografía 1*. Madrid, 2007.
- Burgos, M. et al., *Historia 4*. Madrid, 2008
- Edicións Xerais:
- Seco, E., Rozas, A. *Xeografía e Historia 1º ESO*. Vigo, 2007.
- Seco, E., Rozas, A. *Xeografía e Historia 2º ESO*. Vigo, 2008.
- Seco, E., Rozas, A. *Xeografía 3º ESO*. Vigo, 2007.
- Rozas, A , Seco, E. *Historia 4º ESO*. Vigo, 2008.

Utilização de materiais didáticos no ensino das ciências humanas e sociais no primário: O caso de uma futura professora em contexto de formação prática

Anderson Araújo-Oliveira

Este texto apresenta os resultados parciais de uma análise de entrevistas realizadas junto a estudantes do quarto e último ano de formação inicial do programa de Bacharelado em ensino pré-escolar e primário da Université de Sherbrooke no Québec (Canadá). Para os fins desta apresentação, a análise se centrará especificamente na importância e no papel que os materiais didáticos ocupam nas práticas docentes em ciências humanas e sociais (geografia, história e educação para a cidadania). Após uma curta descrição do contexto educativo no qual a sociedade quebequense se inscreve desde o início do século XXI bem como das finalidades dos materiais didáticos tais como foram definidas no discurso oficial, o texto apresenta sumariamente os procedimentos metodológicos aos quais nós recorremos. Em seguida, após a exposição dos resultados, nós levantaremos algumas pistas de interpretação e numerosos questionamentos na seção reservada à discussão destes resultados.

Contexto da pesquisa

Apoiando-se numa abordagem por competências segundo a qual as aprendizagens disciplinares devem contribuir ao desenvolvimento de um saber-agir mobilizável em situações complexas e variadas bem como numa concepção do processo de ensino-aprendizagem de inspiração construtivista, o currículo de ciências humanas e sociais no primário preconiza que o ensino desta disciplina deve contribuir doravante para a tripla finalidade sócio-educativa atribuída à escola quebequense (instruir, socializar e qualificar as novas gerações), permitindo ao aluno “construir sua consciência social para agir como um cidadão responsável e crítico” (Gouvernement du Québec 2001a, 165). Assim, a intervenção educativa do professor em ciências humanas e sociais deve instaurar as condições mediadoras, organizacionais, didáticas e pedagógicas mais favoráveis à aprendizagem dos alunos. Sua tarefa não consiste mais a transmitir conhecimentos disciplinares julgados essenciais, mas, antes de mais nada, a elaborar e colocar em prática situações que permitam aos alunos construir uma relação com os conhecimentos, com o mundo no qual ele vive e consigo mesmo, tendo como base a problematização de uma faceta do real social e humano tomada como objeto de aprendizagem. Cabe portanto ao professor organizar a sua ação docente com base nos conhecimentos anteriores dos seus alunos e favorecer a emergência de situações de conflito intelectual a partir das quais os alunos serão conduzidos a empreender diferentes procedimentos de aprendizagem.

Nesta perspectiva, novas diretrizes para a formação dos futuros professores foram construídas a fim de colocá-la em estreita relação com o currículo do primário (Gouvernement du Québec 2001b). Estas novas diretrizes preconizam o desenvolvimento por parte dos futuros professores de uma compreensão aprofundada dos diferentes saberes escolares disciplinares a ensinar bem como da capacidade de

torná-los acessíveis aos alunos. A concretização desta formação deve ser realizada tomando como referência os fundamentos de uma abordagem de formação profissionalizante dos professores mediante o desenvolvimento de um conjunto de competências profissionais. Assim, ao término da sua formação inicial, o futuro professor deve estar em condições de: a) conceber corretamente atividades de ensino-aprendizagem variadas e de um nível de complexidade razoável que permita a progressão dos alunos; b) criar condições para que os alunos se comprometam em situações-problemas, tarefas ou projetos significativos levando em conta as características cognitivas, sociais e afetivas dos alunos; c) colocar à disposição dos alunos os recursos necessários para a realização das situações de ensino-aprendizagem propostas.

A questão que emerge no bojo da aplicação do currículo do primário e das novas diretrizes para a formação docente - que foram concebidos numa tentativa de assegurar uma relação estreita entre eles sob o plano das orientações epistemológicas, axiológicas, psicológicas, didáticas, etc. - é de considerar como os atores escolares, professores em exercício e professores em devir, interpretam e atualizam em suas salas de aula estas orientações. E, dentre as numerosas dimensões que necessitam ser analisadas, a interrogação sobre a importância e o papel dos materiais didáticos nas práticas docentes realizadas pelos futuros professores revela-se crucial. Por um lado, em função das orientações subjacentes ao currículo escolar implantado em 2001, o governo do Québec procedeu à uma redefinição da noção mesma de material didático assim como a uma revisão dos critérios relativos à sua avaliação e a sua aprovação, visando a introduzir um maior rigor científico e a propor procedimentos de aprendizagem mais dinâmicos (Gouvernement du Québec 2007). Atualmente, cinco grandes funções são atribuídas aos materiais didáticos pelo Ministério da Educação do Québec: a) uma função de intérprete do programa de estudo; b) uma função de apoio e de suporte tanto ao processo de ensino como ao processo de aprendizagem; c) uma função de referência para os alunos e para aqueles que os ajudam no meio socio-familiar; d) uma função de agente transmissor de cultura e; e) uma função de promotor de valores sociais. Por outro lado, vários estudos efetuados nos últimos vinte anos sugerem que os professores atribuem uma grande importância ao material didático e que eles o utilizam com muita frequência no âmbito da sua intervenção educativa (Araújo-Oliveira, Lisée, Lenoir e Lemire 2006; Lebrun 2001; Lebrun e Lenoir 2001; Lenoir, Hasni, Lebrun, Larose, Maubant, Lisée, Araújo-Oliveira e Routhier 2007; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter e Roy 2001).

Com efeito, os materiais didáticos constituem ferramentas indissociáveis da intervenção educativa e são intimamente ligados às características mesmas da mediação pedagógicodidática do professor. Eles possuem uma função mediadora entre os alunos e os objetos de conhecimento aos quais estes últimos são confrontados (D'Ávila 2001, Lebrun 2002; Spallanzani *et al.* 2004). Planificar, explicar, ler, dar um exemplo, ilustrar um propósito, procurar informações constituem algumas das utilizações que os professores e alunos fazem destes instrumentos em sala de aula. No entanto, embora numerosos estudos tenham se dedicado a analisar as características intrínsecas a este tipo de dispositivo didático, suas forças e seus limites (Lebrun 2002; Lebrun, Lenoir e Desjardins 2004; Spallanzani *et al.* 2001), faz-se mister reconhecer que sua real utilização em sala de aula continua ainda pouco documentada na literatura científica no campo das ciências da educação e, mais precisamente, no campo da didática das ciências humanas e sociais. O presente texto se insere no seio

desta problemática. Ele apresenta os resultados parciais de uma análise de entrevistas realizadas junto a estudantes do quarto e último ano de formação inicial do programa de Bacharelado em ensino pré-escolar e primário da Université de Sherbrooke no Québec (Canadá). Mais especificamente, o texto tem por objetivo identificar a importância e o papel que os materiais didáticos ocupam na prática docente em ciências humanas e sociais de uma futura professora em contexto de formação prática (estágio em meio escolar).

Metodologia

Para a realização deste estudo, contamos com a participação voluntária de nove estudantes em formação inicial para o ensino pré-escolar e primário (4º ano de formação) da Université de Sherbrooke. Trata-se de uma amostra de conveniência de tipo não aleatório constituída por sujeitos que consentiram livre e voluntariamente participar a esta investigação.

A coleta dos dados foi efetuada em três momentos consecutivos e interligados. Os futuros professores participaram primeiramente de uma entrevista individual relacionada a uma atividade de ensino-aprendizagem por eles planejada que nós denominamos de entrevista de planificação. Esta entrevista foi acompanhada de um período de observação direta em classe desta mesma atividade. Após a observação, uma segunda entrevista individual, por nós chamada de entrevista de reflexão retrospectiva, foi realizada. Em seguida, os dados textuais (obtidos por meio da *transcrição* das entrevistas) foram tratados por meio de uma análise descritiva tradicional de conteúdo segundo as seguintes categorias temáticas:

- A. Tipo de material didático utilizado
- B. Modalidade de utilização do material didático
- C. Razões evocadas para justificar a escolha do material utilizado
- D. Satisfação face à utilização do material escolhido
- F. Dificuldades associadas à utilização do material
- E. Medidas tomadas para minimizar as dificuldades encontradas

Uma vez repartidas em unidades de sentido e agrupadas em categorias temáticas, as respostas dos participantes foram compiladas numericamente em função destas mesmas categorias. Para as necessidades deste texto, tomamos em consideração apenas os dados relativos à questão da utilização de materiais didáticos e oriundos das entrevistas de planificação e de reflexão retrospectiva realizadas junto a um dos participantes que nós chamaremos aqui de Cíntia.

Resultados

Tipo de material didático utilizado

A análise do discurso de Cíntia permite constatar que são os materiais didáticos ditos básicos (compostos principalmente do livro didático, do guia pedagógico e do caderno de exercícios do aluno) assim como um conjunto de recursos construídos por ela mesma (ex: cartazes, fichas de informação, fichas de exercícios, material de manipulação, etc.) que formam os materiais privilegiados na prática realizada em ciências humanas e sociais. É necessário notar contudo que esta utilização importante

de materiais básicos e de materiais construídos pela própria futura professora não negligencia o recurso a materiais que nós categorizamos como material complementar formados pelos recursos que são próprios a esta disciplina escolar (globo terrestre, mapa, linha do tempo, etc.) e pelos recursos informáticos e audiovisuais.

Modalidade de utilização do material didático

No que diz respeito às modalidades de utilização do material, as respostas desta futura professora revelam que os materiais didáticos escolhidos serão utilizados principalmente como uma fonte de informação ou de conhecimento para o aluno. Trata-se aqui, principalmente, do livro didático para a categoria material básico, dos computadores/Internet e do vídeo no que se refere ao material complementar bem como dos diversos documentos de informação produzidos pela própria futura professora. Uma segunda modalidade de utilização do material escolar privilegiada por Cíntia, seja ele básico ou construído por ela, é como uma fonte de exercícios para os alunos.

Razões evocadas para justificar a escolha do material utilizado

É possível apreender ainda, através da leitura dos resultados, que a escolha que Cíntia faz dos materiais utilizados como suporte ao seu ensino de ciências humanas e sociais é apoiada em duas razões principais. Por um lado, esta escolha repousaria em uma percepção da utilidade do material para o professor na medida em que este serve de apoio ao processo de ensino, entre outras coisas, dando ao professor pistas pedagógicas e informações sobre os conteúdos que serão tratados, permitindo-o ilustrar em sala de aula um acontecimento histórico ou uma informação relacionada às sociedades estudadas, servindo de apoio para questionar os alunos e para levantar suas concepções iniciais. Por outro lado, a escolha do material utilizado repousaria nas características que são intrínsecas aos próprios materiais (ex: material bonito, atrativo, divertido a explorar, estimulante para as crianças, completo, muito bem feito, etc.).

Satisfação face à utilização do material escolhido

Além disso, a análise do discurso de Cíntia relativo à sua apreciação do material didático utilizado em sala de aula deixa transparecer que esta futura professora se diz muito satisfeita do material escolhido e utilizado. Este grau elevado de satisfação baseia-se essencialmente nas características intrínsecas do material utilizado, características julgadas positivas e favoráveis às aprendizagens dos alunos (ex: material bem feito, atrativo, com belas atividades, divertido, fácil a utilizar, etc.). Outras vezes, ela o justifica referindo-se à capacidade mesma do material de suscitar o interesse dos alunos bem como sua motivação, o que seria em certa medida uma garantia de êxito nas aprendizagens preconizadas. O papel de apoio ao ensino (ex: ilustrar um propósito, ajudar na planificação, na realização da aula ou na avaliação, etc.) e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (ex: procurar uma informação, fazer exercícios, etc.), considerados pelo Ministério da Educação do Québec (Gouvernement du Québec 2007) como uma das funções primordiais do material escolar, aparece apenas em um segundo momento dentre as principais razões evocadas por Cíntia.

Dificuldades encontradas e medidas tomadas para minimizá-las

No que concerne as dificuldades ressentidas perante a utilização dos materiais, o discurso de Cíntia leva-nos a identificar três grandes categorias de dificuldades. A primeira resulta do professor e da pouca familiaridade e/ou habilidade que possui para

utilizar de maneira adequada e relevante o material escolhido. A segunda categoria, quanto a ela, seria consequência de uma certa inadequação do material utilizado com relação ao nível cognitivo dos alunos (ex: textos encontrados na Internet e julgados demasiado longos e difíceis para os alunos). Finalmente, a terceira categoria de dificuldades faz referência à escassez de material didático utilizado no âmbito da atividade. Esta última, de acordo com Cíntia, se apoiava enormemente no livro didático proposto pelo professor que a acolhia e que a acompanhava no meio escolar. Além disso, ainda que esta futura professora afirme ter encontrado dificuldades na utilização do material escolhido, é importante remarcar que nenhuma medida concreta tenha sido tomada a fim de regular ou reduzir o impacto destas dificuldades na sua intervenção educativa.

Discussão

Em primeiro lugar, os resultados revelam uma utilização predominante dos materiais ditos básicos nas práticas de Cíntia e, principalmente, do livro didático. Estes materiais são assim utilizados tanto pelo professor na fase preparatória (ex: dar pistas pedagógicas e sugestões de atividades) como na fase interativa da sua intervenção (ex: dar exemplos, fazer perguntas, ilustrar um aspecto do conteúdo aos alunos, etc.) e pelos alunos durante a realização da classe (ex: ler um texto, procurar respostas, fazer exercícios, observar uma ilustração, etc.). Ora, embora os livros didáticos assegurem uma função mediadora importante, por um lado, entre o programa de estudo e os professores e, por outro lado, entre os alunos e os conhecimentos aos quais eles são confrontados nas suas aprendizagens (Gouvernement du Québec 2007), é necessário não perder de vista que estes materiais apresentam limites importantes: procedimentos de aprendizagem rígidos e diretivos, problematização e conceitualização deficientes dos conhecimentos, conhecimentos decontextualizados do seu processo de produção, etc. (Lebrun 2002; Spallanzani *et al.* 2001). Assim, mesmo se eles são sujeitos a um processo de avaliação e de aprovação por parte do Ministério da Educação do Québec, os livros didáticos e os guias pedagógicos que os acompanham não estão sempre em perfeita harmonia com as orientações prescritas pelos programas curriculares, como indicam muitas análises (Lebrun *et al.* 2004; Lebrun 2001, 2002). Neste sentido, uma utilização exclusiva e até mesmo não reflexiva de tal material pode em certa medida limitar amplamente a influência da intervenção educativa do professor na construção da realidade humana e social pelos alunos.

Os resultados destacam ainda a existência de uma utilização inferior mas igualmente importante dos recursos didáticos construídos pela própria futura professora. Com efeito, Cíntia afirma nas entrevistas que para evitar permanecer o tempo inteiro presa ao livro didático, o que seria, de acordo com ela, muito pouco estimulante para os alunos, ela opta por fabricar às vezes os seus próprios recursos didáticos. Este recurso importante percebido no discurso de Cíntia a materiais didáticos que ela mesma constrói seria uma consequência de um certo reconhecimento por parte desta futura professora das numerosas lacunas dos livros didáticos em ciências humanas e sociais? Seria uma consequência da escassez de recursos materiais para o ensino desta disciplina como Cíntia nos indicou? Ou seria ainda uma exigência ligada a seu processo de formação em meio escolar?

Em segundo lugar, os resultados demonstram que a fim de realizar sua intervenção educativa em ciências humanas e sociais, Cíntia recorre prioritariamente, por um lado, ao livro didático que serve ao mesmo tempo de fonte de informações a transmitir ou a descobrir pelos alunos e de apoio visual no âmbito das atividades centradas na observação direta da realidade. Por outro lado, ela recorre aos cadernos de exercícios dos alunos assim como às fichas de exercícios produzidas por ela mesma. Estes dois recursos constituiriam uma fonte importante de exercícios para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. O livro didático intervém assim principalmente na fase de preparação da intervenção educativa sugerindo numerosas ações pedagógicodidáticas à futura professora (ex: recapitulação de conhecimentos vistos anteriormente, expressão de percepções iniciais, etc.) e na fase de realização enquanto referência para a exposição de informações sobre o conteúdo (o *corpus* de conhecimentos a adquirir) e para a observação e a descrição de imagens diversas. As fichas ou cadernos de exercícios, quanto a eles, entram em cena principalmente na fase de integração. Eles são relacionados diretamente às ações que visam colocar os alunos em atividade (realização de exercícios diversos) e verificar a compreensão dos alunos com relação a um elemento que foi explicado pelo professor ou por meio de um recurso audio-visual (ex: vídeo).

Estas modalidades privilegiadas de utilização dos materiais didáticos por esta futura professora em função dos momentos da atividade em que eles são principalmente utilizados vêm apoiar em certa medida as constatações realizadas em outras análises que colocam em evidência o caráter pouco problematizado dos conhecimentos escolares nas atividades realizadas pelos futuros professores no Québec. Estas atividades recorrem assim (e os materiais e suas modalidades de utilização o confirmam) a um dispositivo didático que se situaria ora em relação com o modelo “explicação-aplicação”, ora em relação com o de tipo “observação-compreensão-aplicação” (Rey, 2008). Os materiais escolares, e majoritariamente o livro didático, desempenhariam assim um papel determinante na aplicação destes dispositivos.

Em terceiro lugar, os resultados permitem constatar que os materiais são escolhidos em função, por um lado, do seu potencial a servir de fonte de inspiração para as planificações e as práticas do futuro professor (dar sugestões de atividades pedagógicas, dar exemplos de situações de ensino-aprendizagem e de avaliação, ilustrar um propósito, etc.) e, por outro, da sua capacidade de interessar e de motivar os alunos. Poucas razões evocadas por Cíntia para justificar a escolha de tais materiais referem-se à importância que eles desempenhariam como mediador entre os alunos e uma faceta da realidade humana e social circunscrita para constituir um objeto de aprendizagem a ser construído pelos alunos. Assim, eles são raramente escolhidos levando em conta as características e a natureza mesma dos conhecimentos disciplinares visados nas situações de ensino-aprendizagem planificadas. Neste sentido, nos parece importante reconhecer que uma intervenção educativa centrada exclusivamente nos livros didáticos (ou materiais básicos) escolhidos sem levar em consideração as aprendizagens visadas pode mesmo ser contraditória com a razão de ser e de existir desta disciplina escolar que é essencialmente permitir aos alunos a construção da realidade humana e social. A este respeito, podemos destacar pelo menos três razões que marcariam esta contradição:

1. A utilização do livro didático na fase preparatória da intervenção educativa para elaborar as situações de ensino-aprendizagem e de avaliação que serão

realizadas em ciências humanas e sociais pode predefinir e cristalizar as ações docentes e, assim, limitar o papel de mediador importante do professor no processo cognitivo que se estabelece entre o aluno e os objetos de conhecimento. Retomando as considerações de Borne (1998, 15), como o livro didático oferece “em aparência todos os elementos necessários para a construção dos conhecimentos, ele poderia por conseguinte substituir o professor dado que ele contém não somente o saber, mas também a sua elaboração e mesmo a verificação da sua apropriação”.

2. Na medida em que as práticas em ciências humanas e sociais são centradas amplamente na transmissão de um *corpus* de conhecimentos efetivos sobre a sociedade e a cultura, recorrendo a uma modalidade que oscila entre a “transmissão-aplicação” e a “observação-compreensão-aplicação”, uma utilização quase exclusiva deste tipo de material pode conduzir a considerar os conhecimentos antes de mais nada como dados preexistentes ao sujeito humano e independente da sua existência e da sua ação cognitiva. Estes dados são considerados assim como devendo ser ingurgitados pelo aluno e não construídos intelectualmente.
3. A tônica posta no livro didático como instrumento privilegiado pode igualmente limitar o trabalho cognitivo do aluno, trabalho essencial à construção do mundo que propõe o programa curricular de ciências humanas e sociais no primário, na medida em que o aluno deve apropriar-se de uma visão do mundo veiculada pelo livro didático sem necessariamente se empenhar num processo de conceitualização da realidade.

Em quarto e último lugar, apesar de um grau de satisfação bastante elevado com relação aos materiais que foram escolhidos, Cíntia afirma ter encontrado certas dificuldades na sua utilização. Se algumas destas dificuldades se referem à inadequação do material ao nível cognitivo dos alunos ou ainda à escassez mesma de materiais didáticos para o ensino desta disciplina, a dificuldade mais importante estaria relacionada à competência da própria futura professora e da pouca familiaridade e/ou habilidade que esta possui para utilizar de maneira conveniente e relevante o material que foi escolhido. Além disso, é interessante constatar que nenhuma medida importante foi tomada visando a evitar ou ultrapassar as dificuldades encontradas. Ora, estas constatações nos levam a nos questionar, entre outras coisas, sobre a capacidade dos futuros professores a realizarem uma mirada crítica perante aos materiais didáticos utilizados em sala de aula bem como sobre o papel dos formadores de professores no processo de seleção e de utilização destes materiais.

Conclusão

Ao término desta discussão, parece-nos importante destacar o papel indispensável dos professores e dos futuros professores face à seleção e à utilização dos materiais didáticos na intervenção educativa em ciências humanas e sociais. Como nós havíamos sublinhado anteriormente, se o material didático representa uma ferramenta indispensável da intervenção educativa do professor - um instrumento de mediação - este não possui em si mesmo nenhum poder específico, sobretudo se tomamos em

consideração o fato que ele está raramente em correlação estreita com as orientações ministeriais em matéria de ensino de ciências humanas e sociais. Em nossa opinião, o livro didático é apenas um instrumento para o professor, ao mesmo título que a faca para o açougueiro. Este último a utiliza para cortar a carne de diferentes estilos (corte francês, corte espesso, filé, contra-filé, etc.). A faca é, por assim dizer, apenas uma ferramenta de trabalho. É a utilização feita pelo açougueiro que dá o tom e o estilo a sua utilização. Por conseguinte, a seleção e a utilização dos materiais didáticos em coerência com as prescrições e orientações do programa de estudo das ciências humanas e sociais no primário requerem igualmente repensar o papel que devem desempenhar os formadores de futuros professores, ainda mais que, assim como demonstramos numa obra precedente relativa ao conhecimento e à utilização dos livros didáticos pelos futuros professores do primário no Québec (Araújo-Oliveira *et al.* 2006), estes últimos atribuem uma influência muito limitada aos formadores universitários na escolha e na utilização que fazem destes materiais em suas práticas quotidianas. Neste sentido, vários questionamentos emergem deste estudo: Os futuros professores procedem à uma análise prévia dos recursos didáticos utilizados a fim de identificar os seus limites e introduzir as modificações necessárias? Como a formação inicial dos professores contribui para a construção de um olhar crítico sobre a ação docente face a utilização destes recursos? Bem que os os resultados apresentados aqui e as análises decorrentes estejam longe de nos possibilitar responder de forma satisfatória e definitivas a estes questionamentos, vale a pena salientar a necessidade de não perdê-los de vista em nossas futuras investigações.

Referências bibliográficas

- Araújo-Oliveira, A., Lisée, V., Lenoir, Y. & Lemire, J. 2006. Connaissance et utilisation des manuels scolaires québécois: ce qu'en disent des futures enseignantes du primaire. In: M. Lebrun (eds.) *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Borne, D. 1998. *Le manuel scolaire*. France: Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.
- D'Ávila, C. 2001. Le manuel scolaire brésilien: allié ou vilain dans la salle de classe? In: Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy & J. Lebrun (eds.) *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses rapports et ses limites*. Sherbrooke: CRP.
- Gouvernement du Québec. 2001a. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec. 2001b. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. 2007. *L'approbation du matériel didactique*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Lebrun, J. 2001. Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire à l'Université Sherbrooke. In: Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy & J. Lebrun (eds.) *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses rapports et ses limites*. Sherbrooke: CRP.
- Lebrun, J. 2002. *Les modèles d'intervention éducative sous-jacents aux prescriptions relatives à la pratique enseignante en sciences humaines au troisième cycle du primaire: une analyse des manuels scolaires approuvés*. Tese de doutorado, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lebrun, J. & Lenoir, Y. 2001. Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(3), 569-594.
- Lebrun, J., Lenoir, Y. & Desjardins, J. 2004. Le manuel scolaire réformé ou le danger de l'illusion du changement: analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(3), 509-533.

- Lenoir, Y., Hasni, A., Lebrun, J., Larose, F., Maubant, P., Lisée, V., Araújo-Oliveira, A. & Routhier, S. 2007. L'utilisation des manuels scolaires dans les écoles primaires du Québec: résultats de quinze ans de recherche. In: M. Lebrun (eds.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rey, B. 2008. *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris: ESF.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. & Roy G.-R. 2001. *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: CRP.
- Turcotte, M. & Lenoir, Y. 2001. La place des matières dans le matériel Mémor: quelle perspective interdisciplinaire? In: Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (eds.) *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke: CRP.

Uma análise das repercussões do Programa Nacional do Livro Didático no livro didático de matemática

Nora Olinda Cabrera Zúñiga

A edição de livros didáticos de Matemática destinada ao ensino de 5a a 8a série (atual 6o a 9o ano) de Educação Fundamental, cujas obras vêm sendo avaliadas a cada três anos no Programa Nacional do Livro Didático no Brasil (PNLD), tem sofrido, no período entre o PNLD 1999 e o PNLD 2005, algumas repercussões cuja combinação indica intervenção dos setores político e acadêmico, através da regulação do Programa, no setor editorial voltado à produção de livros didáticos. Essa intervenção, que consiste principalmente na instituição e continuidade da avaliação pedagógica dos livros inscritos no Programa e na elaboração de documentos de divulgação dos resultados da avaliação (resenhas e pareceres), tem provocado uma série de repercussões que podem ser melhor entendidas no contexto da realidade social e histórica ao qual todo livro didático pertence. Nesse contexto, as esferas escolar, comercial, política e acadêmica vêm sendo protagonistas ativas na definição tanto do currículo efetivamente veiculado no livro quanto da maneira como a política do livro didático vem sendo efetivada no Brasil.

Certas ações por parte da Avaliação vêm orientando-se para um aperfeiçoamento permanente das obras didáticas, o qual inspira-se na construção de um livro didático ideal (LD ideal) cujas características curriculares, deduzidas por nós da Ficha de Avaliação, o identificam com a Tendência Histórico-Crítica de ensino da Matemática (Fiorentini 1995). O currículo proposto segundo essa tendência, considerada emergente nos anos 1990, vem encontrando expressivas dificuldades para se afirmar, visto que o currículo tradicional ainda permanece vigente na prática escolar e nos próprios livros didáticos.

O currículo proposto no livro didático, diferentemente do que acontecia em outras épocas, vem sendo focalizado pelos agentes da Avaliação no que diz respeito a critérios eliminatórios de correção dos conteúdos, pertinência e correção metodológica, e ausência de preconceitos e formas de discriminação. Se o poder de exclusão que a Avaliação detém reflete-se, principalmente, nos resultados da aplicação de critérios eliminatórios relativos a esses aspectos, esse poder também vem garantindo a aquisição, pelo Governo, de livros didáticos que, no mínimo, cumprem com os critérios de qualidade mencionados. Há um universo de escolha dirigido ao professor, divulgado a cada PNLD, no Guia de Livros Didáticos no qual, dentre outras coisas, resenham-se todas as coleções aprovadas. Esse universo compõe-se de obras qualitativamente diferentes aos olhos da Avaliação: delas, somente algumas poucas, como pode ser constatado em qualquer um dos Guias, têm sido consideradas excelentes, no sentido de se aproximar o mais possível do ideal representado pelos Princípios e Critérios de Avaliação (Brasil MEC 1997) (Brasil FNDE 1999 2002).

Na história recente do livro didático no Brasil, a preocupação por aproximar o currículo nele veiculado ao currículo das propostas oficiais, diminuindo a distância

curricular entre um e outro, vem de tempos anteriores à elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil MEC 1998), como pode constatar-se em (Sá Barretto 1998). A existência de tal distância curricular foi assumida pela Avaliação como o principal problema com o qual esse grupo se deparou no início das avaliações (Brasil 1998). O desafio de encurtar essa distância foi entendido de forma que, tomando como referência o LD ideal, fossem desenvolvidas ações que propiciassem aproximações a ele, por parte dos livros dele afastados.

Uma ação efetivada no sentido de propiciar essas aproximações é, por exemplo, a própria exclusão de obras, de caráter inapelável. Tal ação deve ser entendida em pelo menos dois aspectos. Se, por um lado, a exclusão de certas obras filtra imediatamente o universo de escolha do professor, por outro lado, ela não é definitiva, isto é, ela não impede a reinscrição dessas obras em posteriores avaliações, sob condição de que seja comprovada a correção das faltas que acarretaram a exclusão da obra na sua última avaliação. Essa correção, por sua vez, não é garantia de obtenção de aprovação, pois a obra, no caso de ter sua reinscrição aceita, é submetida à avaliação nos mesmos termos de qualquer obra inscrita no Programa.

Também no sentido de propiciar aproximações ao LD ideal, produzem-se documentos oficiais como editais, resenhas e pareceres, nos quais se dão a conhecer, dentre outras coisas, a regulamentação da participação das obras na avaliação e o discurso oficial associado ao LD ideal. Esse discurso, construído de modo a valorizar certas características curriculares e desvalorizar outras, constitui-se, ao que nossa pesquisa indica, numa maneira de atuar do Governo que, através da Avaliação, acaba por efetivar sua própria intervenção no currículo do livro didático. Evidencia-se uma intencionalidade de influenciar na opção por adaptar o currículo dos livros que acaba direcionando essas adaptações no caso de obras rerepresentadas. A Avaliação também influencia na opção por inovar o currículo dos livros no caso de obras apresentadas pela primeira vez no Programa. Essas influências, entendidas no quadro mais geral do PNLD, que envolve diversos setores da sociedade, vêm se refletindo na produção de duas classes de obras didáticas, umas totalmente identificadas com o discurso oficial, outras parcialmente identificadas com ele.

Se com relação ao discurso do LD ideal temos assistido a uma efetivação de adesão total por parte de algumas poucas obras, por outro lado, temos assistido a uma efetivação de adesão parcial majoritária. Temos assistido, na realidade, à constituição de uma classificação forte das obras: de um lado se encontram as obras do tipo LD ideal e, de outro lado, as obras afastadas, em menor ou maior medida, do LD ideal. Ao afirmar que trata-se de uma classificação forte, o fazemos no sentido proposto por (Bernstein 1996) pois, no período analisado, as coleções aprovadas de Matemática de 5ª a 8ª série (salvo casos de coleções que desapareceram do cenário) ou permaneceram de um lado, ou do outro; não houve mobilidade, as obras permaneceram em compartimentos isolados entre si.

Esse resultado, enfatizamos, relaciona-se a toda uma dinâmica relativa às práticas de diferentes setores da sociedade. No período analisado, autores e editores da maioria das obras, não conseguem ou parecem pouco interessados em produzir livros do tipo LD ideal ou em adaptar coleções de modo a torná-las desse tipo. Em lugar disso, esses autores e editores vêm produzindo ou adaptando obras cuja adesão parcial à proposta oficial evidencia, de um lado, cumprimento com o padrão mínimo de qualidade e

incorporação de algumas das recomendações da proposta oficial e, de outro lado, resistência a essa proposta em defesa de um currículo mais conservador, mais próximo do currículo suposta ou efetivamente praticado nas aulas do cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de obras nas quais, mais do que na interpretação e efetivação da proposta oficial de LD ideal, investe-se na aplicação de um princípio recontextualizador (Bernstein 1996, 259) “que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos. Neste sentido, o discurso pedagógico não pode ser identificado com quaisquer dos discursos que ele recontextualiza”.

No caso da obra didática analisada em (Zúñiga 2007), chegamos a descrever e analisar, detalhadamente, a implementação de umas “regras para embutir e relacionar dois discursos”, de um discurso pedagógico, entendido no sentido de (Bernstein 1996, 258). Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida contribui para uma compreensão e apropriação de um significado mais geral a respeito dos saberes veiculados no currículo do livro didático pois, na realidade, esses saberes provêm de diversos setores, ora do setor acadêmico (com a proposta do LD ideal), ora do setor escolar (com o currículo praticado no cotidiano), ora do setor editorial (com as convicções dos editores ou autores), ora da sociedade (setor do qual diversas situações são transpostas ao currículo do livro), ora da própria história do livro (com as visões ou tendências de ensino da Matemática que defende e divulga), ora do setor oficial (que regula o funcionamento do PNLD).

Num nível mais geral, também com base na pesquisa, é que fomos compreendendo melhor o significado do currículo como processo de desenvolvimento em rede com várias interações. Nesse tipo de desenvolvimento,

tenta-se considerar as necessidades – não apenas as necessidades educacionais – e reconstruir-se a maneira de conceitualizar a realidade e os sistemas de educação, para que as autoridades políticas não se encontrem longe no topo, mas no centro da dinâmica de desenvolvimento do currículo. Essas autoridades, dessa maneira, tornam-se agentes estimuladores que promovem múltiplas interações entre instituições de ensino e sociedade, dividindo a definição de significados, conhecimentos, métodos e espaços da educação (Braslavsky 2003(?), 3, tradução da minha responsabilidade).

É com base na pesquisa que desenvolvemos que atualmente compreendemos o PNLD como um programa concebido, implementado e efetivado de uma maneira dinâmica tal que o identificamos mais com um desenvolvimento do currículo em rede com várias interações.

Nos últimos anos, o Governo vem regulando a política do livro didático no Brasil de maneira tal que as esferas política, acadêmica, editorial e escolar tenham participação garantida: a esfera política encarrega-se de regulamentar a dinâmica do circuito de comunicação e de implementar os processos do circuito dedicados à avaliação, compra e distribuição do livro. Essa regulamentação prevê: que a esfera acadêmica, subordinada à esfera política, seja responsável pela execução da avaliação pedagógica dos livros e pela divulgação do Guia de Livros Didáticos respectivo; que a esfera editorial ocupe-se da produção material dos livros didáticos e da venda destes ao

Governo; e que a esfera escolar responsabilize-se pela escolha e uso dos livros dentre os títulos constantes do Guia.

A política do livro didático, organizada dessa maneira, movimentou setores da sociedade que nem sempre têm interesses convergentes. O setor político, ao se encarregar da avaliação e da compra dos livros, está obrigado a lidar com movimentos que chegam a ser contraditórios às ações da Avaliação. Por exemplo, a preferência maioritária por parte dos professores passou a recair, não mais nas obras do tipo LD ideal, mas nas obras que desse tipo encontram-se afastadas, isto é, houve um abandono progressivo das obras consideradas de maior qualidade junto com um crescente apego às obras consideradas de menor qualidade segundo a Avaliação.

Esses fatos, se enxergados sob a perspectiva de autores e editores em geral, resultam no reforço de certas convicções pedagógicas e/ou comerciais que dizem respeito ao tipo de livro que o professor rejeita e, também, do tipo de livro que ele prefere.

Contudo, a lógica da Avaliação e a lógica do Mercado (que interessa-se pela preferência do professor), apesar de suas possíveis divergências, vêm sendo contempladas pelos autores e editores num contexto de forte dependência das compras do Governo (Batista 2001) (Batista & Rojo 2004). Mas, se nesse contexto, o setor editorial vê-se pressionado a produzir ou adaptar obras que cumpram com o padrão mínimo de qualidade, também nesse contexto é que esse setor vê-se menos estimulado a produzir obras altamente recomendadas, pois elas geralmente são pouquíssimo solicitadas pelo professor.

Surge, portanto, a questão das possibilidades, alcances, limitações e desafios que a política do livro didático implementada no Brasil tem pela frente, no caso de continuar optando por um desenvolvimento do currículo com várias interações.

Pelo discutido acima, vemos que, no Brasil, o currículo veiculado nos livros didáticos não é imposto, mas é produto de intensas negociações e conflitos, nos quais o Governo também age, “como agente recontextualizador, como diria Basil Bernstein, no processo de controle simbólico, uma vez que estabelece acordos que permitem a criação do conhecimento de todos” (Apple 1997, 104).

O encurtamento da distância curricular parece poder ocorrer somente de maneira parcial na maioria das vezes. Cabe perguntarmos sobre o modo como essa situação de encontro ou desencontro entre necessidades, interesses, lógicas ou convicções das diferentes esferas continuará a médio e longo prazo.

Referências

- Apple, Michael. 1997. Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora (Official knowledge: Democratic knowledge in a conservative age). Maria Isabel Edelweiss Bujes (trad.). Petrópolis: Vozes.
- Batista, Antônio A. G. 2001. Recomendações para uma política pública de livros didáticos (Recommendations for a public policy of textbooks). Brasília: MEC/SEF.

- Batista, Antônio A. G. & Rojo, Roxane. 2004. Livros escolares no Brasil: elementos para um estado do conhecimento (Textbooks in Brazil: elements for a state of knowledge). Belo Horizonte: UNESCO. Mimeo.
- Bernstein, Basil. 1996. A estruturação do discurso pedagógico: Classe, Códigos e Controle (The structuring of pedagogic discourse: Class, Codes and Control). Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira (trads.). Petrópolis: Vozes.
- Brasil. 1998. Guia de Livros Didáticos PNLD 1999, 5ª a 8ª séries (Textbook Guide PNLD 1999, 5th to 8th grades). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria da Educação Fundamental.
- Brasil, MEC. 1997. Princípios e critérios de avaliação de livros didáticos de 1ª a 4ª série – PNLD/2000 (Principles and criteria for evaluation of textbooks for 1st to 4th grade – PNLD/2000). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria da Educação Fundamental.
- Brasil, MEC. 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais (National Curricular Parameters). Brasília: MEC, SEF.
- Brasil, FNDE. 1999. Princípios e critérios para a avaliação de livros didáticos de 5ª a 8ª séries – PNLD/2002. In: Brasil, FNDE. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de livros didáticos a serem incluídos no “Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries” do PNLD/2002 (Principles and criteria for evaluation of textbooks for 5th to 8th grades – PNLD/2002. In: Call notice for inscription in the evaluation and selection of textbooks to be included in the "Guide Textbook of 5th to 8th grades" of PNLD/2002). Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental.
- Brasil, FNDE. 2002. Princípios e critérios para a avaliação de livros didáticos de 5ª a 8ª séries – PNLD/2005. In: Brasil, FNDE. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries do PNLD/2005 (Principles and criteria for evaluation of textbooks for 5th to 8th grades – PNLD/2005. In: Call notice for inscription in the evaluation and selection of educational work to be included in the Guide Textbook of 5th to 8th grades of PNLD/2005). Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental.
- Braslavsky, Cecilia. 2003(?). The curriculum. Disponível em: <http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/3c70bf409f9a7d3e072f80d8c7dcc597ceci lia+e.pdf>. Acesso em: 24.jun.2007
- Fiorentini, Dario. 1995. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil (Some ways of seeing and conceiving the teaching of Mathematics in Brazil). Zetetiké. Campinas: ano 3, n. 4, 1 – 37.
- Sá Barretto, Elba de. 1998. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras (Recent trends in the curriculum of elementary education in Brazil. In: The curriculum of elementary education for brazilian schools). Elba Siqueira de Sá Barretto (org.). Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas (Coleção Formação de Professores), 5 – 42.
- Zúñiga, Nora O. C. 2007. Uma análise das repercussões do Programa Nacional do Livro Didático no livro didático de Matemática (An analysis of the repercussions of the National Program of Textbooks on mathematics textbooks). Tese de Doutorado em Educação. Antônio Augusto Gomes Batista (orient.), Maria Manuela Soares David (co-orient.). Belo Horizonte: UFMG.

Educación en valores e educación musical: Aproximación ao desenvolvemento das identidades culturais a partir dos libros de texto xerados desde a LOXSE para a educación musical xeral.

Silvana Longueira Matos

Introdución

O actual marco lexislativo español inclúe a educación musical como parte da formación xeral dos individuos, recoñecéndoo como ámbito de intervención educativa propio e singular. A pesar de que xa na Lei 14/1970, de 4 de agosto, Xeral de Educación e Financiamento da Reforma Educativa (LXE) se contempla a música como parte do currículo da educación xeral, non será ata a Lei Orgánica 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) cando realmente a música pase a formar parte do currículo da educación obrigatoria, sendo impartida por profesorado especializado. Así mesmo, a educación musical fóra deste ámbito denomínase ata a LOE como educación de réxime especial, recoñecendo dous ámbitos de desenvolvemento: os conservatorios, vinculados á formación de profesionais da música, e as escolas de música, encargados da formación de afeccionados. A partir da Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación (LOE) as ensinanzas musicais pasan a englobarse dentro das ensinanzas artísticas, integrándose así dentro do sistema educativo. Formúlase polo tanto unha nova realidade, non se trata de preparar a todos como se fosen ser instrumentistas expertos, senón que a educación musical é unha dimensión xeral de intervención e como tal é susceptible de ser tratada, como un problema pedagóxico xeral que permite desenvolver competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes e coñecementos de maneira integral e non diferencial. Non se trata xa de ter o oído absoluto ou a habilidade do virtuoso. Na educación musical como concepto pedagóxico, falamos dunha área de intervención orientada ao desenvolvemento e construción de experiencia musical baseada en competencias que permiten unir intelixencia, vontade e afectividade no desenvolvemento da toma de decisións persoais que teñen implicación en cada proxecto de vida (Tourriñán 2005), sexa ou non o alumno nun futuro un profesional da música. Isto quere dicir que o desenvolvemento dun experto non é o problema da formación entendida como educación musical xeral, a menos que digamos que a educación musical só é unha rama do ensino profesional moi elevada e non unha cuestión de educación xeral. O que, tal e como se desenvolveu a lexislación, tería carácter contraditorio e incompleto.

Unha das consecuencias desta nova realidade xerada a partir da LOXSE é a produción masiva de materiais didácticos orientados á área de música, especialmente libros de texto, que pretenden proporcionar guías de traballo aos docentes de educación primaria e educación secundaria obrigatoria, secuencializando o deseño curricular base proposto polo Estado e concretado polas diferentes comunidades autónomas, e propoñendo diversas actividades que configuran moito máis que guías orientativas, senón que xeran modelos culturais musicais e configuran a través da súa aprendizaxe mentalidades restrinxidas respecto á música e ao seu deleite.

A educación musical como ámbito de intervención educativa

A educación musical así como a súa importancia na formación do ser humano, foi obxecto de estudo dende a antigüidade, sendo Grecia a que maior valor formativo lle concede, tendo un lugar relevante dentro da educación, pois era considerada fundamental para a preparación do ser humano, pasando por Roma e as civilizacións cristiás. Ao longo de toda a historia temos referencias da preocupación polos aspectos científicos, filosóficos, morais e educativos da música.

Nos últimos anos, a demanda social cara unha educación musical de calidade en España multiplicouse, acadando cotas moi elevadas, o que xeneraliza un crecemento importante de escolas e conservatorios de música. Ata agora invértese no crecemento de recursos: máis centros, máis docentes, máis medios, recursos e materiais didácticos. O mesmo sucedeu coa expansión cuantitativa dos sesenta na educación obrigatoria que nos países occidentais máis desenvolvidos non se aproximou ao concepto de calidade ata principios da década dos oitenta. Actualmente os centros de educación musical non regrada (escolas de música privadas, municipais ou con carácter de asociación cultural), e os centros de educación musical regrada (públicos ou autorizados) aumentaron a súa presenza, multiplicando as prazas ofertadas e as posibilidades de acceso da poboación a unha educación musical fóra do sistema educativo obrigatorio, entendida como *formación alternativa* e paralela ao mesmo. Esta oferta ten resposta nunha demanda cada vez máis numerosa e que confía nas posibilidades da educación musical como área de formación e educación portadora de numerosas capacidades para o desenvolvemento integral dos receptores. En gran medida, a orixe deste interese basease na detección por parte das familias dun baixo nivel na educación xeral do desenvolvemento artístico en xeral e do desenvolvemento musical en particular.

Ao falar da educación musical en España debemos distinguir tres ámbitos claramente diferenciados, a pesar de que ao longo da historia puidesen chegar a confundirse:

- 1.a formación musical profesional,
- 2.a formación docente e
- 3.a formación xeral que integra educación musical.

Nesta última, a *educación musical como formación xeral* céntranse os principais esforzos deste traballo. É necesario aclarar que as observacións recollidas nesta comunicación son aplicables en xeral aos libros de texto revisados para a educación musical xeral, aínda que debemos sinalar que se observa unha diferenza fundamental entre os libros de texto desenvolvidos para a educación secundaria obrigatoria (ESO), máis pechados e pautados, fronte aos da educación primaria, algo máis versátiles.

Actualmente, a educación musical ou Música, como se denomina en tanto que materia de ensino, ten asignados uns tempos e niveis dentro das ensinanzas xerais do sistema educativo que responde á formación que queremos para o home actual, como consecuencia das decisións de política educativa. Así considérase que a formación musical ten algo que contribuír a estes fins. A música como bloque ten a súa representación en educación infantil, e como materia ten o seu espazo en educación

primaria e secundaria. No primeiro dos niveis, Real Decreto 1630/2006, de 29 de decembro, polo que se establecen as ensinanzas mínimas do segundo ciclo de educación infantil (BOE de 4 de xaneiro), inclúese como o bloque 3, dentro da Linguaxe Artística, como parte da área de Linguaxe: Comunicación e Representación.

Na educación primaria, Real Decreto 1513/2006, de 7 de decembro, polo que se establecen as ensinanzas mínimas para este nivel (BOE de 8 de decembro), contéplanse 105 horas de educación artística en cada ciclo, nas que está incluída a educación musical. O Real Decreto 1631/2006, de 29 de decembro (BOE de 5 de xaneiro) polo que se establecen as ensinanzas mínimas para o nivel de secundaria obrigatoria, concede á materia de Música 105 horas mínimas para os tres primeiros cursos e 70 horas no cuarto curso, aínda que neste a súa elección é opcional. Os obxectivos divídense en catro bloques denominados escoita, interpretación, creación e contextos musicais.

A educación musical e a educación en valores, aclaracións conceptuais.

O marco de pensamento que xustifica actualmente o sentido da educación en valores configúrase a partir da mundialización, a civilización científico-técnica, a sociedade da información, e o sentido democrático das sociedades abertas que se manifesta na participación, a autonomía e o recoñecemento e respecto ao outro (Tourriñán 2007).

Nos nosos días, xunto coa globalización, hai catro ideas que modificaron o contexto de traballo e de pensamento (Tourriñán 2006):

1. A idea de Terceiro Sector (Sociedade Civil, sector non lucrativo) que, xunto co estado e o mercado, contribúe a rexer o destino do mundo dende as súas agrupacións coma formas de organización.
2. A idea de Terceiro Entorno (a sociedade-rede) que, xunto co entorno rural e o entorno cidade, configura novas posibilidades para a sociedade. Este novo entorno xera condicións icónicas e simbólicas singulares que afectan á linguaxe, a comunicación e a forma de vida.
3. A idea de Mundialización que, a partir do atentado de 2002 contra as Torres Xemelgas, comeza a modificar o sentido da transnacionalidade, porque a seguridade cidadán, o terrorismo internacional e a inseguridade xurídica acadan novas formas e consecuencias xerais para a vida no planeta.
4. A idea de Terceira ou Cuarta Vía que, baixo a proposta de sociedade do coñecemento e do respecto ao desenvolvemento sostible, propugnan facer fronte á globalización e á transformación continua da vida persoal no mundo moderno dende o triple obxectivo de benestar económico, cohesión social e liberdade.

O alcance transnacional das accións globais e a *glocalización* potenciaron o sentido do social, superando os dereitos sociais que requiren a subsidiación do Estado para acadar dereitos que reclaman a cooperación positiva dos Estados e a sociedade civil, máis alá das fronteiras territoriais (Tourriñán, 2007).

Neste contexto, a familia, o estado, a escola e a sociedade civil encóntranse nunha encrucillada de responsabilidade social compartida respecto á educación e á

educación en valores. A interculturalidade, a cidadanía, o traballo, a identidade e os dereitos de primeira a cuarta xeración son cuestións actuais impregnadas de valores e a súa aprendizaxe e a maneira de asumilos marca o contido da educación no seu sentido axiolóxico.

Dende o punto de vista da intervención pedagóxica a educación en valores é susceptible de ser considerada un ámbito xeral de educación orientado ao desenvolvemento da área de experiencia axiolóxica en procesos de ensino e aprendizaxe, que permiten xerar e conformar os determinantes internos de conduta do alumno, o que nos obriga a afrontar desde a intervención pedagóxica os retos derivados do coñecemento, a estimación, o ensino, a elección e a realización do valor, porque a cuestión principal é que as referidas finalidades intrínsecas pasen a formar parte da experiencia, para uso e construción do proxecto de vida persoal. Como ámbito de educación xeral, a música ten implicacións na construción deste proxecto de vida e no desenvolvemento da experiencia axiolóxica.

A través do proceso educativo musical, por medio da educación en valores, conseguimos que o alumno se habitúe a ser o protagonista da súa toma de decisións asociada á resolución de conflitos que se lle presentan, buscando solucións persoais e orixinais, baseadas no exercicio da práctica e o sentido patrimonial das experiencias educativas.

Os libros de texto para a educación musical

Despois do traballo de análise realizado con diferentes libros de educación primaria e secundaria (libros de texto, manuais e algún compendio de música das principais editoriais utilizadas por estes centros educativos), en base a indicadores xerais sobre a estética e a percepción dos materiais e indicadores de características concretas coma a diversidade de contidos, os valores que xeran e nos que se basean, o sentido intercultural, etc., debemos sinalar que en termos xerais pódense extraer as seguintes características:

- Exceso de contidos.
- Contidos centrados no “saber” máis que no “saber facer”.
- Os exemplos musicais utilizados non representan nin referencias do entorno do alumno/a, nin unha referencia intercultural.
- A linguaxe icónico utilizada é pouco atractiva.

Algunhas destas cuestións teñen a súa orixe na mentalidade pedagóxica que se impón no ámbito da educación musical como educación xeral. Actualmente, en demasiadas ocasións, a Educación Musical basea a súa intervención en aspectos xa desenvoltos ou en desenvolvemento no alumno como a linguaxe, a concepción matemática, o desenvolvemento psicomotriz, etc., o cal identifica os seus compoñentes cos de outras áreas de coñecemento, negando o ámbito propio de intervención. Deste modo encontrámonos ante un problema de orientación ou mentalidade, ante unha forma de Educación Musical subalternada, onde non se consegue crear mentes musicais nin desenvolver competencias propias do ámbito musical. Por outro lado, no outro extremo da subalternación, na Educación Musical, encóntrase a mentalidade que a entende sempre en termos de pericia instrumental, herdada do desenvolvemento administrativo da educación musical no noso país, que sempre primou a formación

musical duns poucos, á formación musical para todos, e que dou como resultado a grave situación dunha arquitectura disciplinar baseada en bloques curriculares independentes. En ambos casos óbvianse as posibilidades da educación musical como ámbito de intervención educativa que forma parte do desenvolvemento integral do alumno e supón un aporte á adquisición das competencias básicas, se atendemos a todas as dimensións educativas: intelixencia, vontade e afectividade. Como ámbito de intervención a música recoñécese como unha área de expresión, axúdanos a comprender o mundo e a actuar sobre as áreas de experiencia.

Dentro dos contidos máis desenvolvidos nos materiais analizados destacan: a linguaxe musical, as formas musicais, as audicións, a historia da música e as familias instrumentais. Sobre a linguaxe musical é necesario sinalar que en varios casos se detectaron erros de secuencialización e estes apartados fan fincapé na automatización da lectura segundo a situación no pentagrama e o recoñecemento métrico máis que polo recoñecemento do son e a altura, cuestión indispensable no feito musical.

En menor medida, tanto que nalgunhas obras non se fai referencia a eles, aparecen contidos relacionados coa práctica instrumental (instrumentos de percusión, instrumentos Orff, frauta doce, coro, etc.), a expresión interpretativa (traballo coa voz, paisaxes sonoras, etc.), expresión corporal, elementos de acústica, as tecnoloxías da información e a comunicación, a música intercultural, a música moderna ou o consumo.

Como sinalamos anteriormente, obsérvase polo tanto, unha predominancia de contidos cognoscitivos sobre os contidos procedimentais, primando o “saber” sobre o “saber facer”. Si ben é certo que un adecuado formulamento metodolóxico na aula, por parte do docente pode axudar a paliar esta situación, en xeral obsérvase que os libros de texto dan menos oportunidades ás actividades participativas e de expresión musical que ás baseadas en metodoloxías pasivas.

Por outro lado obsérvase unha proposta distorsionada e parcial da realidade. Inciden neste feito tres factores fundamentais: a linguaxe icónica, os exemplos referenciados e os contidos predominantes. En primeiro lugar as imaxes que se insertan son pouco atractivas desde dous puntos de vista, os valores estéticos (calidade, formato, deseño, etc.) e os contidos. Un exemplo neste sentido vémoste nas escasas imaxes de xente nova producindo música ou disfrutando dela. Normalmente estas referencias retratan coros ou escolanías uniformadas e en ambientes pouco atractivos. Ademais xeralmente as imaxes non responden ás expectativas que creadas polas novas tecnoloxías sobre a reprodución da realidade e a realidade virtual. Hai unha escasa elaboración dos materiais para que resulten atractivos dende o punto de vista estético. En segundo lugar, as referencias musicais que se recollen (impresas ou auditivas) non adoitan conter fragmentos da realidade musical que rodea aos alumnos no seu día a día. A música “cultura” ou “clásica” acostuma ocupar a maior parte do desenvolvemento das obras, en gran medida asociada á historia da música que nestas obras se narra. Algúns exemplos de música popular e folclórica completan os extractos musicais recollidos, deixando escaso espazo á música moderna nas súas múltiples expresións.

Por último, os contidos que se desenvolven nas obras están enormemente sesgados, primando, como xa se dixo, a música “clásica” ou “cultura” pertencente á tradición

tonal da historia musical occidental e europea (Small 1989), e deixando de lado toda a música derivada doutras correntes históricas, ben pola súa orixe xeográfica e/ou cultural. Isto fai que moita música tradicional e folclórica do noso entorno quede fora dos contidos desenvolvidos nas escolas. É preciso indicar neste punto que nos libros de educación primaria obsérvanse máis exemplos de música popular e folclórica que nos de secundaria obrigatoria. Ademais queda excluída toda a música relacionada coa nosa realidade máis inmediata, a que configura os mercados actuais e a que nos rodea a través dos medios de comunicación e nos envolve grazas ás novas tecnoloxías. Ámbito de gran interese para a análise desde a perspectiva da educación para o consumo. Ademais, coñecemos o importante papel que a música desempeña hoxe no proceso de integración e interacción social dos mozos e mozas (Megías e Rodríguez 2001).

O tratamento do xénero tamén é un contido destacable, xa que en escasos exemplos se aborda o papel da muller na historia da música ou se fai referencia a compositoras ou intérpretes de xénero feminino.

O desenvolvemento da educación intercultural a través da música

Seguindo co exposto nos últimos parágrafos do epígrafe anterior, queda excluída dos nosos libros de texto toda a música non occidental. Os escasos exemplos que se recollen xorden como iconas anecdóticas, case exóticos, sen profundizar nas consecuencias que a nivel estético e artístico tivo na historia a relación entre culturas e que actualmente ten no movemento global. É paradóxico que nos plans de estudos onde a dimensión intercultural e a formación para a actuación glocal ocupan gran parte do discurso pedagóxico, os materiais xerados para o desenvolvemento das materias, sigan dando unha imaxe parcial e sesgada da realidade que nos rodea, desaproveitando as posibilidades da música para a aproximación a outras culturas e outras formas de expresión.

Nas sociedades europeas, a cidadanía e a convivencia convertéronse nos eixos fundamentais da educación porque representan os ámbitos esenciais educativos da responsabilidade con sentido democrático (Tourrián 2007). Construír a convivencia é un dos problemas fundamentais do noso mundo, desde moi diversas perspectivas. A educación da conciencia moral é un obxectivo imprescindible para afrontar esta tarefa na que a sociedade civil ten un papel especialmente significativo. A manifestación máis xenuína da acción moral na sociedade civil é o desenvolvemento da moral civil que cumpre a súa función identificadora, conformadora e lexitimadora da vida social en convivencia.

Escola, familia e sociedade civil teñen que propiciar por elas mesmas a posibilidade de preparar aos individuos para o seu desenvolvemento. A función educadora require da utilización do *pensamento* e da *experiencia persoal* enriquecida pola propia comunidade humana. Isto é así porque se favorece unha actividade socialmente organizada nun marco de relacións inter- e intra- persoais que axudan á construción individual de cada suxeito, con sentido axiolóxico.

Polo tanto, o sentido axiolóxico na educación para a cidadanía segue sendo unha necesidade inexorable: temos que orientarnos e *aprender a elixir*, estar capacitados

para optar, porque o noso proxecto de vida, individual e social é unha cuestión aberta e de dereito, un compromiso de vontades, axiológicamente orientado cara un mundo persoal e social mellor (Touriñán 2005).

Neste marco, a educación intercultural que debemos propoñer supón un cambio, non só falamos de integrar, senón que nos afecta a todos, trátase de educar a todos desde unha perspectiva intercultural onde se entenda con respecto e naturalidade outras culturas. Trátase de combinar a cultura universalizada e a circundante realizando desprazamentos dunha a outra sen problemas. Ponse de manifesto que:

- o interculturalismo é un exercicio de tolerancia;
- a educación intercultural é un modo de fortalecemento persoal e de grupo;
- a educación intercultural é promotora de innovación;
- a interculturalidade é unha proposta axiolóxica.

A educación musical aporta unha linguaxe ampla, alternativa e creativa (Iwai 2002). O valor da educación musical neste contexto e as posibilidades que nos ofrece, son evidentes. As experiencias educativas fomentan as actividades artísticas, e concretamente as musicais, nas escolas non só contribúen a facilitar a práctica das artes, senón tamén a mellorar a calidade da educación recoñecendo a función das artes e a creatividade no ámbito escolar como medio de promover valores. Trátase de desenvolver en cada alumno a capacidade de progresar, adaptarse e optimizar os seus recursos, buscando diferentes respostas, combinando os coñecementos, actitudes e habilidades desenvolvidos para atopar as solucións máis adecuadas a cada problema que se formule, entre eles os xurdidos pola interculturalidade. É capacidade de adaptación e optimización. Ten moito que ver co desenvolvemento de competencias, en docentes e alumnos.

Conclusiones

A configuración curricular dos diferentes niveis do sistema educativo responde aos obxectivos intrínsecos de cada un, e ás finalidades e metas que se establecen en cada caso. Así debemos afrontar a problemática sobre a concepción do sistema educativo actual dende a cuestión de que educación queremos e o tipo de modelo humano que perseguimos. A formación integral que debe facilitar a educación xeral queda sesgada e incompleta, descóidanse as posibilidades das artes en xeral. *As formas artísticas de coñecemento e de expresión son menos secuenciais, máis holísticas e orgánicas que as outras formas de coñecemento* (Dewey e Read, en Gardner 1990, 79).

Despins afirma que a sociedade actual priorizou as aprendizaxes relacionadas co hemisferio cerebral esquerdo, desenvolvendo un interese social por todo o que é analítico e lineal, e polo desprestixio da creatividade ante outras tarefas máis técnicas. Na educación prima a valoración sobre as áreas de lingua e matemáticas que crea unha preponderancia do científico dentro do currículo e fai que o académico exerza unha dobre presión sobre o currículo musical. Por un lado, sobre os contidos, que, ademais de centrarse na súa parte máis académica en lugar da estética, serven como medio para traballar outros ámbitos e, por outro, sobre o tempo que se lle dedica, pois darlle á música supón “quitarllo” ás disciplinas “básicas” (Despins 1986, 18-19).

Coa nova lei, atopámonos ante un problema de orientación ou mentalidade ante a Educación Musical, porque do que se trata é de formar persoas con cultura musical sen convertelos en profesionais. A formación a través da música aparece como ámbito de educación xeral, é dicir, aparece como parte do currículo xeral da educación obrigatoria e común para todos; aparece como unha finalidade da educación xeral (Tourriñán e Longueira, 2008).

Desde esta perspectiva, a educación musical non é só educación para a música (desenvolvemento vocacional e carreira profesional), tamén é educación pola música (ámbito de educación xeral –tódolos alumnos- e ámbito xeral de educación que permite focalizar a intervención pedagóxica neste ámbito ao desenvolvemento de competencias xerais da educación, como parte do desenvolvemento integral do educando, igual que as matemáticas, a lingua, a xeografía, ou calquer disciplina básica do currículo da educación xeral).

A educación musical na educación xeral contribúe ao desenvolvemento das competencias básicas, pero ademais debemos garantir o desenvolvemento de competencias propiamente musicais. Ao observar os libros de texto xerados a partir da LOXSE detectamos unha enorme influencia da tradición administrativa que concedeu durante décadas maior valor á formación profesional musical que á formación xeral, e que tende a priorizar contidos cognoscitivos fronte aos procedimentais.

Por outra banda, os libros de texto da materia de Música exhiben unha visión parcial e sesgada da historia da música e da realidade musical que nos rodea, priorizando, e polo tanto valorando só, a música “clásica” derivada da tradición occidental europea tonal, rexeitando outra derivada doutra orixe e épocas, incluída a música actual.

Os contidos recollidos nos libros de texto de música implican unha mentalidade pedagóxica determinada sobre a educación musical, pero ademais divulgan unha determinada visión de diferentes aspectos da realidade. Este é o caso da imaxe doutras culturas e o xénero. Respecto ao primeiro caso, despois da revisión das diferentes obras, estamos en condicións de afirmar que non se aproveitan as posibilidades que a música como expresión cultural brinda para a educación intercultural e o desenvolvemento de identidades culturais, englobada nunha visión ampla do desenvolvemento da dimensión axiolóxica nos alumnos.

Para rematar, debemos ter en conta que en demasiadas ocasións son os libros de texto os que determinan a secuencialización de obxectivos e contidos nas diferentes materias. Fronte a esta realidade debemos reclamar a autonomía e a capacidade de programación do docente no proceso de ensino-aprendizaxe.

Referencias bibliográficas

- Despins, Jean. 1986. *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- Gardner, Howard. 1990. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Iwai, Kaori. 2002. La contribución de la educación artística a la vida de los niños. *Perspectivas XXXII*: 4.

- Longueira, Silvana e Touriñán, José Manuel. 2009. Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón* 61(1), 43-59.
- Megías, I. e Rodríguez, E. 2001. *Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referentes musicales*. FAD y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. www.fad.es.
- Small, Christopher 1989. *Musica, sociedad, educación*. Madrid; Alianza Música.
- Touriñán, José Manuel. 2005. Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor, al carácter patrimonial de la elección de valores. *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 12: 10.
- Touriñán, José Manuel. 2005. Posibilidad y necesidad de la educación en valores. *Revista Galega do Ensino*, 13: 46.
- Touriñán, José Manuel. 2007. Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada, *Bordón*, 59 (2-3), 261-311.
- Touriñán, José Manuel. 2008. Educación para la convivencia pacífica y formación en valores derivados de los derechos humanos como fundamento. En J. M. Touriñán, (Coord.), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica* (196-225). A Coruña: Netbiblo.

Os modelos de identidade que transmiten os manuais de texto de música na educación secundaria obrigatoria

Teresa Elvira Méndez García

Na actualidade, o proceso de construción identitaria é unha cuestión moi importante na educación porque na escola coexisten identidades diversas que deben aprender a convivir xuntas. Por iso resulta especialmente relevante analizar como se acomete este asunto, dende o currículo académico, e dende os materiais didácticos máis utilizados nas aulas: os libros de texto.

Nesta investigación centrámonos nos libros de texto de música do ensino secundario obrigatorio por tres razóns:

- Os libros de textos continúan a ser importantes materiais de traballo e consulta nas aulas.
- complexo proceso de construción identitaria adquire gran importancia na adolescencia.
- A música é un importante elemento de construción identitaria para a mocidade.

Tendo en conta estas cuestións, desenvolvemos esta investigación coa finalidade de comprender como os libros de texto poden influír nos estudantes do ensino secundario, desenvolvendo para elo un modelo persoal de análise.

Premisas

Elaboramos este instrumento de análise para mover á acción crítica do profesorado cara os libros de texto que, a miúdo empregamos nas aulas, pois a maioría das veces están impregnados de valores que reforzan certas discriminacións cara determinados grupos e colectivos sociais e culturais. Para elo debemos ter presentes e desterra certos mitos e funcións que desempeñan estas producións culturais:

1º A suposta neutralidade dos libros de texto: esta falsa idea outorga os manuais unha especie de inmunidade que fai que moitas veces nin se analicen ou cuestionen os contidos que estes transmiten. Contidos que, como acabamos de ver, sempre están condicionados pola liña editorial da que son froito. Non debemos esquecer que o libro de texto é un produto ideoloxicamente determinado por unha liña editorial que, como tal, busca o beneficio económico e a conformación dunha opinión determinada sobre historia, ciencia, arte, tecnoloxía..., entre os seus lectores: alumnado e profesorado.

2º Portadores da verdade: resulta difícil, mesmo para o profesorado, cuestionar calquera dato que o libro contén. É tal a credibilidade outorgada ós libros de texto, que moitas veces son presentados como os férreos gardiáns do Saber. Este feito é de especial transcendencia no que se refire ós valores que transmiten, pois é máis sinxelo que se acepte un erro nunha cifra, nunha data, nun nome..., pero rara vez se cuestiona a parcialidade da mensaxe que transmiten. A verdade, é que tampouco a formación do

profesorado incidiu na necesidade de análises críticos dos discursos que se presentan ó alumnado

3º Condicionantes da programación de aula: vimos claramente nesta análise que realmente os libros de texto non só tratan de recoller as indicacións lexislativas senón que, sobre todo, interpretan a Lei e elaboran un currículo no que reforzan aqueles contidos máis acordes coa súa liña editorial ou tamén, co “sentido común” construído polas ideoloxías hexemónicas. Algo que explica que nin as propias autoras dos libros de texto caian na conta ou presten atención ó sexismo que calquera mínima análise pode detectar neste recursos didácticos. Por iso nesta análise atopamos unha diversidade tan ampla entre as tres editoriais analizadas.

4º Alimentan os sesgos, estereotipos e discriminacións presentes na sociedade: ocorre moitas veces, como acabamos de ver nesta análise, que os libros máis que contribuír a transmitir unha serie de valores que fomenten a convivencia e valoración da diversidade como elementos básicos dunha sociedade democrática, plural e diversa, reproducen certos estigmas sociais que fomentan o mantemento do statu-quo, imperante que só favorece as clases, grupos sociais e países dominantes.

Elaboración dun modelo de análise

A investigación en CC. Sociais en xeral e, en Educación en particular, debe facer fronte a pluralidade de perspectivas de análise dende as que se pode abarcar o obxecto de estudio, por iso, cando nos propoñemos elaborar un modelo de análise, debemos contemplar un paradigma de investigación e unhas metodoloxías que permitan abarcar fenómenos complexos nos que interactúan multitude de variables.

Unha revisión de distintos modelos de análise de libros de texto, especialmente de aqueles que examinan materiais curriculares da área de música, mostra a inexistencia dun modelo específico que permita estudar de forma detallada e conxunta os sesgos culturais, sociais e de xénero nos libros de texto da educación musical.

Por iso decidimos elaborar un modelo de análise propio, adaptado ás necesidades da nosa investigación. Para elo tomamos como base modelos anteriormente elaborados (os máis completos, na súa maioría referidos a variable xénero) e engadimos os principais elementos de reflexión dos estudos que avogan por unha educación musical democrática e diversa, libre de prexuízos hexemónicos e ideolóxicos. Estes elementos servirán como base para a definición dunha serie de cuestións, que posteriormente categorizaremos, para elaborar os criterios e indicadores que nos permitirán analizar se existen ou non sesgos culturais, de xénero e de clase social nas ilustracións, no texto, nas partituras e nas audicións que estes manuais propoñen como educación musical.

Definición das variables obxecto de estudio

Neste estudio, no que pretendemos coñecer a posible existencia de sesgos, prexuízos e estereotipos, implícitos ou explícitos, nos manuais escolares da área de música para a Educación Secundaria Obrigatoria, imos realizar unha análise simultánea e paralela, aínda que independente, de tres variables: xénero, clase social e tradición cultural.

Inmersos como estamos na tradición cultural e científica da Europa occidental, debemos facer fronte a tres cuestións que, dende as súas orixes, afectan e converten ao discurso cultural e científico europeo nun paradigma cargado de prexuízos, que se sitúa a si mesmo como paradigma por excelencia, desvalorizando e excluindo outros xeitos de coñecer e comprender a realidade:

1. Androcentrismo: analizar os libros de textos dende o punto de vista do xénero permitirá tomar conciencia dos prexuízos e estereotipos sexista presentes na historia da música; unha historia que até épocas ben recentes, foi exclusivamente construída dende unha perspectiva masculina.
2. Eurocentrismo: analizar os libros de textos dende o punto de vista da tradición cultural permitirá relativizar o peso da cultura europea hexemónica no contexto mundial e planetario, dando voz á cultura doutros pobos que, ate o momento, quedaban excluídos da tradición académica.
3. Supremacía de clase: analizar os libros de texto dende o punto de vista da clase social permitirá tomar conciencia de como actúa o poder hexemónico para perpetuar en posicións de privilexio á cultura, e ó saber producido polas clases dominantes fronte á cultura e ó saber popular.

Elementos de análise

Para analizar dunha maneira sistemática os posibles elementos de discriminación transmitidos, implícita ou explicitamente, nos manuais de texto, establecemos dúas categorías de análise complementarias que permitiran realizar un estudio gradual dos textos, afondando, pouco a pouco, no obxecto de análise.

1. Análise técnica

Esta análise trata de caracterizar tecnicamente o material, referíndose a aspectos como: deseño do material, tamaño, encadernación, características e calidade do texto e das ilustracións, amenidade ou facilidade para a lectura, motivación para a aprendizaxe, organización e presentación do contido, etc.

2. Análise do contido

Este segundo nivel de análise, consiste en aproximarse a un obxecto ou fenómeno coa intención de analízalo en profundidade para comprendelo mellor. Datos como o xeito no que se presenta o contido; cómo e qué se conta, cuestións que se omiten ou son tratadas de xeito sesgado..., aportan información sobre a particular concepción cultural da autoría ou grupo editorial, polo que resultan de especial interese para calquera análise crítica dos manuais de texto.

A análise do contido non fai só referencia ao código lingüístico senón que se estende a tódolos procesos de comunicación que o libro presenta sexa cal for a canle a través da que se realice este proceso e sexa cal for a súa amplitude. “De feito, o obxectivo primordial desta técnica é descubrir, en senso lato, as características da comunicación e realizar inferencias acerca dos seus antecedentes e dos efectos que esta produce”⁵⁴.

⁵⁴ Espin, Julia (1996, páx. 112)

Pola especial natureza da materia, os libros de texto de música, ademais de establecer canles de comunicación a través da linguaxe verbal e da linguaxe icónica, comunican tamén a través da particular selección de partituras e audicións que fan. Por iso, nesta investigación contemplamos catro elementos de análise do contido:

- **Código lingüístico:** analizamos a información recollida e elaborada polas autoras e autores do libro para proporcionar a información sobre a materia de que se trate, as actividades e problemas que se plantexan para reforzar e asimilar os contidos, e a mesma linguaxe que se emprega.
- **Código icónico:** analizamos a adecuación e calidade das ilustracións, a frecuencia de aparición de cada sexo, clase social e grupo cultural, así como o protagonismo e as accións e ocupacións dos mesmos.
- **Partituras:** analizamos a adecuación aos temas e ao nivel e intereses do alumnado, a frecuencia de aparición de músicas compostas por cada xénero, clase social e grupo cultural, e a letra ou significado extramusical da música e o seu posible sesgo cultural, de xénero ou de clase social.
- **Audicións:** do mesmo xeito que coas partituras, analizamos a adecuación aos temas e ao nivel e intereses do alumnado, a frecuencia de aparición de músicas compostas por cada xénero, clase social e grupo cultural e a letra ou significado extramusical da música e o seu posible sesgo cultural, de xénero ou de clase social.

Tendo en conta que imos analizar tres variables: xénero, clase social e tradición cultural, e catro elementos do texto: código lingüístico, código icónico, partitura e código auditivo, teremos que abordar análises independentes para simplificar o traballo.

O primeiro será elaborar os criterios e indicadores para cada un dos códigos de análise e para cada unha das variables.

Código Lingüístico

Xénero

UNIDADE		TÍTULO
Criterio 1	ANDROCENTRISMO	
Indicadores	Masculino xenérico	Orde de Prelación
Localización/ páxina		
Criterio 2	SOBRESPECIFICACIÓN	
Indicadores	Exclusión	Ocultación
Localización/ Páxina		
Criterio 3	DOBRE NORMA	
Indicadores	Pasividade/ actividade	Estereotipo Degradación semántica
Localización/ páxina		

Clase Social

UNIDADE		TÍTULO
Criterio 1	SUPREMACÍA DE CLASE	
Indicadores	Hexemonía	Meritocracia

Localización/ páxina			
Criterio 2	SOBRESPECIFICACIÓN		
Indicadores	Exclusión		Ocultación
Localización/ Páxina			
Criterio 3	DOBRE NORMA		
Indicadores	Pasividade/ actividade	Estereotipo	Degradación semántica
Localización/ páxina			

Tradición Cultural

UNIDADE		TÍTULO	
Criterio 1	HEXEMONÍA OCCIDENTAL		
Indicadores	Superioridade Occidental		Cultura Occidental como norma
Localización/ páxina			
Criterio 2	SOBRESPECIFICACIÓN		
Indicadores	Exclusión		Ocultación
Localización/ Páxina			
Criterio 3	DOBRE NORMA		
Indicadores	Pasividade/ actividade	Estereotipo	Degradación semántica
Localización/ páxina			

Código icónico

Xénero

Criterio 1: Frecuencia de aparición de cada xénero

Indicadores: número de persoas e sexo das mesmas: permite apreciar se existen desequilibrios numéricos entre os distintos xéneros dando a idea de que no terreo artístico un xénero predomina sobre outro.

Criterio 2: Protagonismo

Con este criterio trátase de establecer que sexo ten o protagonismo nas ilustracións, para posteriormente comprobar se existe un xénero que se presenta como predominante polo seu maior protagonismo.

Indicadores: tamaño, postura, plano e ángulo.

Criterio 3: Estereotipos asociados ó Xénero

Indicadores:

- Características de personalidade: permite apreciar os posibles sesgos existentes nas características persoais que se asocian cos distintos xéneros.
- Roles sociais: permite apreciar os posibles sesgos referidos a profesións, labores sociais, etc., desenvolvidas polos distintos xéneros.

Clase Social

Criterio 1: Frecuencia de aparición de cada clase social

Indicadores: número de persoas e clase social: permite apreciar se existen desequilibrios numéricos entre as distintas clases sociais, dando a idea de que no terreo artístico unha clase social predomina sobre as outras.

Criterio 2: Protagonismo

Indicadores: tamaño, postura, plano e ángulo

Criterio 3: Estereotipos asociados á clase social

Indicadores:

- Características de personalidade: permite apreciar os posibles sesgos existentes nas características persoais que se asocian coas distintas clases sociais.
- Roles sociais: permite apreciar os posibles sesgos referidos a profesións, labores sociais desenvolvidas, etc., polas distintas clases.

Tradición Cultural

Criterio 1: Frecuencia de aparición das distintas tradicións culturais.

Indicadores: número de persoas e tradición cultural que representan: permite apreciar se existen desequilibrios numéricos entre as distintas tradicións dando a idea de que no terreo artístico unha tradición cultural predomina sobre as outras.

Criterio 2: Protagonismo

Indicadores: tamaño, postura, plano e ángulo.

Criterio 3: Estereotipos culturais

Indicadores:

- Características de personalidade: permite apreciar os posibles sesgos existentes nas características persoais que se asocian coas distintas culturas.
- Roles sociais: permite apreciar os posibles sesgos referidos a profesións, labores sociais desenvolvidas, etc., por personaxes de distintas culturas.

Partituras e audicións

Xénero, clase social e tradición cultural

Criterio 1: Adecuación ó tema

Este criterio permite apreciar si se outorga prioridade na selección de partituras e audicións a determinados estilos musicais independentemente da súa adecuación aos contidos que se están a tratar. Por exemplo, para explicar patróns rítmicos ou células

melódicas, se escollen exemplos dunha soa tradición cando poderían ser explicados dende todas elas.

Indicadores:

- Adecuación: este indicador permite apreciar se a selección de partituras e audicións se corresponde coa adecuación aos contidos que se están a traballar ou, polo contrario, existe un sesgo cara unha tradición determinada, dando a impresión de que dita tradición constitúe o modelo por excelencia para exemplificar calquera aspecto musical.

Criterio 2: Frecuencia de aparición de músicas de distintas clases sociais, xéneros e tradicións culturais

Unha análise cuantitativa da frecuencia de aparición de músicas de distintas clases sociais, xéneros e tradicións culturais pode aportar interesantes datos ao permitir extraer conclusións sobre posibles sesgos máis ou menos deliberados en dita selección.

Indicadores:

- Número de composicións pertencentes a distintas clases sociais, sexos e tradicións culturais: permite apreciar se existen desequilibrios entre clases sociais e tradicións culturais, dando a imaxe de que unha clase social ou unha tradición cultural predomina sobre outras no campo musical.
- Calidade de composicións: a análise cuantitativa da frecuencia complétase cunha análise da calidade das mesmas, pois ás veces a escasa calidade de moitos exemplos resta valor a súa frecuencia de aparición.

Criterio 3: Letra ou significado extramusical da música e o seu posible sesgo cultural, de xénero ou de clase social

Do mesmo xeito que empregamos uns determinados indicadores para analizar a existencia de posibles sesgos no texto do manual, cando falamos do código lingüístico, para o texto das audicións e partituras botamos man dos mesmos indicadores.

Indicadores:

- Androcentrismo/Supremacía de clase /Hexemonía occidental.
- Sobreespecificación.
- Dobre norma

Conclusións

Con este instrumento de análise que aquí presentamos queremos ofrecer, a todas as persoas que traballan neste tema, unha ferramenta de análise que, combinando técnicas cuantitativas e interpretativas, pretende promover unha reflexión crítica e fructífera sobre uns materiais que aínda no século XXI teñen tanto predicamento nas aulas: os libros de texto.

Bibliografía

- Baxter, Marsha. 2007. Global music making a difference: Themes of exploration, action and justice. *Music Education Research*, 9, 267-279.
- Butler, Abby. 2007. Equity and access in music education: Conceptualizing culture as barriers to and supports for music learning. *Music Education Research*. 9, 241-253.
- Digón, Patricia. 2000. An analysis of gender in a Spanish music textbook. *Music Education Research*, 2, 57-74.
- Espin, Julia y otros. 1996. *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Alertes.
- García Mínguez, Jesús e Beas Miranda, Miguel. 1995. *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. (Textbooks and construction of curricular materials) Granada: Proyecto Sur.
- Gee, J. P. 2005. *La ideología en los discursos*. (Ideology in speech) Madrid: Morata.
- Goertz, Judith e Lecompte, Margarte. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (Ethnography and qualitative design in educational research) Madrid: Morata.
- Green, Lucy. 1998. *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology and education*. New York: Manchester University Press.
- Hargreaves, David e Marshall, Nigel. 2003. Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5, 263-274.
- Peleteiro, Isabel e Gimeno, Antonio. 2000. *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. (The transmission of feminine and masculine models in compulsory education textbooks) Madrid: Instituto de la mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- Rodríguez Izquierdo, Rosa. 1998. La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. (The image and role of women in Spanish school textbooks) *Escuela Abierta*, 1, 256 - 265.
- Rodríguez-Quiles y García, José A. 2000. Investigación cualitativa en Educación Musical: un nuevo reto en el contexto educativo español". (Qualitative research in musical education: A new challenge in the Spanish educational context). *Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5.
- Roulston, Kathryn. 2006: Mapping the possibilities of qualitative research in music education. *Music Education Research* 8, 153 -173.

Os contornos virtuais como recurso para a formación continua do educador de museos: A rede Iberoamericana de museos pedagóxicos interactivos.

*Raquel Mariño Fernández, Laura Rego Agraso e
Eva M^a. Barreira Cerqueiras*

Resumo

O Museo Pedagóxico de Galicia (MUPEGA) alberga antecedentes e acontecementos que se remontan a finais do s. XIX. Ao longo destas décadas os/as profesores/as e profesionais do ámbito educativo, social e museístico foron reunindo as pequenas coleccións que posteriormente deron forma e cabida aos actuais contidos do MUPEGA. Á súa vez, promoveron diferentes certames entre os que destacamos a “RIMPI” –Rede Iberoamericana de Museos Pedagóxicos Interactivos-, por ser un recurso que ofrece a posibilidade de intercambio de experiencias didácticas de diversa tipoloxía. Esta rede permite aos educadores de museos mellorar as súas competencias, os seus niveis de cualificación, as súas experiencias profesionais e, incluso, a creación e achega de novos recursos didácticos.

Tendo presente que os contornos virtuais ofrecen contextos de formación continua flexibles no tempo e no espazo, neste traballo recóllese unha análise da configuración e posibilidades de actuación e xeración de recursos formativos para mellorar e ampliar os perfís profesionais do educador de museos a través desta rede.

O Museo Pedagóxico de Galicia (MUPEGA) é unha institución museística pertencente ao goberno galego, sendo a súa sede inaugurada o 21 de outubro de 2004. Esta iniciativa de recuperación e xestión do patrimonio histórico galego, tivo dous precedentes claros no relativo ao museísmo pedagóxico. Por un lado, en España destaca o Museo Pedagógico Nacional (inicialmente denominado Museo de Instrucción Primaria) creado en Madrid en 1882 e dirixido polo gran pedagogo e historiador da educación, Manuel Bartolomé Cossío (García del Dujo, 1985). Por outro lado, en Galicia debemos falar do Museo Pedagógico Regional, creado no ano 1926 pola “Asociación do Maxisterio Oficial do Partido de La Coruña” pero que desaparece rapidamente ao non conseguir ningún apoio financeiro.

A finalidade fundamental do MUPEGA é recuperar, salvagardar, estudar, amosar e difundir o legado pedagóxico da Comunidade Autónoma de Galicia para o cal se levan a cabo unha serie de funcións⁵⁵ como por exemplo exposicións, investigacións e publicacións relacionadas co mundo da pedagogía en Galicia; dispoñer dunha base de datos e dunha biblioteca especializada en educación; deseñar materiais educativos propios; manter intercambios con outros centros análogos e converterse en axente coordinador destes; impulsar encontros sobre museísmo pedagóxico; etc.

⁵⁵ 55 Datos extraídos de: <http://www.edu.xunta.es/mupega>

Por outra banda, unha liña de traballo e colaboración moi importante neste contexto é a Rede MUPEGA, configurada polo propio museo e polos institutos históricos de Galicia, centros que nacen a mediados do s. XIX e son dotados con material didáctico de gran riqueza. Na actualidade continúan co seu labor tras máis de 150 anos de existencia. Unha parte dos fondos que configuran o patrimonio histórico - educativo do MUPEGA (que actualmente se establece en máis de 50.000 pezas) proceden destes institutos; porén tampouco podemos esquecer a xenerosidade de persoas e institucións que achegan moitos dos fondos que se poden contemplar na nosa sede. Este fondo patrimonial tan extenso permite realizar investigacións diversas, incluso sen necesidade de saír do museo. As últimas investigacións céntranse, a primeira, arredor da Formación Profesional, e outra sobre o labor das mulleres no ámbito educativo en Galicia, ambas con sendas publicacións:

- Rial Sánchez, A. e Lorenzo Moledo, M. (coords.) (2008): *A formación para o traballo en Galicia: da ensinanza obreira á profesional (The work training in Galicia: from the labour education to the professional education)*. Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (Mupega).

- Méndez Lois, M^a J. (coord.) (2009): *Mulleres na educación en Galicia (Women in the education in Galicia)*. Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (Mupega).

Que é a RIMPI?

É no MUPEGA onde ten lugar, en febreiro de 2008, o “I Encontro Iberoamericano de Museos Pedagóxicos e Museólogos da Educación”. En dito encontro, personalidades do mundo da educación e da ciencia museolóxica charlan e comparten experiencias en torno ao museísmo educativo no contexto iberoamericano, ao tempo que analizan o presente e o pasado da museoloxía e da museografía. Un dos obxectivos primordiais deste encontro é o de:

“chegar a un consenso para a creación dunha Rede Iberoamericana de Museos Pedagóxicos (...)” (VVAA, 2008).

Esta rede tería como meta esencial o intercambio científico e literario sobre o museísmo pedagóxico, acadar mellores prácticas profesionais e dar a coñecer as iniciativas e experiencias que se estean propoñendo en cada contexto e/ou museo. Tendo en conta estes obxectivos e as vantaxes que as TIC proporcionan en comunicacións e intercambio, nace a plataforma online da RIMPI⁵⁶ (“Rede Iberoamericana de Museos Pedagóxicos Interactivos”), un contorno virtual creado dende o MUPEGA. As plataformas constitúense por hardware e software que permiten o acceso e a interactividade nos portais⁵⁷ de formación. Así mesmo, proporcionan soporte a actividades de almacenamento de arquivos, de interactividade, ben de forma simultánea como non simultánea nas súas diferentes modalidades de datos, voz e imaxe (Esteve, 2003). As TIC en xeral e este contorno en particular son o

⁵⁶ Plataforma existente no campus virtual denominado “Aula Cesga” (promovida desde a Xunta de Galicia).

⁵⁷ Un *portal* é unha “página web que facilita el acceso de forma integrada a recursos e servizos dun sitio web, como por exemplo, buscadores, directorios, foros, novas, etc.”. (VV AA, 2006, 364)

instrumento esencial que permite conectarse en rede con outras institucións e acceder a novas formas de aprendizaxe e novos recursos (publicacións electrónicas, materiais multimedia...). Ademais favorecen a aprendizaxe continua e a actualización das competencias, aspectos promovidos dende todas as esferas da sociedade (Martín Hernández, A. 2006).

Como membros participantes nesta plataforma encóntranse o Museo Pedagóxico de Galicia, o Museo Escolar Vasco (Biscaia) e o Museo Pedagógico (Universidade de Salamanca) en España así como as seguintes institucións museísticas suramericanas: Museo de las Escuelas de Buenos Aires (Arxentina); Museo de las Escuelas (Universidade Nacional de Luján - Arxentina); Centro de refêrencia em educação Mario Covas (Secretaria da Educação do estado de São Paulo - Brasil); Museu da Escola Carinense. (Universidade do Estado de Santa Catarina -UDESC- Brasil); Escola Estadual Bento de Abreu de Araraquara (Brasil); Museo de la Educación Gabriela Mistral (Chile); Museo de la EGB Chilena (Chile); Museo Pedagógico Colombiano (Colombia); Museo José Pedro Varela (Uruguai).

Esta plataforma posúe un funcionamento sinxelo para o usuario. Podemos ver un “menú de acceso rápido” aos contidos máis importantes para o alumnado participante (esquina superior dereita) ilustrados con iconas de fácil recoñecemento. Posteriormente visualizamos os diversos “accesos aos contidos” dispoñibles, coa súa correspondente icona e nome.

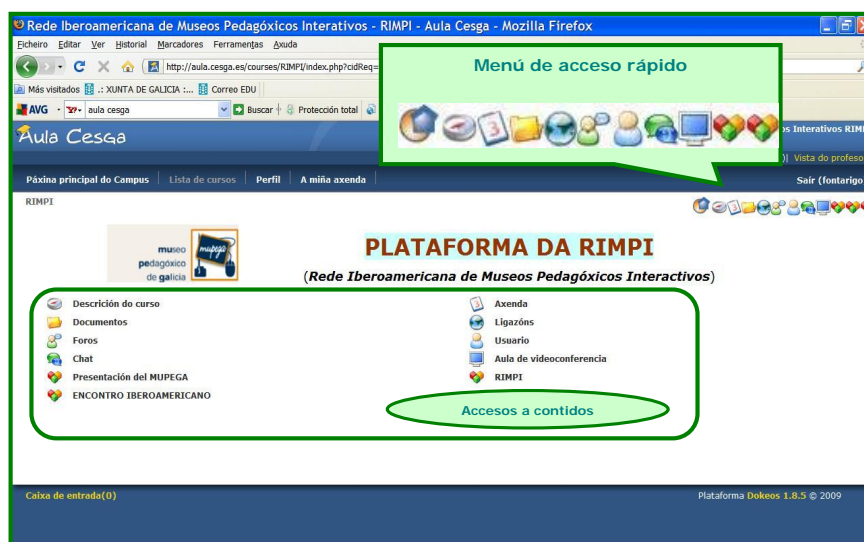


Ilustración 1: Portada Plataforma RIMPI (vista do alumno)

Picando nas iconas poderemos acceder á descrición das características do curso no que se está a participar ou aos contidos que se están traballando para realizar as tarefas requiridas. Estes contidos poden constituírse en formato texto, imaxe, audio, vídeo ou web, segundo os obxectivos do traballo. Así mesmo, inclúense ferramentas de interacción entre o alumno e o profesor ou entre o grupo xeral, xa sexa a tempo real ou deixando constancia dos

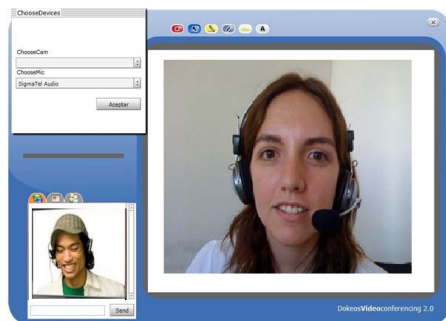


Ilustración 2: Aula de videoconferencia. Plataforma RIMPI.

documentos elaborados, xunto con ferramentas de identificación, de planificación (“axenda”) ou de interconexión con outras persoas ou institucións que poidan axudar ao mellor desenvolvemento das actividades propostas (“enlaces”). Un exemplo disto é a fiestra de acceso á aula de videoconferencia integrada nesta plataforma.

No caso do profesorado encargado de dinamizar as actividades que se brinden dende esta plataforma, atopámonos cun interface similar pero con outras diferenzas. Aínda tendo o mesmo “menú de acceso rápido”, observamos unha agrupación de instrumentos de traballo asociados a temáticas: “contidos”, “comunicación” e “administración”.

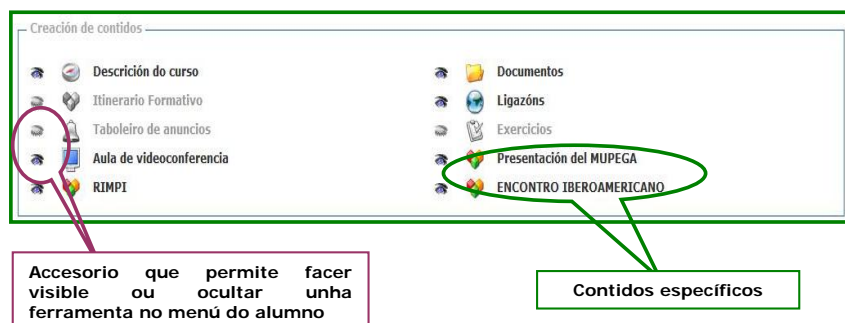


Ilustración 3: Portada Plataforma RIMPI (vista do profesor).

Dentro do primeiro agrupamento (“Creación de contidos”) atopamos aquelas ferramentas dirixidas ao tratamento e xestión dos contidos e conceptos da actividade,

segundo os obxectivos formativos. Igualmente, pódense crear “entradas” a aqueles contidos máis específicos.

Ilustración 4: Ferramentas do profesor – “Creación de Contidos” (detalle).



Nun segundo grupo, denominado “Interacción”, concéntranse aqueles instrumentos que permiten a comunicación directa entre usuarios e ferramentas de avaliación e seguimento das actividades.

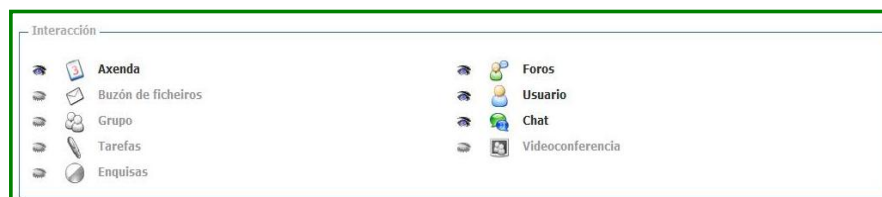


Ilustración 5: Ferramentas do profesor – “Interacción” (detalle).

Finalmente, atopámonos cunha terceira agrupación, *Administración*, destinada a aquela persoa ou persoas encargadas de xestionar o funcionamento da plataforma e das actividades propostas.



Ilustración 6: Ferramentas do profesor – “Administración” (detalle).

Posibilidades da Plataforma RIMPI como recurso didáctico.

Son moitas as posibilidades deste contorno virtual tendo en conta a súa configuración, estrutura e o ámbito de traballo para o que foi concibido. A maior vantaxe que

podemos destacar é a oportunidade de desenvolver accións formativas sen necesidade da presenza física dos suxeitos. Pero tamén permite xerar espazos de elaboración de información, consulta e construción de itinerarios formativos para o contexto museístico. Desta forma, a través de la plataforma RIMPI é posible:

• **Ofertar diversos cursos formativos arredor dos museos pedagóxicos e da figura do educador de museos.** Os museos de educación teñen unha singularidade e idiosincrasia propias, con diferenzas enormes entre eles, tal e como sinala Ruíz Berrio (2003, 67 – 69):

- *Escola - museo* (mobiliario e materiais da escola localízanse nun colexio de inicios do s. XX).
- *Museo histórico escolar* (instalacións que ensinan distintos momentos históricos da pedagogía).
- *Museo da educación* (amosa os principais modelos de aula e métodos pedagóxicos desde o medievo).
- *Museo pedagóxico* (combina exposición da historia da educación coa investigación e documentación pedagóxicas).
- *Museo/laboratorio de historia de la educación* (máis actual; conserva materiais do pasado escolar, facilitando a aprendizaxe e a participación, pero tamén construíndo o pasado histórico – educativo).

Todo isto pode configurarse como un contido formativo importante, sen esquecer as accións de formación e reciclaxe das competencias do educador de museos, un especialista en dous ámbitos de coñecemento articulados conxuntamente: educación e museoloxía. O ICOM⁵⁸ define este último ámbito como a “ciencia do museo, que estuda a historia/forma e razón de ser dos museos (...)”⁵⁹. O educador de museos, por tanto, desenvolvería a función educativa cos diferentes públicos do museo, a través da planificación e desenvolvemento de iniciativas, servizos e outros recursos (Pastor Homs, 2004).

• **Participar en coloquios ou conferencias online** que fomenten a colaboración con outros profesionais e institucións. Falamos de coñecer as experiencias que se están desenvolvendo máis aló das nosas fronteiras e intercambiar iniciativas museísticas, adaptándoas ao contexto comunitario.

• **Levar a cabo seminarios de discusión en grupo** a través do “foro” ou o “chat” con persoas de distintos puntos xeográficos de maneira que se xeren novas liñas de saber e de investigación.

• **Realizar congresos e xornadas**, principalmente non presenciais, empregando a videoconferencia (permite dispoñer de especialistas de diversas partes do mundo a un tempo) ou dispoñendo de documentación na propia plataforma.

• **Desenvolver actividades con outros colectivos e institucións:** terceira idade, asociacións, familias, etc. Poden propoñerse actuacións como: difundir o programa museístico – educativo; realizar “visitas virtuais”; amosar as exposicións temporais;

⁵⁸ International Council of Museums.

⁵⁹ Definición en: <http://arte.laguia2000.com/museos/los-conceptos-de-museologia-y-museografia-definicion-y-evolucion>

ofrecer información sobre o labor investigador; ofertar actividades online para ámbitos de educación formal (centros escolares) ou non formal (asociacións de tempo libre, na familia...); etc.

- **Desenvolver proxectos de investigación transnacionais** entre profesionais e institucións especializadas nun mesmo campo de traballo, sendo esta plataforma o sistema vertebrador de toda a comunicación. Ademais, non podemos esquecer interconexión constante que se podería establecer con outros museos, institucións científicas, bibliotecas, etc.

Conclusións: como mellorar o funcionamento e a difusión da plataforma RIMPI?

En plena sociedade da información e da comunicación, as TIC son un instrumento esencial que, ben empregadas, facilitan e favorecen moitas actuacións educativas adaptadas ao momento social e tecnolóxico que nos toca vivir. Ademais, en moitos casos, reduce os custos de formación grazas á súa sinxeleza de conexión e uso. O caso das institucións museísticas non é diferente ao do resto dos sistemas sociais, moi influídos polas novas tecnoloxías, por isto, non poden quedarse á marxe. As TIC fortaleceron a globalización, o coñecemento e comunicación instantáneos. Entón, por que non trasladar estes fenómenos ao ámbito museístico e conseguir unha rede de museos pedagóxicos que traballen ao unísono aínda que estean a miles de quilómetros de distancia?

O paso está dado, coa posta en marcha deste contorno virtual; pero non podemos deixar de mellorar o seu funcionamento e aplicacións. Consideramos que, en primeiro lugar, debería tratarse dunha ferramenta multilingüística, que permita ampliar esta rede a museos pedagóxicos mundiais, enriquecendo a historia da escola, da educación e do patrimonio vinculado á mesma.

Nun segundo lugar, este contorno virtual pode converterse nun contorno formativo e profesionalizador para o educador de museos. Orientar e instruír os interesados neste campo de traballo desde a plataforma podería establecerse como unha nova vía para difundir un itinerario e un plan de estudos deste ámbito profesional. Porén, tamén falamos dun espazo que sirva como recurso de formación continua, facilitando a renovación de coñecementos deste e doutros profesionais do ámbito do museísmo pedagóxico.

Debemos, igualmente, atender as necesidades dos participantes (formativas, de coñecemento...), realizando unha análise destas, incluíndo progresivamente neste contorno aquelas ferramentas que satisfagan ditas necesidades de forma conveniente.

Finalmente, ao dispoñer dun recurso destas características temos que saber difundilo, dalo a coñecer ao noso “público diana”, é dicir, a aquelas persoas que obterían máis beneficios ao empregar esta plataforma na súa vida profesional e persoal. E para isto, optamos polo “marketing” desta plataforma, como o de calquera outro produto do mercado. Neste proceso de difusión, destacaríamos a necesidade dunha contorna formativa destas características e con estas posibilidades, o seu fácil acceso e manexo, as súas amplas utilidades..., tratando de ofertalo a unha extensa gama de usuarios

(bibliotecas e bibliotecarios/as, institucións museísticas, pedagogos e educadores, historiadores, etc.).

Bibliografía

- Esteve, Jose Manuel. 2003. *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. (The third educational revolution: education in the knowledge society). Barcelona: Paidós.
- García del Dujo, Ángel. 1985. *Museo Pedagógico Nacional (1882 – 1941): Teoría educativa y desarrollo histórico (Pedagogical National Museum: educative theory and development historical)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Méndez Lois, M^a José. (coord.) 2009. *Mulleres na educación en Galicia (Women in the education in Galicia)*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (Mupega).
- Pastor Homs, María Inmaculada. 2004. *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuais* (Museistic pedagogy: New perspectives and current trends). Barcelona: Ariel.
- Rial Sánchez, Antonio e Lorenzo Moledo, Mar. (coords.) 2008. *A formación para o traballo en Galicia: da ensinanza obreira á profesional* (The work training in Galicia: from the labour education to the professional education). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (Mupega).
- Ruíz Berrio, Julio. 2003. “El museísmo pedagógico en el mundo: pasado, presente y perspectivas de futuro” (“Pedagogical museology: past, present and the future trends”), en VV. AA. (2003) *Actas do I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico (Minutes of the I Foro Iberico of Pedagogical Museology)*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- VV. AA. 2008. *Actas del I Encuentro Iberoamericano de museos pedagógicos y museólogos de la educación* (Minutes of the I Iberoamerican Meeting of pedagogical museums and the museologists of education). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universia.
- VV. AA. 2006. *La formación sin distancia* (Formation without distance). Servicio Público de Empleo Estatal. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Páxinas Web de consulta:

<http://arte.laguia2000.com/museos/los-conceptos-de-museologia-y-museografia-definicion-y-evolucion>
<http://www.edu.xunta.es/mupega>

Análise e xestión das plataformas virtuais no novo contexto do espazo europeo de educación superior

*Raquel Mariño Fernández, Laura Rego Agraso e
Eva M^a Barreira Cerqueiras*

Resumo

A adaptación do contexto universitario español ao Espazo Europeo de Educación Superior implica cambios infraestruturais, curriculares e didácticos, especialmente no que respecta á aplicación de novas metodoloxías educativas.

As plataformas virtuais poden ser entendidas como recursos interactivos facilitadores destas transformacións, xa que favorecen a adaptación do ámbito universitario a esta nova realidade europea. Este tipo de plataformas estimulan unha maior flexibilidade nos procesos de aprendizaxe e promoven a cualificación dos alumnos/as que van realizar os seus estudos no devandito EEES.

Con este traballo, pretendemos analizar algunhas das posibilidades que nos ofrecen as plataformas virtuais como recurso didáctico novidoso para xestionar as diferentes experiencias educativas que se requiren coa implantación do novo Espazo Europeo de Educación Superior.

A adaptación do contexto universitario español á *European Higher Education Area (Espazo Europeo de Educación Superior, EEES)* implica cambios na infraestrutura, no currículo e no ensino, especialmente no que respecta á aplicación de novas metodoloxías. Os recursos que nos ofrecen as plataformas virtuais poden ser entendidos como facilitadores interactivos destas transformacións, xa que aumentan o nivel de adaptación do universitario a esta nova realidade europea. Ademais, impulsan unha maior flexibilidade no proceso de aprendizaxe, así como a mellora nas competencias do alumnado que vai continuar os seus estudos no EEES. Con este traballo, pretendemos analizar algunhas das posibilidades que ofrecen as plataformas virtuais como recurso didáctico para a xestión da aprendizaxe na universidade, a través da diversificación de experiencias formativas, aspecto moi vinculado coa introdución do Espazo Europeo de Educación Superior.

O Espazo Europeo de Educación Superior: evolución e implicacións do Proceso de Boloña

Dentro da relación entre a educación e o traballo, o *coñecemento* foi dende os inicios da Unión Europea, o principal referente á hora de deseñar os distintos procesos de cambio e evolución que se foron xerando. Deste modo, o verdadeiro progreso económico e social só pode vir da man dunha mellor cualificación e formación da poboación. Baixo esta nova perspectiva formativa, a integración da Educación Superior en todos os países membros foise constituíndo como un dos obxectivos prioritarios para as próximas décadas.

Nos anos noventa, varios estados membros comezan a desenvolver distintos programas de avaliación da calidade da Educación Superior. Entre eles, podemos destacar o *Programa Experimental de Avaliación* (1992-1994) ou o *Proxecto Piloto Europeo* (1994), a partir dos cales se publica en 1998 a *Recomendación sobre a Cooperación Europea para a Garantía da Calidade da Ensinanza Superior*. Esta data resultou ser clave para Europa xa que, a partir dela, vanse ir sucedendo distintas reunións dos gobernos da maior parte dos estados europeos, das cales xurdirán declaracións conxuntas que, esencialmente, van poñer de manifesto a necesidade de establecer políticas comúns e coordinadas no referente á Educación Superior.

A primeira destas foi a *Declaración da Sorbona* que aparece nese mesmo ano 1998. Nela, os ministros de Francia, Alemaña, Reino Unido e Italia instan por primeira vez á creación dun Espazo Europeo de Educación Superior, o cal deberá basearse en 3 eixes principais (González Sanmamed, 2006:17): a *mobilidade de estudantes e profesores/as*; a *transparencia internacional da formación e o recoñecemento dos títulos a través da progresiva converxencia cara a un marco común e a continuación dos estudos a nivel europeo*.

Tras este primeiro paso cara a converxencia universitaria, un ano despois, o 19 de xuño de 1999, celébrase unha nova conferencia, a cal culminará coa *Declaración de Boloña*. Os países que asinan esta nova declaración son agora 29, entre os cales se inclúen non só países da Unión Europea, senón tamén países do Este e Europa Central e institucións como a Comisión Europea e o Consello de Europa (González Sanmamed, 2006:17). Esta declaración senta as bases para a consecución de dito Espazo Europeo de Educación Superior no ano 2010. O novo cambio que se propón ten como finalidade organizar os estudos superiores ao redor dos principios de calidade, mobilidade, diversidade e competitividade, para o cal se vai propoñer a consecución de 6 obxectivos fundamentais (Declaración de Boloña, 1999): a adopción dun sistema de títulos comprensibles doadamente e comparables entre os distintos países⁶⁰; a adopción dun sistema baseado en dous ciclos principais: universitario e postuniversitario; a instauración dun sistema de créditos que favoreza a mobilidade e transferencia dos estudantes, tal como pode ser o sistema ECTS (*European Credit Transfer System*)⁶¹; a promoción da mobilidade dos estudantes, profesores/as, investigadores/as e persoal administrativo, exercendo de forma efectiva o dereito á libre circulación; a promoción da unificación de criterios e metodoloxías de calidade no ensino superior na Unión Europea; a promoción da dimensión europea no ensino superior.

⁶⁰ Para isto propónse como un dos instrumentos fundamentais o Suplemento Europeo ao Título, o cal se recollerá posteriormente en España coa Lei Orgánica 6/2001, do 21 de decembro, de Universidades (BOE 24.12. 2001).

⁶¹ O primeiro antecedente do sistema ECTS na Comunidade Europea prodúcese en 1987 co nacemento do Programa Erasmus de mobilidade dos estudantes (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*). Tomando como referencia a necesidade de mellora deste, considérase necesario establecer un sistema de recoñecemento completo dos estudos realizados noutros países da Unión (Pagani, 2002:7), polo que se deseña e implanta un proxecto piloto dentro deste mesmo Programa Erasmus. A partir dos resultados deste, iníciase en 1995 o Programa Sócrates que vai incluír o sistema ECTS como un dos seus obxectivos principais.

Un dos aspectos principais, en relación ao tema que nos ocupa, refírese á instauración do sistema de créditos ECTS, o cal trae consigo un cambio metodolóxico relevante con respecto ao tipo de docencia universitaria que se viña impartindo ata o momento. Esencialmente cambia o proceso de ensino e aprendizaxe no senso de que a atención pasa de estar focalizada no profesorado a estar no alumnado. Deste xeito, os créditos non contabilizan as horas de clase que imparte o/a profesor/a, senón aquel tempo de traballo que o/a alumno/a deberá empregar para acadar os obxectivos e competencias que se pretenden con cada unha das materias. Así, o/a profesor/a vaise converter en guía da aprendizaxe do alumnado, organizando os contidos e suxeríndolle novas fontes de información, a partir das cales deberá organizar o estudo da materia. Baixo esta consideración, merece a pena destacar o papel que poden desempeñar as Tecnoloxías da Información e a Comunicación (TIC), como recurso educativo e didáctico para o desenvolvemento dunha nova metodoloxía de traballo. Estas ferramentas poden favorecer a aprendizaxe autónoma por parte do/a alumno/a, o cal trae consigo a necesidade de planificar guías docentes detalladas nas cales se indiquen claramente as actividades e accións que estes deberán realizar para conseguir os fins previstos en cada unha das materias que conforman a titulación (González Sanmamed, 2006: 22).

A esta conferencia vanlle seguir de forma bianual, sucesivas declaracións cos seus seguintes comunicados: a Declaración de Praga no 2001; a Declaración de Berlín no 2003; a Declaración de Bergen no 2005; a de Londres no 2007 e por último ata o momento, a Declaración de Lovaina neste mesmo ano 2009. Todas elas manteñen os principios acordados en Boloña e asumen distintas necesidades e recomendacións de cara á implantación do EEES no contorno universitario dos países membros. A *Declaración de Lovaina* destaca especialmente por comezar a asumir as necesidades do EEES máis alá do 2010, é dicir, céntrase na perspectiva futura do ano 2020 para o cal se propoñen novos obxectivos e prioridades da Educación Superior. Neste senso, o punto central do proceso vaise situar na *calidade e mellora do EEES*, unha vez que este se atope establecido (Declaración de Lovaina, 2009).

Perséguese así, consolidar un EEES baseado no coñecemento e no uso de distintas metodoloxías que leven ao alumno/a a través de distintos niveis cognitivos. Trátase dun enfoque novidoso e dun proceso formativo que deberá conducirnos á consecución dun ensino máis individualizado e centrado en promover os valores universais e do patrimonio cultural (Delors, 1996). Podemos afirmar polo tanto, que a idea dunha Europa baseada no coñecemento representa para as nosas universidades unha fonte de oportunidades, pero tamén unha fonte de novos e duros retos e necesidades. O modelo actual de universidade esixe pois, elaborar novos currículos máis innovadores que inclúan unha gama máis ampla e axeitada de competencias vinculadas directamente cos cambiantes requirimentos do mundo do emprego (Sabán: 2008).

Os novos requirimentos profesionais dos docentes universitarios

Tras realizar este breve percorrido histórico sobre os principais cambios estruturais que se foron sucedendo coa implantación do EEES, consideramos necesario analizar como estes van condicionar e modificar o actual rol do docente universitario, así como o seu desempeño profesional. Tal como nos indica Cabero (2005), os actuais docentes universitarios van pasar de ser actores protagonistas a ser deseñadores/as das

distintas situacións e escenarios de aprendizaxe, mentres que o/a alumno/a deixará de ser un mero espectador pasivo para converterse en actor e xestor principal do coñecemento que vaia adquirindo. Mantendo esta perspectiva, o novo profesorado universitario deberá empregar distintos recursos e metodoloxías que faciliten unha aprendizaxe máis autónoma, así como valorar as tarefas que este realice en termos de créditos ECTS.

Neste senso, o perfil do profesorado universitario está cambiando, o que trae consigo a necesidade de desenvolver unha serie de competencias xenéricas non contempladas ata o momento de forma directa. A continuación facemos referencia a algunhas delas, recollidas previamente por Valcarcel (2003):

Competencias do profesor universitario no EEES. Fonte: Valcarce (2004).

Competencias cognitivas <ul style="list-style-type: none">• Supoñen un coñecemento amplo dos ámbitos disciplinar específico e pedagóxico.
Competencias meta-cognitivas <ul style="list-style-type: none">• El profesor/a debe ser un profesional autocrítico e reflexivo coa súa propia praxis.
Competencias comunicativas <ul style="list-style-type: none">• Debe saber empregar correctamente a linguaxe científica nos distintos rexistros
Competencias xerenciais <ul style="list-style-type: none">• O docente debe xestionar os procesos de aprendizaxe de forma eficiente e orientados cara os resultados.• Para iso, debe coñecer moitos e variados instrumentos, recursos e entornos de aprendizaxe.
Competencias sociais <ul style="list-style-type: none">• O docente debe levar a cabo accións de liderazgo, cooperación, traballo en equipo, etc.• Debe favorecer a disposición dos alumnos/as cara a formación, así como o seu propio desenvolvemento profesional.
Competencias afectivas <ul style="list-style-type: none">• A docencia debe ser responsable e comprometida coa consecución dos obxectivos formativos.• O docente debe reunir as motivacións, actitudes e condutas que favorezan directamente esta situación.

Un dos aspectos que merece a pena destacar dentro das competencias docentes é a capacidade avaliadora, xa que esta xoga un papel determinante no proceso de converxencia europeo. Faise necesario deseñar instrumentos e recursos que faciliten o correcto seguimento do alumnado ao longo de todo o proceso. Deste xeito, o/a profesor/a poderá determinar en que situación se atopa o alumnado, como foi a súa evolución e que aspectos necesita traballar para mellorar a súa formación. Ante este novo requirimento docente e discente, consideramos que plataformas virtuais como a que aquí presentamos (Wimba 5.1), poden constituírse como elementos facilitadores da xestión do proceso por parte do/a profesor/a, tanto a nivel de desenvolvemento dos contidos como a nivel de xestión da avaliación.

Por outro lado, en diversos estudos realizados recentemente (González Sanmamed, 2006; Mayorga e Madrid, 2008) o profesorado universitario manifesta que considera as TIC como un recurso útil para realizar tarefas como: *organizar actividades de aprendizaxe non presencial; favorecer formas de aprendizaxe autónoma; implantar metodoloxías innovadoras; deseñar materiais e recursos para a materia ou facilitar os procesos de comunicación entre profesorado e estudantes*. Con todo, se

analizamos o tempo que actualmente dedica o profesorado a desenvolver os contidos na aula, destacamos que a maior parte do seu tempo está destinado á tradicional exposición teórica (Mayorga e Madrid, 2008: 112). Constatamos así, que os docentes parecen coñecer e aprobar os distintos usos que poden ofrecer as TIC no desenvolvemento das súas materias, a pesar de que a clase maxistral segue abarcando a maior parte do seu tempo. O docente deberá levar a cabo un cambio máis que significativo na metodoloxía empregada dentro da aula ante a implantación progresiva do EEES, xa que este lles esixe o desenvolvemento de actividades diversificadas que poden estar potenciadas polo emprego das TIC como recurso educativo.

As plataformas virtuais como instrumento de apoio á tarefa docente no contexto do EEES

Como xa indicamos anteriormente, neste novo contexto as TIC constitúense como un recurso facilitador da xestión do proceso educativo, polo que merece a pena ver algúns dos usos que podemos desenvolver con elas. A continuación intentaremos describir algunhas das súas potencialidades formativas nos contornos universitarios actuais. As plataformas virtuais son elementos tecnolóxicos que se usan para a creación e desenvolvemento de actividades educativas no web. A plataforma soe ter moitas utilidades diferentes que permiten ao docente deseñar un ou varios cursos, talleres, seminarios ou módulos de aprendizaxe. Polo tanto, a plataforma virtual non está pensada para permanecer estática, senón que as súas funcionalidades dan a posibilidade de intercambiar información a alta velocidade, cambiando os contidos e achegando novos e variados procesos de aprendizaxe, que tamén poden levar ao alumno/a a traballar baixo diferentes circunstancias cognitivas. Ademais, integran distintos elementos motivadores que atraen a atención do alumnado, tales como: imaxes, son, simboloxía de distinta índole, etc., polo que as posibilidades de comunicación e aprendizaxe poden aumentar de forma notoria.

A aplicación que presentamos a continuación reúne todas estas características, á vez que focaliza no/a alumno/a a atención, converténdoo en responsable da súa aprendizaxe e facilitando a autonomía deste. Trátase da ferramenta virtual Wimba 5.1⁶², a cal se constitúe como un elemento susceptible de ser deseñado de modo diferenciado en función das necesidades detectadas e dos obxectivos a conseguir. Neste senso, destacamos a súa flexibilidade dado que o docente poderá modificar os contidos e aplicacións da plataforma segundo as necesidades dos seus alumnos/as e os requirimentos da aprendizaxe en cada momento. Esta aula conta con distintas ferramentas, as cales, unidas, manteñen ao alumno/a comunicado/a en todo momento co/a profesor/a e/ou cos seus compañeiros/as. As aplicacións de Wimba 5.1 permítennos: recibir e emitir son, polo que o profesorado e o alumnado poden comunicarse con normalidade; ver o/a profesor/a ou outro/as compañeiros/as que dispoñan de cámara web en tempo real; chatear na sala común ou dirixíndonos a unha persoa en concreto; o/a profesor/a ou os/as alumnos/as poden apoiar as súas exposicións mediante o uso de presentacións de diapositivas; levar o/as alumnos/as e o/a profesor/a a todas aquelas páxinas web que conteñan información de interese ou que sexan susceptibles de ser coñecidas polo resto dos participantes; posúa unha

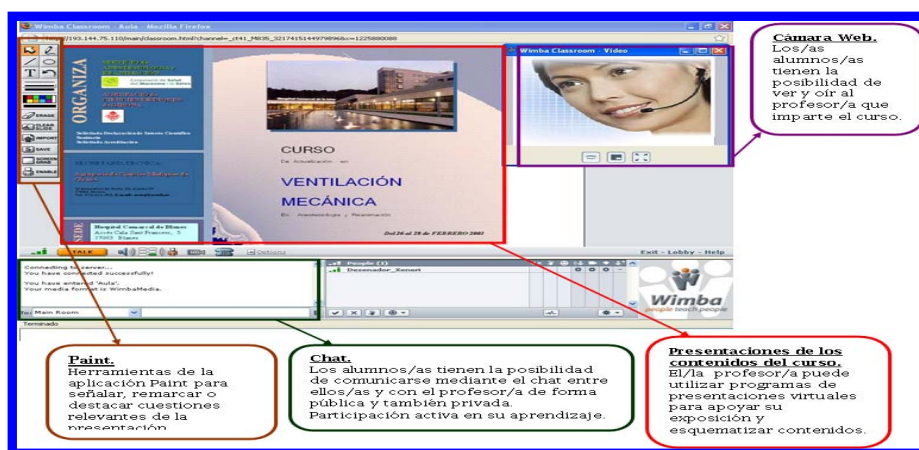
⁶² Aula virtual en funcionamento no campus virtual da USC.

ferramenta *Paint* que nos permite sinalar e remarcar na pantalla todo aquilo que sexa de especial relevancia ou que consideremos necesario destacar sobre o resto dos contidos; gravar as sesións de forma que o alumnado ou o profesorado poderán visualizalas de forma posterior todas as veces que consideren.

Por conseguinte, a través do modelo de aula virtual *Wimba 5.1* podemos ofrecer espazos específicos para mellorar a situación formativa e profesional do alumnado tales como:

- Un espazo para desenvolver os contidos da materia de forma directa xunto cos alumnos/as en tempo real e con distintas posibilidades de aprendizaxe.

Vista da Aula Wimba 5.1 en funcionamento. Descrición das súas ferramentas principais.



- Esta aula tamén proporciona ao alumno/a a posibilidade de intercambiar experiencias e documentos cos compañeiros e co profesor, facilitando o acceso á información e ao contraste de opinións e expectativas ante os contidos.
- O profesorado pode tamén ofrecer ao alumnado outras actividades como coloquios e conferencias por parte doutros docentes ou persoas relevantes no ámbito profesional específico da titulación, dando a posibilidade aos alumnos/as de coñecer e levar a cabo situacións formativas de distinta índole.
- Un espazo para ofertar seminarios de debate en grupo que nos permitan axudar ás alumnas e alumnos a clarificar e crear o seu propio proxecto formativo e/ou profesional de cara ao futuro, que lles ofrezca ferramentas para anticiparse ás súas posibilidades reais de inserción, que os dote de destrezas para identificar as súas necesidades sociolaborais ou para iniciar ou crear actividades emprendedoras, entre outras accións. Os debates en grupo poden ser outra das actividades que o profesorado propoña cos seus alumnos/as para discutir ou traballar distintos temas que poidan resultar de interese para a materia. As ferramentas das que dispón a aula permiten coñecer as achegas do alumnado ao debate de forma visual e tamén mediante son e imaxe se se require.

Conclusiones: a formación do alumnado a través das plataformas virtuais

A modo de conclusión podemos dicir que consideramos necesario e útil o emprego das Tecnoloxías da Información e a Comunicación na formación do alumnado dentro do EEES, destacando especialmente o seu manexo relativamente sinxelo e o doado acceso que proporcionan a unha gran cantidade de información útil. Todas as vantaxes do novo proceso de formación descritas anteriormente son posibles, grazas ás características especiais e diferenciadoras das TIC. Neste senso, Cabero (2001) destaca, entre outras, as seguintes: a súa inmaterialidade, interactividade, instantaneidade, innovación, dixitalización, penetración en tódolos sectores, diversidade, capacidade de almacenamento, etc.

Con todo, a pesar de todas as bondades que aparentemente nos ofrecen as TIC, é necesario ter en conta unha serie de factores á hora de deseñar e impartir formación baixo este medio. De feito, debemos atopar a forma de adecuar as posibilidades que nos ofrecen aos destinatario/as da acción formativa e ao tipo de contidos que queremos transmitir. Cabero (2002) tamén presenta nesta liña un conxunto de ideas que nos permiten levar a cabo unha utilización dos medios dende unha perspectiva máis didáctica que técnica. Polo tanto, podemos entender que os medios deben ser sempre un facilitador do proceso de ensino-aprendizaxe e, é neste senso no que propoñemos os distintos usos que podemos facer do modelo de aula virtual *Wimba 5.1* para favorecer a mellora da formación universitaria. Desta forma, a aula constitúese como un recurso útil e preciso para a formación e, consecuentemente para a mellora do acceso ao emprego, xa que nos ofrece a posibilidade tanto de ver as clases unha e outra vez, facilitando así unha maior autonomía, como de traballar distintos aspectos de interese para o colectivo de alumnos/as de forma cooperativa e colaborativa.

Perseguiamos, en definitiva, que o/a docente estimule nos seus alumnos/as a capacidade de exploración do contorno formativo e sociolaboral de cara a unha ampliación ou mellora da súa formación, mediante a recollida selectiva de información, a reelaboración desta, a análise crítica e o desenvolvemento da capacidade de toma de decisións. Para todo, consideramos útil e relevante o deseño e emprego de ditas plataformas e aulas virtuais, como *Wimba 5.1*, entendidas como un medio facilitador do mellor e máis autónoma aprendizaxe do alumnado.

Bibliografía

- Cabero, J. 2001. *Tecnología Educativa, diseño y utilización de medios en la enseñanza (Educational technology, means design and use in the education)*. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. 2002. *Los recursos didácticos y las TIC (Didactic resources and the ICT)*. En González Soto, A.P. (Coord.). *Enseñanza, profesores y universidad (Teaching, teachers and University)*. ICE Univesidad Rovira y Virgili. Tarragona, 143-170.
- Cabero, J. (Dir.) 2005. *Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES (The Education of the university professorship in methodological strategies for the incorporation of the learning in net in the European Higher education Area)*. Informe de Investigación subvencionado por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Comunicado da Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior. Declaración de Bolonia (Statement of the Conference of Higher Education Ministers. Statement of Bologna) Bolonia, 19 de xuño de 1999. Disponible en: <https://www.ucm.es/cont/descargas/documento19457.pdf> (Consultado 15.06.2009)
- Declaración da Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior. Declaración de Lovaina (Statement of the Conference of Higher Education Ministers. Statement of Lovaina). Lovaina, 28-29 de abril de 2009. Disponible en: http://www.uc3m.es/portal/page/portal/conocenos/Repositorio/lovaina-traducion-oficial-07052009_1.pdf (Consultado 15.06.2009)
- Delors J. 1996. *La educación encierra un Tesoro (Education locks a Treasure)*. Madrid: Santillana
- González Sanmamed, M. (Dir.) 2006. *O EEES: perspectiva do profesorado nas Universidades Galegas (The European Higher education Area: Perspective of the professorship in the Galician universities)*. Santiago de Compostela: ACSUG.
- Mayorga Fernández, M.J. e Madrid Vivar, D. 2008. Evaluación de la docencia: aproximación a una realidad educativa en la Universidad (Evaluation of the teaching: approximation to an educational reality in the University). En *Enseñanza & Teaching* Vol. 26, 99- 122.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) (Constitutional Law of Universities). (Boletín Oficial del Estado Nº 307 24 de diciembre de 2001)
- Paganni, R. 2002. *Informe Técnico: El Crédito Europeo y el Sistema Educativo Español (Technical Report: The European Credit and the Spanish Educational System)*. En <http://www.eees.es/pdf/credito-europeo.pdf> (Consultado 26.06.09).
- Saban Vera C. 2008. La educación inicial universitaria en el marco de la formación para el empleo y la enseñanza por competencias. Perspectiva internacional. (The initial education university student within the framework of the education for the employment and the education for responsibilities. International perspective). En García Fraile J. A. y Sabán Vera C. (coords.). *Un nuevo modelo de formación para el S.XXI: la enseñanza basada en competencias (A new education model for the XXI century: the education based on responsibilities)*. Barcelona: Davinci (pp.29-42).
- Valcarcel, M. (Coord.) 2003. *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en educación superior (The preparation of the university professorship Spanish for the European Convergency in higher education)*. Informe de investigación disponible en http://campus.usal.es/webusal/Novidades/noticias/bolonia/informe_final.pdf (Consultado 29.07.09).

Desenvolvemento das competencias socioemocionais nos libros de texto

Ana Couce Santalla e Elena Fernández Rey

Resumo

A relevancia que a LOE outorga ás competencias socioemocionais no proceso de ensino aprendizaxe na Educación Obrigatoria incita a reflexionar sobre como se integran estas no currículo da Educación Secundaria, e de xeito máis específico, nos libros de texto utilizados na materia de Educación para a Cidadanía, xa que ten unha maior vinculación co desenvolvemento das dimensións socioemocionais no alumnado.

A partir da análise de diferentes materiais didácticos impresos, inténtase coñecer o grao de inclusión das diversas dimensións socioemocionais nos contidos e na metodoloxía empregada.

Introdución

As competencias socioemocionais considéranse competencias básicas, esenciais ou claves porque “(...) preparan para a comprensión e inserción responsable na sociedade actual, mediante a capacitación para resolver os problemas máis habituais da *vida cotiá*. A educación vincúlase entón coa realidade social (...)” (Sarramona 2004, 16) e, por tanto, “teñen que estar ao alcance de todos os alumnos do período de escolarización do que se trate.” (Sarramona 2004, 15)

A construción das competencias para a vida é un proceso que se pode iniciar durante a etapa educativa, pero que xeralmente comeza antes de que o/a neno/a se incorpore á escola porque se estende á vida das persoas e que leva á transferencia das aprendizaxes.

Desde a praxis escolar o desenvolvemento de competencias para a vida implica:

1. Modos de interacción interdisciplinares máis abertos
2. Maior aproximación entre as materias escolares e a vida
3. Papel máis activo dos alumnos/as na xestión da súa propia aprendizaxe

A súa finalidade última será “reforzar en cada neno o sentido de identidade a través do recoñecemento (de el mesmo) dos outros nenos e dos adultos, ata facerlle sentir unha seguridade íntima e un sentido de pertenza ao grupo humano que lle permitirá coñecer e contribuír á transformación das situacións.” (Gómez Bruguera 2003, 42)

As competencias emocionais combinan pensamento e emoción e implican certo dominio dos sentimentos. Refírense ás capacidades para recoñecer os sentimentos propios, os dos outros, para saber motivarnos e manexar adecuadamente as relacións que establecemos con nós mesmos e cos demais.

Considéranse novas competencias (pola súa inclusión explícita no contexto escolar máis que polo seu sentido de novidade) necesarias para una adaptación satisfactoria a un mundo de cambios continuos e rápidos.

A educación emocional supón un proceso educativo que “pretende potenciar o desenvolvemento emocional como complemento indispensable do desenvolvemento cognitivo, constituíndo ambos os elementos esenciais do desenvolvemento da personalidade integral (...tendo) como finalidade aumentar o benestar persoal e social.” (Bisquerra 2002, 243)

Planificación das competencias socioemocionais no ámbito educativo

As propostas de actuación sobre o desenvolvemento socioemocional no ámbito educativo deberían estar enfocadas a:

- Integrar ao alumno/a no centro educativo e na sociedade, mellorando as súas habelencias sociais. Esta integración non debe ser pasiva, xa que enténdese como algo dinámico, dentro dun marco crítico e responsable nas relacións con os outros nos contextos social, familiar e escolar nos que se desenvolve o/a alumno/a.
- Axudar na toma de decisións desde un marco de respecto polos demais e responsabilizándose das súas accións.
- Apoiar os procesos de ensino, valorando as capacidades e competencias académicas de cada un, explotando a súa potencialidade para lograr uns resultados en consonancia coas posibilidades de cada un.
- Fomentar habelencias para a resolución de conflitos.

Na actualidade os sistemas educativos comezan a considerar a inclusión da dimensión socioemocional no proceso de ensino-aprendizaxe, especialmente a través do deseño e aplicación de Programas de Orientación categorizados dentro da tipoloxía de Programas para a prevención e o desenvolvemento (Álvarez 2006; Pascual e Cuadrado 2001; Renom 2003).

Este modelo de intervención débese entender como un proceso e unha axuda no coñecemento e manexo das emocións e habilidades sociais e non como un fin en si mesmo. Polo tanto, a aplicación dun programa de educación socioemocional sen o acompañamento necesario da potenciación dun cambio nas relacións entre os diferentes axentes educativos (profesores/as-alumnos/as-familias) e nos métodos de traballo empregados nas nosas aulas non incidirá positivamente na mellora do desenvolvemento socioemocional.

A acción titorial como unha opción válida de estratexia de intervención por programas, neste caso de educación socioemocional, permitirá desenvolver a prevención primaria de determinados comportamentos de risco ou problemáticos que pretenden os mesmos con todo o alumnado dun grupo-clase e contando co(a) orientador(a) máis próximo e que mellor coñece aos/ás alumnos/as, o seu titor ou titora.

E a titoría, a través do Plan de Acción Titorial (PAT) “debería ser o instrumento dinamizador da educación emocional” (Álvarez 2006, 53) favorecendo no alumnado os procesos de toma de decisións, a autonomía e a responsabilidade persoal e axudando a crear un clima emocional positivo, ofrecendo apoio persoal e social para incrementar a súa autoconfianza (Seminario Galego de Educación para a Paz 2005). A educación para a cidadanía e para a convivencia supón unha alternativa eficaz para o desenvolvemento das competencias sociais e emocionais, xa que a súa finalidade é mellorar as relacións interpersoais no contexto escolar (López de Dicastillo, Iriarte e González 2008).

Desenvolvemento socioemocional en 2º de E.S.O.

O proxecto no que se enmarca esta comunicación é a investigación “Acción titorial e desenvolvemento socioemocional” subvencionada polo Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela (convocatoria 2006-2008), cuxa finalidade principal era coñecer o nivel de desenvolvemento socioemocional do alumnado de ensino obrigatorio de centros educativos de la Comunidade Autónoma de Galicia.

No traballo que se presenta pretendemos analizar a percepción que teñen o alumnado, o profesorado e as familias de 2º curso de Educación Secundaria Obrigatoria das dimensións básicas de desenvolvemento emocional para posteriormente comprobar se as mesmas están presentes nos libros de texto da materia “Educación para la cidadanía”.

Se consideramos as competencias emocionais como “un aspecto importante da cidadanía efectiva e responsable; o seu dominio (...) potencia unha mellor adaptación ao contexto; e favorece un afrontamento ás circunstancias da vida con maiores probabilidades de éxito (Bisquerra e Pérez Escoda 2007, 69) deberían incluírse nos principais materiais curriculares impresos que se empregan no ensino secundario, os libros de texto.

De forma resumida presentamos os datos fundamentais da investigación de partida. Os obxectivos dos investigadores son:

- Coñecer o nivel de desenvolvemento socioemocional do alumnado de 6º de Educación Primaria, 2º e 4º de Educación Secundaria Obrigatoria de centros educativos galegos.
- Diagnosticar as competencias socioemocionais que teñen adquiridas os alumnos e as alumnas destes cursos.
- Comparar a evolución do desenvolvemento emocional ao longo dos cursos seleccionados.

Entre as hipóteses de traballo formuláronse as seguintes:

- Existen diferenzas nos niveis de desenvolvemento socioemocional a medida que avanzamos no sistema educativo.

Hai diferenzas entre o nivel de realización, o nivel de relevancia e o grao de formación respecto ás competencias socioemocionais no colectivo do profesorado.

As variables ou dimensións a estudar foron as seguintes:

- Cursos educativos de ensino obrigatorio: 6º de Educación Primaria, 2º e 4º de Educación Secundaria Obrigatoria.
- Titularidade do centro educativo: público e privado.
- Provincias da Comunidade Autónoma Galega.
- Función desempeñada polos profesionais dos centros educativos: membro do equipo directivo, profesor(a), titor(a), orientador(a).
- Estudos dos pais e nais.

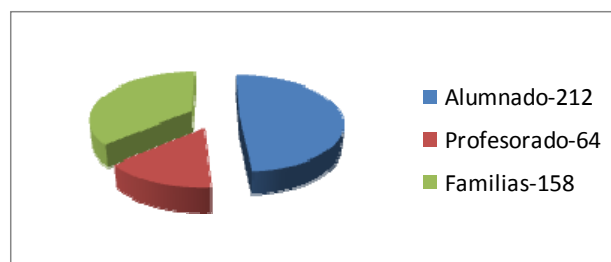
A mostra empregada compúxose en función das variables citadas anteriormente, garantindo a representatividade de todas elas tendo en conta que respecto á variable dos niveis educativos de ensino obrigatorio optouse por concretala nos cursos 6º de Educación Primaria, 2º e 4º de Educación Secundaria.

Os instrumentos de recollida de datos que se usaron:

- Cuestionario de Educación Emocional Reducido -CEE-R- (Álvarez e Bisquerra 2006).
- Escala de avaliación para os profesionais dos centros educativos das variables de desenvolvemento socioemocional con tres opcións: grao de realización de actividades ligadas ao desenvolvemento socioemocional no centro, nivel de relevancia das variables socioemocionais e grao de formación do profesorado respecto ao fomento das competencias socioemocionais nos estudantes.
- Escala de avaliación das variables de desenvolvemento socioemocional para pais e nais, na que se valoraba o nivel de relevancia das mesmas.

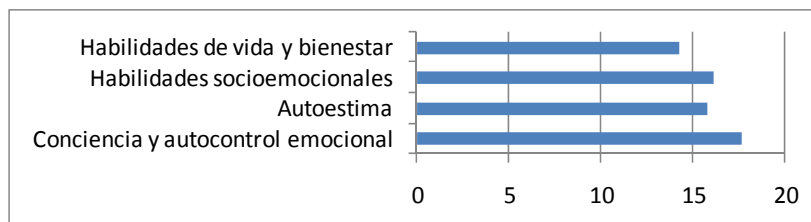
No caso específico de 2º de Educación Secundaria Obrigatoria (E.S.O.) a mostra dos tres colectivos distribuíuse da seguinte maneira: 212 estudantes, 64 profesores e profesoras e 158 pais e nais (gráfico 1).

Gráfico 1: Distribución dos colectivos da mostra correspondente a 2º de E.S.O.



A percepción das dimensións socioemocionais por parte do alumnado obtén uns valores moi elevados; para todas elas considéranse que son moi competentes con niveis que superan á media (10) como se observa no gráfico 2

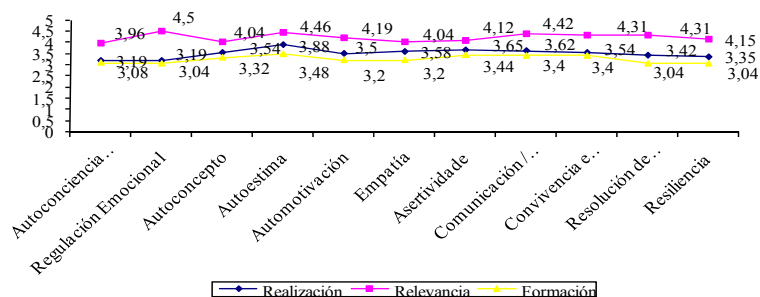
Gráfico 2: Valoración de resultados de 2º de E.S.O. Alumnado



Respecto aos resultados do profesorado ns tres subescalas obtense para todas as dimensións valores superiores á media (2.5). A subescala con puntuacións máis altas é a de relevancia e a que ofrece as avaliacións inferiores é a de formación. A realización presenta niveis máis próximos á formación que á relevancia. Pódese entender, por tanto, que os profesionais de 2º de E.S.O. perciben as dimensións de desenvolvemento socioemocional moi importantes para o alumnado, pero a súa formación sobre eses aspectos non a puntúan de maneira tan elevada, o cal se traduce no momento de planificar e/ou executar propostas nas que se traballen os contidos socioemocionais.

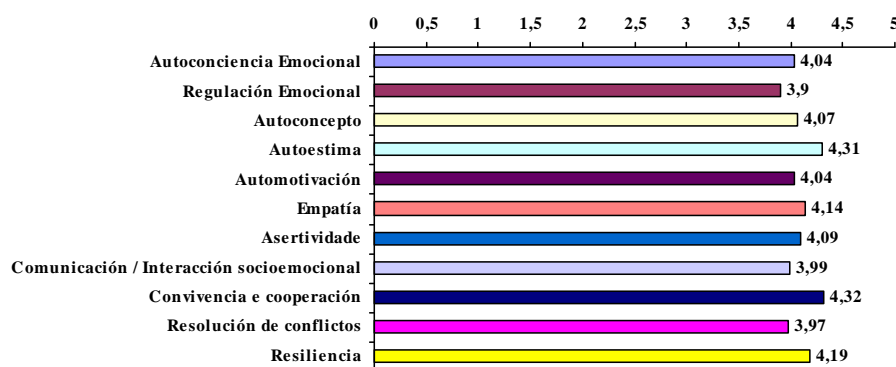
No gráfico 3 preséntanse as análises comparativas dos resultados das tres subescalas para o profesorado de 2º de E.S.O.

Gráfico 3: Análises comparativas das tres subescalas para o profesorado de 2º de E.S.O.



A percepción da relevancia por parte das familias (gráfico 4) acada uns niveis elevados para todas as variables da escala, polo que os pais e nais que contestaron ao cuestionario perciben como moi importantes todas as competencias socioemocionais para o desenvolvemento dos seus fillos. Destacan as dimensións de convivencia e cooperación (4,32) e autoestima (4,31).

Gráfico 4: Valoración dos resultados da escala de avaliación para familias de 2º de E.S.O.



Análise da inclusión das competencias socioemocionais nos libros de texto (educación para a cidadanía).

As competencias socioemocionais aparecen reflectidas na lexislación do sistema educativo. Aínda que non están expresadas de forma explícita, como tal, están presentes de forma implícita nuns puntos máis directamente que noutros.

Na Lei Orgánica de Educación (L.O.E.), reflíctense xa no título preliminar, onde se fai referencia aos principios e fins da educación; e no título I, tanto no capítulo II vinculado á Educación Primaria, como no capítulo 3 dedicado aos principios, obxectivos e principios pedagóxicos da Educación Secundaria, nos cales se expresa a necesidade de proporcionar unha educación que permita afrontar o desenvolvemento persoal e a adquisición do grao óptimo de competencias básicas.

Estes aspectos aparecen tamén contemplados no Decreto 133/2007, que establece o currículo da Educación Secundaria, e que ten como obxectivo contribuir ao logro dos principios básicos da L.O.E. Ten especial relevancia a definición das competencias básicas que comezaron a traballarse na etapa anterior, Educación Primaria, e que permiten identificar aqueles aprendizaxes que se consideran imprescindibles.

Das oito competencias básicas ás que alude, as socioemocionais están directamente interrelacionadas coa *competencia social e cidadá, aprender a aprender e autonomía e iniciativa persoal*.

Unha análise do currículo recollido no decreto mencionado permite observar que, das distintas materias que o configuran, *Educación para a cidadanía e os dereitos humanos* –impartida en 2º de E.S.O.- e *Educación ético-cívico* – en 4º de E.S.O.-, son as que presentan os contidos máis intimamente relacionados co desenvolvemento das competencias básicas, polo que tomamos a decisión de analizar os libros de texto correspondentes a estas materias.

Na selección dos libros de texto primou o criterio de grao de utilización dos mesmos polos centros da mostra, escollendo os cinco máis empregados, que foron os seguintes:

- Marina, J.A. (2008). *Educación para a cidadanía. ESO*. Madrid. SM Xerme.
- Pellicer, C. e Ortega, M. (2007). *Educación para a cidadanía. 2º ESO*. Madrid. Obradoiro Santillana.
- Regueiro, M. (2008). *Levantar a convivencia. Educación para a cidadanía. 2º ESO*. A Coruña. GaliNova.
- VV. AA. (2008). *Educación para a cidadanía. 2º ESO*. Barcelona. Rodeira-Grupo Edebé.
- VV. AA. (2009). *Ciudadanía. Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Barcelona. Vicens Vives Primaria, S.A.

A análise destes materiais centrouse en dous aspectos: os contidos vinculados coa educación emocional, facendo fincapé na inclusión das dimensións presentes no estudo, e a metodoloxía empregada (as actividades solicitadas ao alumnado para desenvolver esas dimensións e os produtos resultantes da súa realización).

A revisión dos contidos realizouse a dous niveis. Por unha parte a relevancia e dedicación que se lle da a cada contido dentro do libro de texto, e por outra parte, o grao de relación coas dimensións da educación socioemocional.

En canto ao primeiro destes aspectos observouse unha desigualdade significativa no sentido de que algúns contidos correspóndense cunha dimensión emocional e abórdanse en temas ou unidades de maneira completa, por exemplo, no caso da competencia social e cidadá, que se vincula directamente coa empatía, convivencia e cooperación. En cambio outros contidos, trabállanse formando parte dunha das unidades temáticas, de xeito implícito, por exemplo, na competencia de autonomía e iniciativa persoal inclúese a comunicación e interacción socioemocional.

En xeral, aparecen tratadas nos contidos dos libros de texto seleccionados as seguintes dimensións da educación socioemocional: autoconciencia emocional, regulación emocional, autoconcepto, autoestima, automotivación, empatía, asertividade, comunicación/interacción socioemocional, convivencia e cooperación, resolución de conflitos e resiliencia.

A metodoloxía empregada nos materiais analizados ten carácter claramente participativo e motivador para o alumnado, pretendendo que este se implique no proceso de ensino aprendizaxe e transfira os contidos traballados a situacións da súa vida cotiá. Para fomentar estes aspectos combínanse a utilización de métodos de traballo autónomo dos estudantes coa realización de traballos en grupo que lles posibilitan establecer intercambios que estimulan a capacidade de respectar puntos de vista diferentes, a asunción de responsabilidades compartidas e a solución negociada de conflitos; elementos que integran o currículo da educación socioemocional.

Polo que respecta ás propostas de actividades, presentan un nivel adecuado de variedade con demandas cognitivas diferenciadas nas que priman as análises, os exercicios de invención, reflexión e busca de alternativas de solucións a problemas ou conflitos, conseguindo a estimulación e o mantemento da motivación por parte dos estudantes.

A obtención de produtos relevantes (cartas, listados de tarefas, resumos, murais, informes de prensa e pequenas investigacións, entre outros) indica a concepción das actividades como procesos pechados e con sentido en si mesmos, que favorece o logro dunha maior satisfacción intelectual, un nivel máis alto de efectividade na aprendizaxe e un reforzo na autoestima dos alumnos que as realizan .

Como se observa, a integración da educación socioemocional no currículo da Educación Secundaria vai máis alá da inclusión de contidos especificamente relacionados con esta, empregando ademais estratexias metodolóxicas que axudan a desenvolver as dimensións socioemocionais.

Conclusiones

Como aspectos positivos da análise da inclusión das competencias socioemocionais nos libros de texto de *Educación para a cidadanía e os dereitos humanos* (2º de E.S.O) e de *Educación ético-cívico* (4º de E.S.O) destacan os seguintes puntos:

- Nos libros revisados existe unha presenza – explícita ou implícita – das competencias socioemocionais.
- Hai unha proposta de actividades que potencian a (auto)percepción – ligadas á educación socioemocional.
- As actividades son relevantes para o fomento da reflexión e a autocrítica-
- O nivel de actividades diversas e con demandas cognitivas diferenciadas é alto.
- Inclúense recursos ligados ás Tics.

Como propostas de mellora consideramos:

- Sería positivo traballar a competencia de resiliencia – que non aparece moi desenvolta.
- Incremento do uso doutras linguaxes diferentes á oral e escrita.
- Aumento das actividades ligadas á observación de situacións e á identificación e solución de problemas.
- Deberían incluírse maior número de recursos humanos ademais do profesorado (outros profesionais, voluntarios)

Bibliografía

- Álvarez, M. (Coord.) 2006. *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Bisquerra, R. 2002. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Bisquerra, R. e Pérez Escoda, N. 2007. Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Gómez Bruguera, J. 2003. *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- López de Dicastillo, N.; Iriarte, C. e González, M. C. 2008. *Competencia social y educación cívica*. Madrid: Síntesis.
- Marina, J.A. 2008. *Educación para a cidadanía*. ESO. Madrid: SM Xerme.
- MEC. 2006. L.O.E. Madrid: MEC.

- Pascual, V. e Cuadrado, M. (Coords.) 2001. *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Pellicer, C. e Ortega, M. 2007. *Educación para a cidadanía. 2º ESO*. Madrid: Obradoiro Santillana.
- Regueiro, M. 2008. *Levantar a convivencia. Educación para a cidadanía. 2º ESO*. A Coruña: Galinova.
- Renom, A. 2003. *Educación emocional. Programa para la Educación Primaria (6-12 años)*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Sarramona, J. 2004. *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Seminario Galego de Educación para a Paz (ed.) 2005. *Educar nos afectos, frear a violencia. Sobre a educación afectivo emocional. Unidade Didáctica nº 23*. Santiago de Compostela: Seminario Galego de Educación para a Paz.
- VV. AA. 2008. *Educación para a cidadanía. 2º ESO*. Barcelona. Rodeira-Grupo Edebé.
- VV. AA. 2009. *Ciudadanía. Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Barcelona. Vicens Vives Primaria, S.A.
- Xunta de Galicia 2007. Decreto 133/2007, do 5 de xullo, DOG do 13 de xullo.

Elaboración de materiais curriculares para traballar o patrimonio cultural do rural galego

M^a del Camino Pereiro González

Resumo

Como é sabido, a escola é moito máis que unha mera transmisora de contidos. Pode e debe establecerse como unha canle de comunicación entre sociedade e patrimonio cultural. Un bo punto de partida pode ser o traballo a partir do contorno máis próximo, co convencemento de que facilita a comprensión e apreciación dos valores patrimoniais, ademais de favorecer a creación de aptitudes positivas cara a súa conservación, deixando ao carón a simple divulgación e establecendo unha relación de complementariedade, onde o patrimonio cultural adquira un significado social.

Dotándonos de materiais curriculares adaptados a unha determinada realidade social e cultural nos axuda a establecer pautas de actuación onde o eixe central non só sexa a adquisición de conceptos, senón xerar un proceso de comprensión e apropiación simbólica e identitaria que de lugar a aptitudes favorables cara a protección e a conservación do patrimonio cultural.

Tendo como base esta perspectiva, amosamos a seguinte experiencia, que baixo o título “Gústame de onde son” desenvolveuse no CEIP Rosalía de Castro de Bóveda (Lugo) durante o curso académico 2008-2009. Consta de dúas partes, nas que se traballan aspectos educativos moi diferentes, pero que contan cunha mesma filosofía educativa: acadar o maior grado de significatibilidade posible na aprendizaxe. Partindo deste enfoque, realizamos, por un lado, un traballo de investigación e representación da nosa configuración como pobo a través dos valores patrimoniais e, por outra banda, un achegamento aos contidos matemáticos a partir da súa representación no noso contorno.

A experiencia, nace na aula de Pedagogía Terapéutica, na que a partir das potencialidades dos seus estudantes comeza a dar os seus primeiros pasos. Pronto traspasa a súa porta e inclúese dentro da programación da área de Educación Plástica para o 3º ciclo de Ed. Primaria, partindo da idea de que achegar o patrimonio cultural á escola repercute positivamente nun mellor coñecemento da nosa identidade como pobo. Os materiais curriculares elaborados parten da realidade amosada polos estudantes, a partir da súa experiencia persoal e das fontes orais do seu contorno máis próximo e baséanse na participación activa do alumnado, coa finalidade de que poidan construír a súa propia aprendizaxe. Ao mesmo tempo, están deseñados para que, ao final do proceso, os resultados podan ser compartidos por toda a comunidade. Elaboráronse entre outros: un mapa da comarca, un inventario dos elementos máis salientables das parroquias ás que pertencen os estudantes, pequenos informes sobre as peculiaridades dos bens escollidos e unha reportaxe fotográfica dos mesmos. Tamén realizamos unha aproximación aos contidos matemáticos, a partir da súa representación nos elementos do noso contorno máis cercano, empregando a fotografía como fórmula de representación. Como remate da experiencia, preparamos

unha exposición fotográfica que estivo exposta no Centro Sociocultural do Concello e que foi guiada polos propios alumnos e alumnas.

Introdución

Entre as vantaxes de elabora-los propios materiais facilita a introdución de cambios en función dos intereses e necesidades do alumnado, favorece a educación, a esixencia dos diversos ritmos e niveis que hai nunha clase, e supón un espazo e unha oportunidade importante de investigación-acción. (Rodríguez: 2006, 17)

Este fragmento de Xesús Rodríguez (2006), resume moi ben o espírito da nosa experiencia. Nela, partimos dunha definición ampla de materiais curriculares, vistos, non como un recurso físico para favorecer os procesos de ensinanza – aprendizaxe, senón como unha *parte activa* dunha experiencia didáctica, con capacidade para adaptarse ás necesidades e características dos participantes no proxecto e, cunha finalidade clara: *configura-la escola como un escenario de construción do coñecemento, onde o medio se converte nun recurso fundamental.*

Alén disto, tiñamos claro que precisabamos do apoio duns materiais curriculares distintos aos tradicionais, cunhas características específicas:

- Postos ao servizo dun currículo aberto e flexible, capaces de adaptarse á realidade social, cultural e económica do medio no que nos desenvolvemos. Neste sentido entendemos o concepto de medio: “nun sentido psicolóxico, como aquel espazo que a persoa sente como propio, mentres que o concepto de contorno, pode ter unha vertente máis de carácter físico” (Parcerisa: 1996, 17).
- Partindo de valores patrimoniais (entendidos como parte fundamental da nosa configuración como pobo e como unha fiestra que mira ao futuro), **fomentaran** o desenvolvemento integral de todos os participantes na experiencia, abordando os ámbitos cognitivos, relacionais e actitudinais.
- Cun carácter eminentemente práctico e creativo, aberto ao diálogo e á achega de ideas.
- Dotados da flexibilidade necesaria para adaptarse aos intereses e ás necesidades de cada estudante e fomentadores da súa participación activa.
- Capaces de involucrar ás familias e ao conxunto dos membros da comunidade escolar.

Como vemos, estas premisas deixan sen espazo ao libro de texto, que ademais de non adaptarse á nosa realidade, non nos permite ter en conta as múltiples variables ás que teremos que dar resposta durante o proceso de ensinanza- aprendizaxe: características dos estudantes, nivel de desenvolvemento, recursos dispoñibles, características da comunidade escolar ...

Contextualización

Como xa sinalamos esta experiencia desenvolveuse nun centro escolar da provincia de Lugo (Galicia), concretamente no CEIP Rosalía de Castro do Concello de Bóveda.

Nela participaron os alumnos e alumnas do 3º ciclo de Ed. Primaria coordinados pola mestra de Pedagogía Terapéutica. Tamén queremos sinalar que esta experiencia esta encadrada nun proxecto máis amplo, no que, durante todo o curso e nas dúas etapas educativas que se imparten no centro (Ed. Infantil e Ed. Primaria) nos achegamos ao noso patrimonio cultural, adaptándonos en todo momento ás características psico-evolutivas e cognitivas de cada grupo-clase. Especial foi o papel que tiveron os xogos e xoguetes tradicionais. Partindo das informacións aportadas polas familias, realizamos varios obradoiros de elaboración de xogos tradicionais. Despois, estes formaron parte do noso tempo de lecer. Tamén nos achegamos á gastronomía, ás festas e aos oficios tradicionais, a través de diferentes actuacións (saídas, conmemoracións, elaboración de contos colectivos, recompilación de receitas, refráns)

Se falamos do Concello de Bóveda compre sinalar, que está situado na comarca da Terra de Lemos, ó sur da provincia de Lugo, e con 92 Km², é un dos de menor extensión da provincia. Na actualidade conta con 1824 habitantes. Posúe lugares paisaxísticos de enorme interese, conxugando as amplas chairas con terreos máis escarpados, que invitan ao paseo e á práctica de diferentes deportes (caza, pesca, parapente), ademais dunha importante serie de monumentos histórico-artísticos (O pazo dos Marqueses de Bóveda, a igrexa de San Fiz de Rubián, a capela do Ecce Homo ou a Casa Señorial de Ver), así coma un bo número de construcións tradicionais, entre as que destacaremos os seus fermosos muíños, algúns deles aínda en funcionamento. Tamén temos que referirnos a súa rica tradición oral (lendas, contos, refráns, cantigas), á gastronomía; centrada na figura do porco, e a súa artesanía dentro da cal destacaremos as colchas tecidas a man.

As súas expectativas de desenvolvemento económico e social non son moi optimistas, como sucede na meirande parte dos concellos do sur da provincia de Lugo, dada a súa escasa actividade industrial, a diminución da actividade agrícola-gandeira, ata o de agora a máis representativa, e o continuo descenso da súa poboación.

Na actualidade a economía do Concello dirixe os seus pasos cara á construción e o sector servizos. Neste sentido, sinalar que os elementos patrimoniais comezan a configurarse como recursos para o desenvolvemento local, aínda que timidamente e centrados no turismo.

Ante esta situación, córrese o risco de que os valores culturais propios queden obviados en medio dunha crecente preocupación polo futuro máis próximo. Valorar, protexer e recuperar o patrimonio cultural pode e debe converterse nun factor de dinamización social, cultural e económico, ao que a institución escolar non debe estar allea.

A experiencia

Tendo en conta todo o anteriormente exposto, quixemos establecer un proceso de ensinanza-aprendizaxe no que o primordial non fose a adquisición de conceptos, senón crear un marco de actuación onde as actitudes e os valores crearan un proceso de comprensión e de apropiación simbólica e identitaria, sen deixar de lado actitudes favorables cara a valoración e conservación do patrimonio cultural.

Obxectivos xerais

Como obxectivos principais propuxemos os seguintes:

- Coñecer e valorar diferentes aspectos do patrimonio cultural.
- Aprender a participar na creación dunha cultura propia.
- Fomentar a autoestima persoal e a identidade local.
- Aprender a respectar e valorar as relacións co medio a través do desenvolvemento dun espírito crítico.

Querer abordar todas estas premisas de forma integradora a partir dunha pequena experiencia pode parecer un pouco ambicioso, pero parte do convencemento de que calquera proxecto educativo debe contar cuns obxectivos claros, que abran a porta a diferentes vías de investigación e experimentación, que sen dúbida, tras un exhaustivo análise, poden contribuír á mellora da calidade educativa.

Deseño das actuacións

A nosa primeira tarefa foi establecer que tipo de materiais curriculares íamos elaborar e estas foron as nosas premisas:

- A súa base partiría da participación activa do alumnado, buscando a súa implicación e identificación co proxecto, desenvolvendo ao máximo as súas posibilidades como “intelixencias múltiples” que son.
- Motivadores do interese espontáneo cara o entendemento, facilitando así, a construción dunha aprendizaxe verdadeiramente significativa e coherentes co modelo educativo deseñado para desenvolverse na práctica educativa.
- Adaptados ao noso medio, para poder establecer dinámicas de ensinanza-aprendizaxe centradas nunha realidade coñecida e aproveitando as enormes potencialidades que nos ofrece. Como sinalan Rodríguez, J., Castro, M^a M., e Ramos, R., (1996, 10) “*este tipo de actuacións poden promover o descubrimento de novos espazos educativos existentes no municipio, fomentar o respecto pola diversidade cultural e favorecer o desenvolvemento de procesos educativos descentralizados.*”
- Útiles para a formación do docente, contribuíndo á elaboración do seu propio coñecemento, a un mellor entendemento do alumnado e en definitiva á mellora da calidade educativa.

Unha vez asentadas as bases, centramos no seu deseño. Establecemos a seguinte secuencia:

- Comezar pola identificación daqueles elementos que para os discentes son máis salientables dentro do seu contorno máis próximo (a parroquia).
- A partir de aquí, e despois de realizar unha posta en común, na que nos achegariamos ao concepto de patrimonio cultural, realizar unha tarefa de investigación, centrada en entrevistas a persoas do seu ámbito máis próximo (familiares, veciños) sobre aqueles aspectos que chamaron máis a atención a cada estudante.
- O seguinte paso pasaría por seleccionar a información máis interesante e realizar un texto, no que quedara plasmada a súa visión do ben escollido.

- Unha vez realizado, a través de fotografías, terían que expoñer o significado e a beleza da súa proposta.
- As fotografías realizadas, explicadas a través dos textos elaborados, configurarían unha exposición, que dun xeito global permitiranos achegarnos ás peculiaridades da nosa comarca.

Recollida de información

O seguinte paso foi recoller a información necesaria para poder comezar co desenvolvemento da experiencia. Neste sentido temos que ter en conta que a mestra que coordina esta experiencia é o primeiro ano que esta no centro e, que ademais non coñece a comarca, polo que primeiramente ten que recompilar a información necesaria para achegarse ás características do contexto. Establece un primeiro contacto co Concello para solicitar a súa colaboración. O seu alcalde, desde o primeiro momento acolle con agrado a iniciativa, e facilita diferentes recursos que contribúen á súa formación (varios estudos culturais e económicos sobre a comarca, mapas, folletos turísticos,...), que xunto con bibliografía específica e consultas na rede, permítelle ter unha visión xeral das características da comarca e do seu patrimonio cultural.

Desenvolvemento do proxecto

A partir de aquí comeza o traballo conxunto co alumnado, seguindo a seguinte secuencia de actividades:

1. Localización das parroquias onde viven os estudantes: Na aula colocamos un mapa do concello no que cada discente ten que localizar a súa parroquia e irle explicando aos seus compañeiros onde se atopa e como se chega dende ela ao centro. A continuación realizamos un pequeno mural onde colocamos o nome de cada estudante e o da parroquia onde reside. Deste xeito pretendemos que o noso alumnado coñeza os pobos da súa comarca e motivalos cara as seguintes actuacións.

2. Identificar elementos salientables da súa parroquia: A seguinte proposta foi que o alumnado identificase aqueles elementos que para eles son especialmente significativos da súa parroquia. Nun primeiro momento a resposta non foi moi positiva. Non tiñan conciencia de ter nada “especial” no seu contorno máis próximo, pero só estábamos ante unha primeira percepción. Despois de establecer un diálogo, no que abundaron exemplos dunha concepción ampla de patrimonio cultural, iniciamos un período de reflexión a partir do cal empezaron a xurdir propostas interesantes. Para facilitar este proceso suxerimos ó noso alumnado que falaran coas súas familias e veciños.

Como vemos, nesta actividade, o fundamental foi establecer un proceso de comunicación, onde as diferentes aportacións favoreceran a aprendizaxe mutua, actuando a docente como catalizadora e intermediaria.

3. Achegarse ás peculiaridades do ben escollido: Unha vez identificados aqueles elementos que consideraban máis salientables, escollemos aquel sobre o cal cada estudante ía traballar; a proposta foi que cada un investigase sobre as súas peculiaridades, sen deixar de lado unha visión xeral do seu contorno. A metodoloxía de traballo foron as entrevistas persoais, a aquelas xentes que tiveran algún tipo de

relación co ben escollido. Sobre todo motivamos ó alumnado para que se achegaran aos máis maiores, co convencemento que serían unha gran fonte de información e unha fórmula perfecta para achegarse á evolución social, económica e cultural da nosa comarca. A partir de aquí, realizamos unha posta en común das informacións recollidas. O alumnado mostraba moita satisfacción polo seu traballo e pola colaboración atopada. Tamén este momento foi o escollido para achegarnos aos diferentes conceptos que forman parte do patrimonio cultural (material, inmaterial, natural,...) mostrándoos como algo propio, que configuran parte da identidade dos pobos.

Os elementos patrimoniais traballados foron os seguintes:

- O muíño de Xulián
- Feira tradicional de Rubián
- O muíño do Xil
- Igrexa de San Cristovo de Martín
- Teilán
- Como cambia a vida (usos e costumes tradicionais)
- Muíño de Zouro
- A miña aldea; A Raíña
- A estación de Rubián
- Rubián: “A miña capela” (ecce homo)
- Neboeiro
- A parroquia de Teilán
- Ribas Pequenas
- O río Mao
- Tuimil
- CEIP Rosalía de Castro
- Martín
- Souto

4. Elaboración dun pequeno informe: Os discentes, a partir das informacións recollidas realizaron un texto no que tiñan que mostrar o significado que para o seu pobo ten o ben escollido, escapando de datos concretos e de transcricións literais. Unha vez realizadas, a mestra reuniuse con cada estudante para corraxir aspectos da súa estrutura e corrección gramatical e para comprobar que os alumnos e alumnas estaban construindo unha aprendizaxe significativa en torno aos valores patrimoniais, sendo capaces de asumir a importancia de valorar, conservar e protexer o seu patrimonio cultural, co convencemento de que é un paso imprescindible para valorar a riqueza doutras culturas.

5. Realización dunha reportaxe fotográfica: A seguinte proposta foi que o alumnado realizase unha reportaxe fotográfica do ben escollido. O máis importante non era a calidade das imaxes, senón que amosasen a singularidade de cada proposta. Para os discentes esta actividade foi especialmente gratificante, sentíanse orgullosos

do seu pobo e do seu traballo e agora íanse achegar a un recurso didáctico co que non estaban moi familiarizados; a fotografía. Ademais de ser “investigadores”, ían ser “artistas”. Aquí, tamén a colaboración das familias resultou fundamental; acompañaron e axudaron aos estudantes a realizar esta tarefa. Temos que ter en conta, que o acceso a varias das proposta entrañaba certas dificultades, ben polo seu estado de conservación, ben por ser de propiedade privada, polo que requirían da presenza dun adulto. Tamén destacaremos o feito de que as familias dos estudantes que faláron sobre os usos e costumes tradicionais, desempoaron os seus aparellos máis antigos e os puxeron a funcionar. Concretamente unha delas gravou un vídeo onde se mostra o funcionamento dunha maquina de debullar o maízzo.

Unha vez realizadas as fotografías, cada estudante, xunto coa mestra, escolleu aquelas imaxes que lles resultaban máis significativas. Despois os que tiñan nocións de mecanografía pasaron a formato dixital a súa redacción.

6. Matemáticas na rúa: Nun primeiro momento esta actividade non se incluía no deseño inicial do proxecto, pero dado o bo resultado das actividades anteriores decidimos encadrala dentro del. Tomamos esta decisión tendo en conta o carácter distintivo das matemáticas como instrumento de representación da realidade e da cultura dos pobos. Aquí a proposta foi realizar unha saída polas rúas de Bóveda para achegarnos ás matemáticas como elemento fundamental da nosa vida cotiá. Centrámonos na busca de contidos matemáticos, que normalmente pasan inadvertidos, pero que forman parte do noso contorno. Segundo os descubrimos e analizabamos íamos realizando diferentes fotografías.

Difusión do proxecto

Como remate da experiencia pareceunos moi interesante poder compartir os resultados do noso traballo, e para iso preparamos unha exposición, que finalmente se puido ver no Centro Sociocultural do Concello de Bóveda.

Preparación da exposición: A experiencia, aparte de positiva, estaba reportando unha serie de materiais francamente significativos, dado que no seu conxunto achegábanos moi ben as singularidades da comarca. Dende o centro educativo pareceunos que tiñan a suficiente calidade como para traspasar as nosas paredes e con esa intención puxémonos en contacto co alcalde do concello. Queríamos expoñelos no Centro Sociocultural e dende o primeiro momento contamos coa súa total colaboración, que aparte de ceder o local, proporcionos os recursos económicos necesarios para preparar a exposición.

Decidimos estruturala en dúas partes. Por unha banda, as fotografías correspondentes ó proxecto “Gústame de onde son”, e doutra banda as imaxes da saída pola rúa, agrupadas en dous paneis baixo o título “Camiñando coas matemáticas”.

Para a parte do proxecto “Gústame de onde son”, preparamos catorce paneis de 100×70 cm onde as fotografías están acompañadas por un panel informativo, que se corresponde coa redacción que cada estudante realizou para comentar o ben escollido. As fotografías son de dous tamaños: de 20×30 cm e de 10×15 cm

En canto a parte de “Camiñando coas matemáticas”, preparamos dúas composicións fotográficas onde as imaxes están acompañadas do concepto matemático que representan e quedaron representadas en dous paneis de cartón pluma de 100×90 cm.

Tamén elaboramos a guía da exposición, encadernada de forma artesanal. Nela, despois dunha pequena introdución, atopamos os paneis informativos e por último as composicións fotográficas.

O día da inauguración: A exposición inaugurouse o día 22 de xuño e permanecerá no Centro Sociocultural ata mediados de xullo. Acudiron ao acto numerosas persoas, entre as que se atopaban familiares do alumnado, membros da comunidade escolar e da corporación municipal, representantes sociais e veciños da comarca.

Os estudantes que participaron no proxecto foron os encargados de guiar a exposición. Cada un explicou o seu traballo. Para rematar o acto contamos cunhas palabras do alcalde, que agradeceu o esforzo realizado. A verdade é que os nosos alumnos estaban emocionados, o seu traballo formaba parte dunha exposición, que ademais estaba dedicada ao seu pobo. As familias tamén expresaron a súa satisfacción; temos que destacar o feito de que acudira o bisavó dun dos nenos. Foi a persoa que construíu un dos muíños que se mostran na exposición e que ós seus noventa e seis anos se mostraba orgulloso do traballo realizado polo seu bisneto.

Conclusiones

Mirar ao patrimonio significou ollar dentro de cada un, reflexionando, comprendendo e valorando as características da comarca, ao tempo que se integraron as aprendizaxes escolares na realidade.

Integrar o patrimonio cultural na aula, supuxo establecer unha cadea na que os seus eslavóns (desenvolvemento autónomo do alumnado, reflexión e innovación docente, participación da comunidade, aproveitamento dos recursos,...) configuraron un proceso de aprendizaxe compartido que facilitou a toma de conciencia da existencia duns elementos e valores culturais comúns.

Podemos dicir, que partindo do diálogo e cunha metodoloxía activa e participativa definíronse unha serie de herdanzas colectivas, que tras un proceso de apropiación simbólica, permitiron descubrir e transmitir que o presente é froito dunha arbore que crece, que nos define e sitúa no tempo, e que resulta imprescindible para que as novas xérmolas configuren as paisaxes do futuro.

Referencias bibliográficas

- Area, M. 1999. Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo Del currículum. In: Escudero Muñoz, J. M. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid-España: Síntesis, 189-236.
- Castro Rodríguez, M^a M.; Ramos Fernández, R. e Rodríguez Rodríguez, J. 1996. *Estudio Socioeconómico do Concello de Boiro. Mapa Escolar, 1992-1996*, Concello de Boiro, Boiro.
- Castro Rodríguez, M^a M. e Rodríguez Rodríguez, J. 1996. Unha proposta de materiais didácticos no Concello de As Pontes, *Revista Galega do Ensino* 13, 133-148.

- Castro Rodríguez, Mª M. e Rodríguez Rodríguez, J. 1997. Mapa Escolar: ¿para que?. Valoración e reflexión trala súa elaboración no concello de Boiro (A Coruña), *Revista Galega do Ensino*, 16, 253-267.
- Cebrián De La Serna, M. (1993) La formación permanente del profesorado desde la autoproducción conjunta de los materiales didácticos. Una propuesta práctica, *Curriculum*, 6-7, 227-240.
- Contreras J. 1997. *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata.
- Cuenca, J.M. 2003. Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. Enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación*, 2, 37-45.
- Cuenca, J. M. 2004. *El Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Michigan, Proquest - Universidad de Michigan.
- <http://www.lib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904>
- Domínguez, C. e Cuenca, J.M. 2005. Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la Escuela*, 56, 27-42.
- Estepa, J. 2001. El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber, Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.
- Fernández, E. 2001. "El concepto de patrimonio cultural desde la perspectiva de la antropología" a Iglesias, J.M. (ed.). *Cursos sobre el patrimonio histórico, nº 6*. Reinosa: Universidad de Cantabria-Ayuntamiento de Reinosa, 39-52.
- Fontal Merillas, O. 2003. *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*, Gijón:Trea.
- Fuentes Luis, S. (coord) 2007. *Educación patrimonial: propuesta creativas desde el espacio educativo*. Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Dirección General de Promoción Educativa. España.
- Herrero Pérez, N. 2008. *O Patrimonio cultural: definición e usos sociais*, Universidade de Santiago de Compostela, 2008.
- González, N. e Pagès, J. 2005. La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la Escuela*, 56, 55-66.
- Hernández, F. 2002. *El patrimonio cultura. La memoria recuperada*. Gijón: ediciones Trea.
- Hernández Cardona, F.X. 2004. Didáctica e interpretación del patrimonio. En R. Calaf e O. Fontal (coords.) *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón, Trea. 35-49.
- Gimeno Sacristán, J. 1988. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata
- Gimeno Sacristán, J. 1995. "Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural.", en Mínguez J.G. e Beas M. Op. Cit. 75 - 130.
- Goetz, J.P. e Y Lecompte, M.D. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- Méndez, L. 2003. "Galicia, región de Europa: dimensiones europeístas del imaginario culturalista de la Xunta", *Revista de Antropología Social*, 12, 79-97.
- Morales, J. 2001. *Guía Práctica para la Interpretación del Patrimonio - El Arte de Acercar el Legado Natural y Cultural al Público Visitante*. Consejería de Cultura (Junta de Andalucía), y TRAGSA. Segunda edición.
- Morales, J. 2005. Bases para la capacitación en interpretación del patrimonio. Boletín de Interpretación 12, 24-27. *Asociación para la Interpretación del Patrimonio*, España.
- Morales, J. 2008. El sentido y metodología de la interpretación del patrimonio. En: Santos Mateos Rusillo (coord.). *La comunicación global del patrimonio cultural*, Gijón: Trea.
- Morales, J., e S.H. Ham. 2008. ¿A qué interpretación nos referimos? Boletín de Interpretación 19, 4-7. *Asociación para la Interpretación del Patrimonio*, España.
- Parcerisa, A. 1996. *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Pereiro, X. 2007. "La concepción del patrimonio etnoantropológico en Galicia: visiones legales y prácticas institucionales" en *Actas de las Jornadas Andaluzas de Etnología*, Granada 19-21 de noviembre, en prensa.

- Pose Porto, H. 2001. "A Educación Patrimonial como instrumento da Política Cultural dos Concellos", Educación ambiental nas cidades, nas vilas, nas aldeas, Diputación Provincial de A Coruña, 37-47.
- Prats, J. 2001. "Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales" en Morales, J.-Bayod, M.C.-Prats, J.-Buesa, D. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*, nº 15. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza, pág.157-169.
- Prats, LL. 1997. *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- Prieto, J. 1991. "Concepto y otros aspectos del patrimonio cultural en la Constitución" a DD.AA. *Estudios sobre la Constitución española*. Madrid: ed. Civitas, 1522-1572.
- Rodríguez Rodríguez, J. 2001. *Os materiais curriculares impresos e a Reforma Educativa en Galicia-España, Santiago de Compostela*. Tese (Doutorado em Educação) Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Rodríguez Rodríguez, J., Castro Rodríguez, Mª M. e Ramos Fernández, R. 1996. *As Pontes un exemplo de desenvolvemento socioeconómico e industrial. Medios e recursos para unha introducción socioeducativa no concello*. As Pontes, Concello de As Pontes-Endesa.
- Rodríguez Rodríguez, J., Castro Rodríguez, Mª M., Rodríguez Silva E Pose Blanco, A. Mª 2002. Una semana sin libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 314, 26-29.
- Rodríguez Rodríguez, X. (coord.). 2006. *A Elaboración e adaptación dos Materiais Curriculares*. Santiago de Compostela: Edit. Concello de Santiago de Compostela, departamento de Educación e Mocidade 253, 15-84.
- Rüsen, J. 1997. "El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia" en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79-93.
- Ruiz, R., Wamba, A.M. e Jiménez, R. 2004. La alfabetización científica y el patrimonio: análisis Sanjo Fuentes, L. (coor.) 2007 Educación patrimonial .Propuestas creativas desde el espacio Stenhouse, L. 1984. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- Teixeira, S. 2006. "Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía", Estudios de páginas web. En P. Díaz y otros (coords.) *La Didáctica de las Ciencias Experimentales ante las Reformas Educativas y la Convergencia Europea*. Bilbao, Universidad del País Vasco. Pp. 435-439.
- educativo, Gobierno de Canarias.[http://www.gobiernodecanarias.org/educación/udg/pro/EducPatrimonial/index.asp?cat\(20/1/2007\)](http://www.gobiernodecanarias.org/educación/udg/pro/EducPatrimonial/index.asp?cat(20/1/2007)). *Pedagógicos* 32 (2) 133-145.
- Torres, J. 1994. *Globalización e Interdisciplinariedad. El Currículum Integrado*. Madrid: Monata.
- UNESCO 2005. *Patrimonio mundial en manos de jóvenes. Conocer, atesorar y actuar*. Paquete de materiales didácticos para docentes, Perú.
- Zabala, A. 1990. El Libro de Texto como referente o excusa para abordar el análisis de los antecedentes curriculares. En MAURI, T. otros. *El Currículum en el centro educativo*. Barcelona: Horsori/ICE de la Universidad de Barcelona.
- Zurriaga, F. e Hermoso, T. La Pedagogía de Freinet. Alternativas al libro de Texto. *Cuadernos de Pedagogía* 194, 39-41.
- Wamba, A.M. ey Jiménez Pérez, R. 2005. La enseñanza y difusión del patrimonio y la alfabetización científica: relaciones Ciencia-Tecnología-Sociedad y patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias*. Nº extra. VII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencia. [CD-ROM]

Desenho, Criação e Avaliação de Conteúdos Pedagógicos Multimédia para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Daniela Gonçalves e Rui Ramalho

Resumo

A sociedade da informação e do conhecimento coloca novos desafios e exige de todos o domínio de novas competências. Hodiernamente, mais do que nunca, é imprescindível que camadas tão amplas quanto possível da população adquiram, logo a partir do Ensino Básico, um conjunto de competências básicas em tecnologias da informação que lhes permitam, em última análise, um exercício pleno dos seus direitos de cidadania. Actualmente, a maioria das escolas portuguesas do 1º ciclo já dispõem de laboratórios de informática e de pelo menos um computador por sala de aula com ligação à Internet. Para além disto e de acordo com o Plano Tecnológico que Portugal tem vivido, quase todas as crianças (o portal do Governo refere meio milhões de crianças) dispõem de um computador pessoal – o *Magalhães* – de última geração tecnológica, nomeadamente o último micro-processador da Intel para resistir melhor ao choque e aos líquidos. Começa, também, a existir da parte dos professores uma grande disponibilidade para criar um novo ambiente de aprendizagem, mais interactivo, dinâmico e personalizado. Da parte dos alunos, quando encontram ambientes inovadores de aprendizagem centrados nas TIC, existe uma grande apetência por aprender, estudar e investigar.

O grande problema que existe, em todos os níveis de ensino, com especial relevância no Ensino Básico – 1º ciclo, é a falta de conteúdos pedagógicos multimédia de boa qualidade adaptados aos programas curriculares. Com esta comunicação pretendemos apresentar o Projecto que a unidade específica de formação de Tecnologias da Informação e Comunicação da ESE de Paula Frassinetti está a desenvolver em parceria com a empresa Lusoinfo, mais concretamente, o Desenho, Criação e Avaliação de Conteúdos Pedagógicos Multimédia para o 1º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico. Integrados num ambiente inovador de aprendizagem, estes conteúdos multimédia têm permitido alargar o espaço/tempo de aprendizagem, conceber percursos de aprendizagem diferenciados e reforçar/consolidar aprendizagens de várias áreas, nomeadamente: Português, Matemática, Estudo do Meio, Apoio ao Estudo, Tecnologias de Informação e Comunicação e Inglês.

Introdução

Este projecto surge no âmbito de um Protocolo de Cooperação entre a LUSOINFO Multimédia e a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (ESEPF) / Unidade Específica de Formação em Tecnologias da Informação e Comunicação.

Os objectivos do protocolo desenvolvem-se numa perspectiva de intercâmbio e colaboração técnico-científica, ao nível da implementação e avaliação do Manual

Digital e esta colaboração inclui, especificamente a Supervisão científica e pedagógica de uma equipa da ESEPF na avaliação do projecto.

Os objectivos preconizados prendem-se com: a) supervisionar, cientificamente e pedagogicamente, a implementação do Manual Digital e b) avaliar o impacto deste recurso multimédia no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Material e Métodos

A supervisão/avaliação do recurso multimédia resultou de uma abordagem investigativa mista, no sentido de acolher dados quantitativos e qualitativos.

Para além de outras informações a que aqui se faz referência, foi desenhada uma estratégia própria e exclusiva de recolha de dados, com base em:

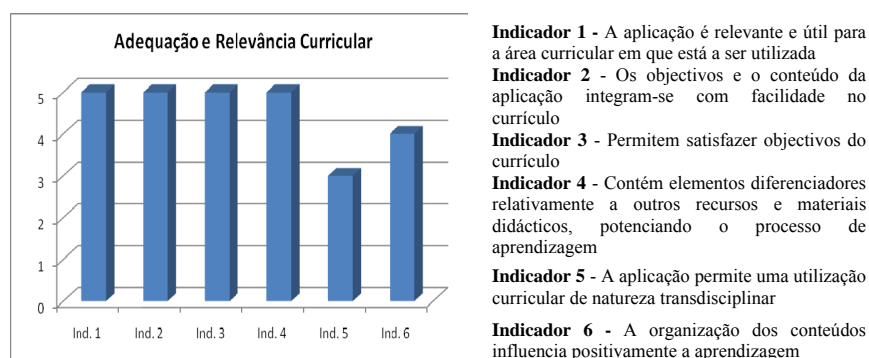
- Análise documental (de vários documentos disponíveis na LUSOINFO Multimédia, com indicações das várias actividades levadas a cabo, materiais promocionais, dados estatísticos, entre outros)
- Entrevistas informais (realizadas aos docentes envolvidos, no sentido de os confrontar com os resultados obtidos e poder conhecer, em profundidade, algumas das dimensões de análise)
- Grelha de Registo/Observação (construída e utilizada nas sessões assistidas)

Os dados de tipo qualitativo foram tratados com base em análise de conteúdo e as informações recolhidas através da grelha de registo/observação foram objecto da elaboração de gráficos que representam o impacto da implementação do Manual Digital.

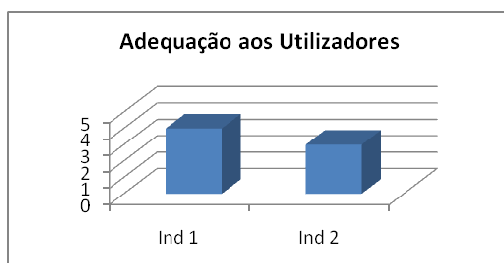
Resultados

A grelha de registo/observação foi construída após a realização de entrevistas feitas às docentes, bem como de observações exaustivas de um grupo do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido utilizada a escala ordinal: 1. Discordo Totalmente; 2. Discordo; 3. Não Concordo nem Discordo; 4. Concordo; 5. Concordo Totalmente.

Em relação à categoria – Adequação e Relevância Curricular -, o gráfico seguinte demonstra, de forma unívoca, a pertinência deste recurso.



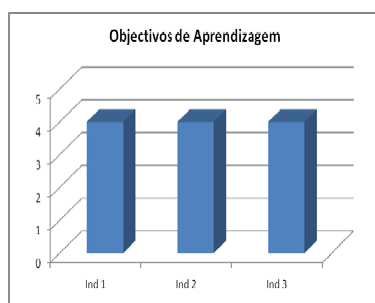
No que se refere à adequação dos utilizadores, podemos retorquir a sua adequação ao grupo-alvo a que se destina, verificando o gráfico que se segue.



Indicador 1 - A aplicação é adequada ao público a quem se destina.

Indicador 2 - Permite uma utilização diferenciada em função de diferentes tipos de utilizadores.

O processo de aprendizagem desenvolve-se encorajando o aluno a reflectir, a experienciar, a articular várias informações e conhecimentos, como é possível constatar no gráfico seguinte, em relação à categoria – Objectivos de Aprendizagem.

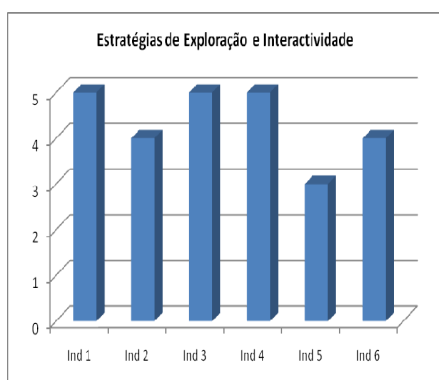


Indicador 1 - A aplicação encoraja o aluno a reflectir sobre o que sabe ou sobre o que teve oportunidade de experienciar

Indicador 2 - Proporciona conexões entre a nova informação e os conhecimentos já existentes

Indicador 3 - A aplicação prevê condições para uma integração efectiva nas actividades que se desenvolvem, fora do computador, em contexto de aprendizagem

No que toca às estratégias de exploração e a interactividade estas apresentam-se com um elevado grau de adequação, o que nos leva a considerar que é possível através deste recurso – Manual Digital – colocar o utilizador em uma situação de aprendizagem activa e controlado por ele próprio.



Indicador 1 - A aplicação coloca o utilizador numa situação de aprendizagem activa e controlada pelo próprio aluno.

Indicador 2 - As formas de acesso à informação são adequadas em função desse objectivo.

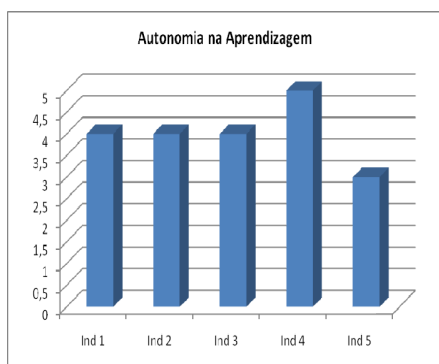
Indicador 3 - A aplicação é desenhada de forma a apresentar problemas que o utilizador tem de resolver.

Indicador 4 - Permite que o utilizador desenvolva a compreensão do conteúdo através da acção sobre esse conteúdo - manipulação, "aprender fazendo".

Indicador 5 - Permite a construção de novas representações como forma de compreensão dos conceitos a aprender.

Indicador 6 - Inclui estratégias que promovem o desenvolvimento de competências metacognitivas

Esta aplicação permite uma elevada autonomia na aprendizagem, nomeadamente no processo de auto-regulação, em situações-problema, contribuindo para a clarificação das suas potencialidades e fragilidades, como é demonstrativo no gráfico seguinte.



Indicador 1 - A aplicação permite a auto-regulação do processo de aprendizagem por parte do utilizador.

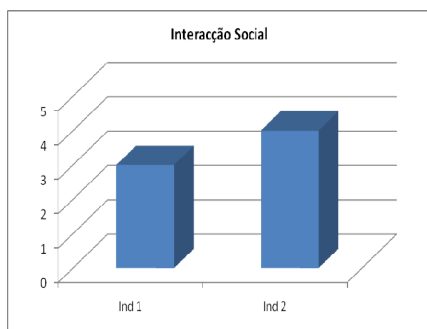
Indicador 2 - A aplicação coloca o utilizador numa situação de reflexão sobre as suas próprias estratégias de pensamento e de aprendizagem.

Indicador 3 - Contribui explicitamente para a aquisição e desenvolvimento de capacidades de auto-aprendizagem.

Indicador 4 - Contém elementos de organização interna que permitam ao aluno perceber os conhecimentos que domina com facilidade e aqueles sobre os quais sente maiores dificuldades.

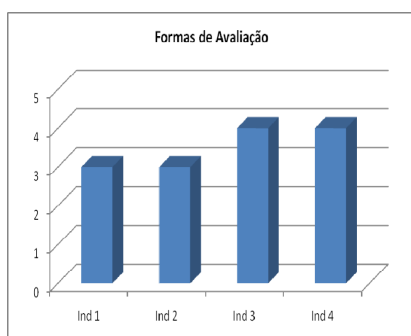
Indicador 5 - O aluno pode definir os seus próprios objectivos de aprendizagem e decidir quando quer ser avaliado.

Seguem-se os gráficos que dizem respeito à interacção social e formas de avaliação, respectivamente, de onde gostaríamos de salientar, por um lado, a promoção de competências sociais nos utilizadores e, por outro, a possibilidade de o aluno conhecer no seu percurso as suas limitações.



Indicador 1 - A aplicação enfatiza uma utilização de natureza colaborativa. Indicador.

Indicador 2 - Permite ao aluno fazer algo que possa partilhar com outras pessoas



Indicador 1 - As formas de avaliação incluídas na aplicação são adequadas a uma aprendizagem significativa e autónoma.

Indicador 2 - Inclui actividades de avaliação numa perspectiva formativa.

Indicador 3 - Permite a auto-avaliação.

Indicador 4 - Os utilizadores podem conceber tarefas de avaliação e decidir sobre os critérios de avaliação.

Discussão dos resultados

O Manual Digital foi aplicado numa turma do 1ºano do 1º ciclo do Ensino Básico (Instituição de Ensino Privado), no âmbito da Língua Portuguesa e da Matemática.

Para a avaliação das suas potencialidades e do impacto provocado nos alunos, foi criada uma grelha de registo/observação que contempla vários aspectos a considerar, traduzidos em categorias de respectivos indicadores.

Após uma exploração aprofundada das actividades que integram o Manual Digital, consideramos que a turma adquiriu novas aprendizagens de uma forma bastante apelativa e teve a oportunidade de reflectir sobre os conteúdos trabalhados, tomando consciência do processo de aprendizagem.

Ao avaliar várias dimensões do software, concluímos que este apresenta aspectos positivos, bem como alguns pontos menos favoráveis.

A adequação e relevância curricular é bastante bem conseguida, uma vez que facilmente se integra nos conteúdos programáticos vigentes e proporciona uma lógica construtivista no processo de aprendizagem. Para além disto, os alunos demonstraram-se bastante receptivos à exploração, manifestando bastante interesse e curiosidade. O segredo para motivar um aluno está em conseguir conciliar o desenvolvimento da motivação intrínseca da criança e de acordo com Burochovitch & Bzuneck (2004:37) “a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada actividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação”, com o apoio da motivação extrínseca ou externa (avaliação dos adultos, informações a respeito e elogios verdadeiros).

No entanto, houve alturas em que o recurso ao som dificultou o normal funcionamento das actividades, visto que os alunos perdiam a concentração.

Consideramos que aplicação proporciona em grande parte uma situação de aprendizagem activa em que a mesma é controlada pelo aluno, uma vez que apresenta vários aspectos de contornos não directivos, permitindo aos educandos muita autonomia e liberdade para controlar as suas aprendizagens. Por outro lado, a aplicação está desenhada de acordo com as várias questões-problema que levanta e, deste modo, permite aos seus utilizadores explorarem um caminho que os direcciona às várias respostas.

Este software apresenta, ainda, uma interacção social significativa, onde verificamos uma natureza colaborativa, dando a oportunidade aos alunos de partilharem as suas descobertas.

Quanto à função avaliativa da aplicação, consideramos que apresenta algumas limitações, pois não permite aos alunos conceber tarefas de avaliação e estabelecer os respectivos critérios.

Conclusões

Este recurso multimédia educativo foi concebido e organizado, de forma articulada e integrada nas aprendizagens essenciais de crianças do 1º ano de escolaridade do

Ensino Básico. Consideramos que o Manual Digital dá particular atenção às questões da criança, nomeadamente, a uma utilização fácil, fomentando o gosto por este recurso, privilegiando-se a adequação da linguagem, o nível e a apresentação da informação, os diálogos, os exercícios sugeridos, a selecção das histórias e jogos, os desenhos e a interactividade, a nível tecnológico.

A criança, individualmente ou acompanhada, é “convidada” a explorar, de forma gradual e reflectida, os conteúdos referentes às diferentes áreas, condição obrigatória para conhecer e aprender, concluindo, com sucesso, as diferentes tarefas que lhe são propostas. Sempre com um pretexto temático, a criança vai sendo motivada para a leitura, para a escuta e compreensão dos conteúdos, para a aquisição de saberes, a reutilizar em contexto, sugerindo-se uma participação empenhada e reconhecida da criança. De forma lúdica, ela vai adquirindo e construindo o conhecimento, através de aprendizagens sucessivas, com enfoque na realização de jogos educativos de exigência crescente.

A intenção é continuar a acompanhar, criteriosamente, a utilização pedagógica deste recurso específico, de forma a avaliar a importância da sua utilização integrada e articulada, com os demais recursos educativos à disposição das Escolas e a implicação dos diferentes intervenientes educativos, no processo. Conforme Bzuneck (2000:9), “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em acção ou a faz mudar de curso”.

Este recurso educativo está, devidamente, destinado a ser utilizado pedagogicamente, de forma aberta e flexível, como motivação para o desenvolvimento de novas aprendizagens, novas competências e novas práticas, reforçando a autonomia e a reflexão crítica.

Referências Bibliográficas

- Boruchovitch e Bzuneck, J.A. 2004. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J.A. 2000. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: F.F. Sisto, G. de Oliveira, & L.D.T. Fini (Orgs.) *Leituras de Psicologia para Formação de Professores*. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.

Libros de texto y materiales alternativos: La experiencia del grupo Eleuterio Quintanilla

Chema Castiello

El miedo a los inmigrantes, al otro, a los bárbaros,
será nuestro primer gran conflicto en el siglo XXI

Tzvetan Todorov (2010)

El Grupo Eleuterio Quintanilla se constituyó en Asturias en el año 1994 con le propósito de dar respuesta a un desafío profesional: la llegada a nuestras escuelas e institutos de chicos y chicas cuyas familias eran inmigrantes y se incorporaban a los centros educativos como primer paso de un proceso de integración que tendrá como protagonistas, en el futuro, otras agencias. Este hecho, novedoso, sobre el que carecíamos de formación e información, motivó a un grupo de profesores y profesoras para iniciar una reflexión que continúa en nuestros días, pues estamos lejos aún de haber resuelto las incógnitas que nos plantea una realidad tan plural y sometida a variables tan diversas como el aprendizaje de la lengua vehicular, el acceso al currículum escolar en una lengua sobre la que se está adquiriendo su uso, los contenidos culturales del programa escolar inscritos, las más de las veces, en el ideario nacionalista o los prejuicios y estereotipos con los que con frecuencia se representa y percibe, o se invisibiliza a los grupos carentes de poder. Este universo de preocupaciones, derivadas de una imperiosa necesidad de intervención práctica, se ha mostrado de una fecundidad pasmosa. Ha dado lugar a una serie de investigaciones y trabajos que constituyen, por el momento, un material de notable importancia en el desarrollo de la Educación Intercultural en el Estado español. El artículo hace una radiografía del grupo, de sus reflexiones y trabajos.

1. El colectivo

El Grupo Eleuterio Quintanilla está constituido por profesionales de la enseñanza de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Adultos. El Grupo rinde homenaje, en su nombre, a un maestro gijonés, anarquista, director de la Escuela Neutra, republicano, y muerto en el exilio en Francia en los años setenta. Lejos de vincularnos con ello a la escuela racionalista del primer tercio del siglo XX, y lejos también de reclamarnos del ideario ácrata, nuestra intención es recordar a quienes en el pasado albergaron la esperanza en un mundo más justo y más igualitario, pues no es otro nuestro anhelo en el presente. La denominación como Grupo Eleuterio Quintanilla encierra pretensiones memorialistas. Rendimos tributo así a las decenas de miles de españoles republicanos arrojados al exilio y que, con el tiempo, al amargor de la derrota añadirían la ignorancia de un país enfermo de amnesia. Si una parte de las víctimas de la contienda de 1936 yace aún por los caminos de España, el tiempo ha desvanecido a los protagonistas del exilio. A la recuperación de su memoria apuntábamos cuando decidimos denominarnos Grupo Eleuterio Quintanilla. Nos consideramos pues parte de un movimiento de perfiles muy variados que suele etiquetarse como pensamiento crítico y que conoció en el pasado otras singladuras y denominaciones.

Con algún que otro cambio, que a veces ha sido fruto de la fatalidad que dolorosamente acompaña la vida humana, el Grupo tiene un núcleo inicial al que han ido incorporándose paulatinamente compañeros y compañeras interesados en los temas objeto de estudio. En ocasiones, hemos invitado a otras personas a colaborar con nosotros realizando investigaciones en las que compartíamos preocupaciones e intereses. En todos los trabajos del Grupo se deja constancia de la autoría siguiendo un criterio de citación alfabética.

Ningún miembro del Grupo percibe remuneración alguna por las actividades desarrolladas. Los ingresos generados por publicaciones, conferencias, cursos... forman parte del patrimonio del Grupo y nos permiten hacer frente a los gastos generados y a desarrollar actividades solidarias.

2. Un método de trabajo

El trabajo desarrollado por el Grupo Eleuterio Quintanilla intenta dar respuesta a necesidades evidenciadas en nuestra práctica educativa y a las limitaciones e insatisfacciones que la misma nos procura. Son las necesidades detectadas por la realidad vivida en las aulas las que animan un trabajo que se construye con varios elementos.

Por un lado, la **reflexión teórica** sobre el problema detectado. Reflexión teórica que concebimos como camino, no como un fin. Es decir, se trata de ir iluminando el problema planteando sus respuestas posibles, pero evitando que la teoría se convierta en un diletantismo que termina por ensombrecer la realidad y nuestra capacidad para incidir en ella. Fieles a la consideración de que no hay nada más práctico que una buena teoría nos aplicamos a estudiar **qué se ha pensado** con anterioridad y qué cabe pensar a la luz de la **pedagogía intercultural**.

Y también es objeto de reflexión **qué se ha hecho** pues los docentes no trabajamos sólo con teorías, sino que requerimos de guías para la acción que en ocasiones supone la utilización de materiales existentes y en otros casos elaboraciones propias.

Un aspecto crucial de nuestro método de trabajo consiste en centrar tanto el estudio teórico como la reflexión sobre la práctica en un amplio conocimiento contextual de lo que denominamos la cultura escolar, y más en concreto, la que se expresa en los **manuales escolares**, la **organización** escolar y las **rutinas profesionales** que organizan la práctica educativa y **los conocimientos, actitudes y valores** que sobre el asunto evidencian profesorado, familias, alumnos y alumnas. El ejercicio reflexivo de la profesión y el trabajo en equipo no son utopías, sino caminos posibles de transitar con satisfacción.

3. Principales centros de actividad

La historia del Grupo Eleuterio Quintanilla se puede articular a partir de varios centros de atención que presentamos ahora brevemente y posteriormente desarrollaremos con más detalle.

En primer lugar, nos hemos posicionado respecto a lo que se ha denominado como **movimiento intercultural**. Esta toma de posición nos ha obligado a estudiar los principales enfoques del movimiento y contrastarlos con las tareas que el mismo debería asumir en nuestra realidad. Somos decididamente partidarios del ideario de la Educación Intercultural Antirracista. Impulsamos una escuela capaz de combinar la lucha por la aceptación de la diversidad y el pluralismo, con la radical defensa de la justicia y la igualdad. Trabajamos por la superación de aquellos rasgos culturales que limitan las aspiraciones de igualdad y la convivencia entre los seres humanos.

Somos conscientes de que el cambio de las relaciones de clase, raza y/o etnia, género... no depende únicamente de una modificación de la cultura escolar. La estructura social desigual y las relaciones de poder contaminan el trabajo positivo que pueda realizarse en los centros de enseñanza. Más allá de nuestro trabajo como docentes, nos consideramos preocupados con aquella parte de la sociedad que alberga la esperanza en que otro mundo sea posible.

En correspondencia con la defensa del interculturalismo, nos declaramos firmes partidarios de una **orientación pluralista** que aborde la cultura escolar como un concentrado de logros de una humanidad que a lo largo de su desarrollo ha albergado momentos luminosos que es preciso conocer y admirar. Toda cultura, también la nuestra, es el producto de un mestizaje de siglos. El currículum nacionalista, precipitado de esencias étnicas, muestra de la *grandeur* de nuestra tribu, presenta como propio, particular e idiosincrásico lo que en muchas ocasiones es fruto del discurrir de la humanidad y de su capacidad de comunicación, intercambio y enriquecimiento. La falsa conciencia de los mestizajes anteriores ha configurado estereotipos y prejuicios sobre los que operan fenómenos actuales como la xenofobia y el racismo.

Por otro lado, hemos prestado una particular atención a los **libros de texto**. Y más en concreto, el análisis de sus contenidos y sus modelos didácticos. La auditoria de los materiales escolares se ha realizado con la finalidad de estimar su adecuación como instrumentos de aprendizaje para una pedagogía activa y crítica que tome en consideración el multiculturalismo del presente y el conocimiento del pasado⁶³. Las conclusiones sobre estos materiales no dan pie a optimismo alguno. Sus modelos de enseñanza y aprendizaje son, usando palabras suaves, inadecuados. Nefasta es su contribución al desarrollo de una pedagogía intercultural.

Otro campo de actividad lo ha constituido la **elaboración de materiales didácticos**. En correspondencia con el análisis de los libros de texto y tras la conclusión de que los manuales escolares no resisten las armas de la crítica, hemos contribuido al desarrollo de materiales curriculares alternativos que pudieran resolver los problemas detectados en los textos escolares. Es una imperiosa necesidad de nuestro compromiso con la práctica de aula. La acción educativa requiere instrumentos. Y dado que el mercado no los proporciona se hace necesaria su construcción.

⁶³ Como más adelante ilustraremos, nuestros centros de investigación en los textos escolares han sido tres: la diversidad en el Estado español, el tratamiento de la diversidad lingüística y la información sobre el Holocausto.

El **estudio del Holocausto** ha marcado un antes y un después en nuestra evolución como grupo. Era para nosotros una obligación. Un grupo que se reclamaba antirracista no podía ignorarlo o mirar para otro lado ante este acontecimiento vivido en el corazón de Europa. Era necesario desentrañar la espiral de la discriminación que lleva en menos de diez años a judíos, gitanos, enfermos mentales, homosexuales, rojos... de la privación de derechos ciudadanos a la quema en cámaras de gas con la colaboración de todo un pueblo. Estos dramáticos acontecimientos tocan de lleno las fibras del discurso pedagógico que confía en contribuir a la formación del ser humano con autonomía de juicio y capacidad para ejercer una libertad responsable. Extraer aprendizajes de ese terrible periodo, hacer justicia y honrar a las víctimas, obligaba a conocerlas, a tomar conciencia de sus vidas, de sus proyectos, de su sufrimiento, de la destrucción de un mundo. De modo que el testimonio, la pedagogía de la memoria, pasó a ocupar un lugar destacado en nuestro quehacer educativo.

Una preocupación subyace en todo nuestro trabajo: la constancia del evidente riesgo del regreso a una espiral de discriminación dirigida en esta ocasión hacia los inmigrantes y, más particularmente hacia los inmigrantes de mundo del Islam. Nos consideramos parte de la red de entidades que con su actividad **acogen a los nuevos ciudadanos y ciudadanas** y facilitan su integración en nuestra sociedad. Intentamos dar respuesta a sus necesidades formativas con materiales didácticos de muy diversa naturaleza: desde materiales específicos para trabajar en el aula hasta materiales para la formación del profesorado o planes de integración y tutorización del alumnado inmigrante.

4 Hallazgos y publicaciones

4.1 La toma de posición por el interculturalismo como movimiento antirracista.

Con la Educación Intercultural se corre el mismo riesgo que se hizo patente con los enfoques de atención a la diversidad que se impulsaron en España a partir de los años 80. Al coincidir con la integración del alumnado de necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, la atención a la diversidad se convirtió, en la cultura de no pocos profesionales de la educación, en la retórica con la que se delimitaban las medidas de atención a dichos alumnos.

En el mismo sentido, la Educación Intercultural corre el riesgo de ser entendida en relación solamente al alumnado de origen extranjero, interpretando que sus centros de interés se limitan a la integración y socialización de quienes se incorporan al sistema educativo procedentes de otros países, y más específicamente, al aprendizaje de la lengua vehicular de enseñanza como segunda lengua⁶⁴.

⁶⁴ En el mundo de la educación parece dominar un enfoque reduccionista del interculturalismo, limitando su acción a dar respuesta a las demandas del alumnado procedentes de la inmigración. Así lo evidencian las principales investigaciones realizadas en este ámbito. Javier García Castaño, María Rubio y Ouafaa Bouachra revisaron la literatura científica desde el año 2000 hasta el 2008 dando cuenta de que “los nuevos escolares” son el principal centro de atención, agrupando los resultados de la investigación en los siguientes apartados: a) los estudios que han intentado cuantificar el fenómeno en términos estadísticos y que nos hablan de la concentración de este tipo de escolares en algunos centros; b) las investigaciones que se centran en los programas de acogida y dispositivos especiales creados para estos “nuevos escolares”; c) los estudios que han tratado de explicar el funcionamiento de la enseñanza de las lenguas vehiculares de la escuela y la enseñanza y/o promoción de las llamadas

De aquí que resulte útil, al abordar una reflexión sobre la Educación Intercultural, dar cuenta de su alcance y pretensiones. Desde nuestro punto de vista, la Educación Intercultural es un enfoque educativo que se dirige tanto a alumnado inmigrante como al autóctono y considera que una de las competencias claves de la educación, una de las habilidades básicas que debe adquirir el alumnado en los tiempos presentes, es la capacidad para vivir y convivir en situaciones de una amplia diversidad cultural. En el mundo globalizado en que estamos inmersos, es inconcebible carecer de los conocimientos requeridos para interactuar positivamente con personas procedentes de otros ámbitos culturales.

Nuestra sociedad tiene en el presente un desafío notable: la aceptación de la diversidad cultural y la integración de las personas con diferentes cánones culturales. Pero la integración es un proceso de acercamiento y de acomodación que acontece entre dos polos, entre la sociedad de acogida y las personas a acoger. Se trata de un proceso bidireccional, de ajuste mutuo. Y si tal es el desafío global que tenemos plantado, al sistema educativo, formal y no formal, le afectan tareas trascendentales en este sentido.

Enfrentarse a este nuevo escenario supone abordar en la teoría y en la práctica aspectos tan diversos del acontecer educativo como el peso de las distintas áreas curriculares, la selección de los contenidos, las metodologías o los criterios de organización didáctica que facilitan o dificultan el aprendizaje en contextos pluriculturales. Un capítulo relevante es la propia formación del profesorado que ha de contar con el grado de sensibilidad necesario para considerar esta integración una acción prioritaria y ha de adquirir los conocimientos oportunos para interactuar en aulas con una diversidad étnica creciente. Finalmente, alcanzan un protagonismo notable los agentes del mundo editorial que han de ser capaces de traducir en recursos y materiales estas expectativas innovadoras.

Las áreas curriculares se encuentran afectadas de muy diversa manera. Por un lado, adquiere un realce significativo el dominio de las lenguas; tanto las lenguas mediante las que se imparte la enseñanza, como las que son objeto de estudio en nuestros centros educativos, y las que porta el alumnado y tienen un origen no peninsular⁶⁵. Por otro, disciplinas como la Historia o la Literatura, que han estado sometidas al *ethos* nacionalista, requieren de una nueva visión cosmopolita y de una más adecuada selección de los contenidos, de modo que en el currículum escolar tenga más presencia la humanidad y la contribución de los distintos pueblos y culturas a su desarrollo, que la exhibición de héroes, batallas y las “obras universales” que nos han repetido hasta la saciedad para hacernos sentir grandes y orgullosos de nuestro pasado⁶⁶.

“lenguas maternas”; d) los trabajos dedicados a las relaciones entre las familias y su interacción con la escuela y, e) los estudios sobre el éxito o el fracaso de estos escolares en el sistema educativo.

⁶⁵ La presencia de una amplia población infanto-juvenil que tiene una lengua materna distinta del castellano, catalán, euskera, gallego o asturiano, debería ser objeto de una atención específica pues tal diversidad lingüística debería cultivarse con programas específicos de mantenimiento al tratarse de una riqueza de incalculable valor para el país.

⁶⁶ Referencia a los valores éticos con que debe juzgarse la historia a la luz de los acontecimientos del presente.

En esta nueva visión alcanzan realce tanto las muestras de las diferentes identidades culturales como las evidencias de que toda cultura es producto de un mestizaje que ha acontecido en el pasado y acontece en el presente, y donde cada generación sienta su impronta. Junto a la afirmación de la diversidad cultural como un aspecto esencial del presente, conviene reconocer también que no nos enfrentamos a este hecho sin valor alguno, considerando que todo rasgo cultural es oportuno por dar cuenta de que la humanidad es heterogénea y tener explicación en el seno de una tradición. Desde nuestro particular punto de vista, precisamos de referentes éticos que iluminen nuestro juicio, enfrentado a un juego caleidoscópico. Los referentes éticos están contenidos en principios elementales como la defensa radical de la libertad, la igualdad y de la justicia.

De modo que cuando hablamos de Educación Intercultural estamos hablando de un modelo de transversalidad que oriente todo el currículum en la misma medida que reclaman los enfoques feministas y ecologistas. Si la sociedad del presente tiene entre sus señas de identidad el amplio contacto y convivencia entre gentes procedentes de diferentes ámbitos geográficos y con prácticas culturales y religiosas variadas, el sistema educativo, que contribuye decisivamente a la formación de la personas y a la mejora de la sociedad, no puede permanecer ajeno a este hecho y, menos aún, cultivar el sentimiento nacionalista exclusivista que tan dramáticas consecuencias tuvo a lo largo del siglo XX, o permitir que la ignorancia, los estereotipos o los prejuicios alimenten la xenofobia y/o el racismo.

Estamos así enfrentados a una obra de creación: la articulación de un nuevo currículum. Y estamos, mientras el parto se produce, obligados a la imperiosa necesidad de una acción fiscalizadora que dé cuenta de todo aquello que dificulte el desarrollo de una conciencia intercultural.

Pero el asunto no radica sólo en la elaboración de un nuevo currículum que refleje el pluralismo de nuestra sociedad y la contribución de los distintos pueblos y culturas al desarrollo de la humanidad. Las buenas intenciones de los enseñantes que asumen el desarrollo de currícula escolares con impacto positivo en las culturas minoritarias ven erosionada su labor por los efectos de la competencia social y económica. Enfrentarse al racismo no termina con denostar los prejuicios y estereotipos. Es necesario señalar, además, que es la desigual distribución del poder y los recursos, aceptados como naturales e inmodificables, la que tiene consecuencias lesivas para los grupos sociales y étnicos carentes de poder. De aquí que estemos confrontados con la oportunidad de conquistar alianzas que faciliten el desarrollo de prácticas contrahegemónicas. La transformación de las relaciones de desigualdad no es tarea exclusiva de los enseñantes críticos. En los ámbitos sociales, culturales, políticos, sindicales y económicos se libra también la batalla de la justicia y la igualdad. Nos sentimos partícipes en ese conflicto.

4.2 Libros de texto, investigación educativa y educación intercultural

Ya hemos señalado más arriba que el principal ámbito de intervención de los enfoques interculturales se centra en el mundo de la inmigración. No obstante, queremos destacar ahora una segunda línea de investigación que ha tomado como objeto de atención lo que hemos definido como enfoque transversal, convirtiendo los contenidos educativos y los materiales didácticos en sus principales referentes.

Destacan en estas investigaciones⁶⁷ los trabajos de Calvo Buezas (1989), Alegret et al. (1991), Grupo Hegoa (1991), Navarro (1994), Caramés y Garriga (1995), García y Granados (1996), Cerezal et al. (1999). En estas y otras investigaciones se da cuenta de la inadecuación de los textos escolares para abordar el reto multiculturalista. Se confirma, a la vez, el carácter etnocéntrico de los textos escolares y las graves distorsiones con que se presenta a los grupos y culturas minoritarias, cuando no se les silencia.

Los textos escolares son, por lo tanto, un lugar privilegiado para el análisis entendiéndolo también como lucha por definir la representación simbólica del mundo que será transmitida a las jóvenes generaciones con el propósito de sostener o modificar la realidad, pues no olvidemos (Sleeter y Grant, 1991; Foucault, 1979) que tales representaciones son fundamentales en la constitución de la hegemonía⁶⁸. El currículum filtra ideas y áreas de conocimiento; los estudiantes tienen limitado su acceso al saber y así se les predispone a pensar y actuar de cierto modo, y a no considerar otras posibilidades, preguntas o acciones. Los textos legitiman las relaciones sociales existentes y el estatus de aquéllos que dominan, y lo hacen como si no hubiera versiones alternativas del mundo, como si la interpretación que está siendo objeto de enseñanza en la escuela fuera un hecho indiscutible.

Todo ello confirma, pues, que los libros de texto son un lugar privilegiado de investigación: a) desempeñan un papel relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje; b) sintetizan la seleccionada cultura que se propone como herencia a la juventud; c) conforman identidades colectivas y, d) son expresión de un conflicto de intereses. Cuatro aspectos de la máxima importancia que hacen de ellos una pieza relevante de reflexión a la luz de las innovaciones que se proponen desde los enfoques educativos interculturales y/o antirracistas. Las metodologías didácticas contenidas en los manuales son otro aspecto de singular importancia.

Los libros de texto presentan en la actualidad escasas novedades respecto al pasado. Una vieja tradición manualística se ha asentado en este ámbito y mantiene una salud envidiable si hacemos abstracción de una utilización más amplia del color y de la imagen, así como un uso más variado de la tipografía o la inclusión de algunos procedimientos de trabajo propios de la disciplina objeto de atención. Siguiendo una vieja tradición decimonónica, los textos escolares son portadores de conocimientos disciplinares cerrados y autosuficientes que se presentan como algo establecido, objetivo, verdadero, no sometido a debate e interpretación. Las ideas del autor aparecen como representaciones imparciales de la realidad, en franca contradicción con lo que ocurre en el mundo real, donde las disciplinas están cruzadas por distintos enfoques, escuelas y, con frecuencia, apasionadas controversias. Los libros de texto tienen a gala escamotear el conflicto y mostrar un saber alejado de toda interpretación o debate.

Los textos están redactados con frecuencia en un lenguaje confuso, cargado de conceptos abstractos. Se trata más bien de un lenguaje pobre que no facilita una

⁶⁷ Hacemos referencia exclusivamente a las investigaciones llevadas a cabo en nuestro país. Para un resumen de investigaciones realizadas en otros países y los principales centros de documentación sobre el libro de texto consúltese Castiello (2002).

⁶⁸ Nos referimos al concepto gramsciano.

lectura de conjunto de la lección. Con frecuencia se presenta el contenido párrafo a párrafo, sin que la conexión de unos con otros tenga interés alguno. Por otro lado, proporcionan una cantidad de información excesiva desde los parámetros temporales de la enseñanza institucional, viéndose el docente convocado a una selección de contenidos para hacerlos operativos.

La organización de los textos supone una renuncia a los procedimientos de aprendizaje autónomo. Los textos, sus lecciones y ejercicios, entrañan una metodología de enseñanza muy primaria que se resume en aprender de memoria y ejecutar ejercicios de manera individual que, en numerosas ocasiones consisten en localizar una palabra en el texto – resaltada en negrita y cuya contestación no requiere ni leer el párrafo. No postulan una pedagogía de la investigación; ni la consulta de otras fuentes informativas, cuando por el espacio circulan ya todo el conocimiento disponible al alcance de nuestros dedos o de un simple clic de ratón; el trabajo en equipo o los trabajos colectivos brillan por su ausencia, consumiéndose la actividad del discente en solucionar ejercicios para comprobar el aprendizaje mecánico de algunos contenidos.

Bajo el influjo de dichas investigaciones elaboramos “*Libros de Texto y diversidad cultural*” (1998), un trabajo sobre la presentación que los libros de texto hacen de las tres principales fuentes de diversidad existentes en el país: a) **la propia diversidad** de lenguas, culturas y proyectos de lo que denominamos España; **la diversidad** derivada de la existencia de la etnia **gitana**; y la sobrevenida con **el mundo de la inmigración**. Para ello fueron objeto de investigación 64 libros de texto de Lengua y Ciencias Sociales de las principales editoriales del país.

El resultado de aquella investigación revelaba lo lejos que estaban los manuales escolares de dar respuesta a las necesidades formativas del alumnado desde los nuevos enfoques interculturales. La minoría gitana no está en los libros de texto; las escasas referencias a la misma se limitan a cuatro o cinco citas donde las gitanas son adivinatoras, echadoras de cartas o pedigüeñas. La inmigración se presenta como una marea invasora que genera racismo y xenofobia, limitándose a vacías y genéricas referencias al respeto a la diversidad cultural y a una pormenorizada y trasnochada explicación de los lugares de procedencia de los inmigrantes. La diversidad cultural de los españoles se aborda de una manera vergonzosa. Bien es cierto que se da cuenta de su diversidad lingüística mediante un enfoque histórico, pero se lamenta tal diversidad construyendo un mundo ideal de felicidad en la patria hasta que los nacionalistas vascos o catalanes vinieron a empañar la fiesta.

5. Elaboración de materiales

Con mimbres de esa naturaleza poco espacio encontrábamos para la esperanza. Poca confianza cabe albergar de un mundo editorial que sigue una tradición manualística de rancio sabor pero que en modo alguno se distingue por su actualidad, por asumir innovaciones o por contribuir a la formación de un juicio crítico. De modo que el Grupo se planteó la necesidad de elaborar materiales alternativos, siguiendo la línea

de los presentados con ocasión de nuestra primera publicación “*Materiales para una educación antirracista*”⁶⁹ (1996).

En la Web del Grupo (<http://www.equintanilla.com>) pueden consultarse los materiales elaborados, además de artículos, noticias y recursos muy diversos relacionados con la Educación Intercultural. Es la evidencia de un compromiso con la práctica y de un esfuerzo notable por hacer que esta corriente educativa pase del mundo de las preocupaciones teóricas, de la investigación y los debates académicos, a las aulas, lugar de validación de toda propuesta pedagógica. Entre estos materiales cabe destacar:

5.1 *Viaje a la Esperanza* (2000). Material CD-ROM para el estudio de las migraciones en la Educación Secundaria.

Organizado en nueve cuadernos, proporciona una información sustancial sobre el fenómeno migratorio en el presente y en el pasado. Intenta responder de forma prioritaria a los tópicos más habituales que se manejan a la hora de opinar sobre la inmigración y que encierran distorsiones de la verdad como la consideración de la inmigración como "marea invasora" o la visión del inmigrante como alguien "que nos quita puestos de trabajo". Se enfrenta al alumnado con tales tópicos y se les invita a que obtenga conclusiones a partir de los datos reales del fenómeno. Junto a los datos, hemos procurado recoger la voz de sus protagonistas, intentando trascender lo puramente descriptivo y cuantitativo. Por otro lado, se hace un repaso pormenorizado a nuestra historia de pueblo emigrante y se da una visión de las migraciones como asunto permanente en la historia de la humanidad.

Se trata de una propuesta con vocación interdisciplinar donde los materiales posibilitan su explotación desde disciplinas académicas como Historia, Geografía, Economía, Filosofía, Literatura, Música o Matemáticas. Permite el uso de diversas metodologías: el trabajo individual o en grupo, la búsqueda de información, el trabajo con textos o películas, las actividades plásticas o el teatro. Pretende que alumnos y alumnas tomen parte activa en la construcción de sus saberes y se les invita a acudir a otras fuentes y, de manera prioritaria, a establecer contactos con personas extranjeras y organizaciones de inmigrantes o de solidaridad. En ocasiones, se propicia que experimenten el mundo de los sentimientos. Frente a un conocimiento externo y sin implicaciones personales, hemos pretendido un acceso, sin duda complicado, a la aventura migratoria como desgarró cultural y moral. Es este un ámbito de reflexión, un ejercicio de empatía al que no hemos querido renunciar.

5.2 *Miradas y Desarraigos* (2002): Cuaderno de trabajo on-line.

Es una selección de obras artísticas que toman como centro de atención las migraciones: piezas pictóricas, escultóricas y fotográficas cuyo nexo es simplemente temático. Pese a la variedad de estilos y a la mayor o menor relevancia o representatividad de los artistas elegidos, se ofrece así una oportunidad singular para acercarse al fenómeno migratorio. El lenguaje artístico se nos ocurre imprescindible para entender una aventura humana que encuentra hoy, con excesiva frecuencia, la

⁶⁹ En “*Materiales para una educación antirracista*” se seleccionan 50 libros de literatura infantil y juvenil que dan cuenta de la convivencia de gentes de diversas etnias y culturas.

incomprensión o el rechazo. Pintores, escultores, fotógrafos, cineastas, literatos, músicos y un largo etcétera de artistas han dejado constancia de su particular compromiso y transmitido, con su lenguaje y recursos expresivos, las emociones, angustias y sinsabores de las personas que arrojadas de sus tierras buscan en la emigración ocasión para una vida mejor. En unos casos el compromiso es manifiesto, y muestra el sufrimiento que lleva aparejado el abandono del universo de pertenencia e identidad; en otros casos, mero testigo de época, se deja constancia de un avatar humano que la pérdida de memoria histórica convierte en novedad, en hecho sin precedentes.

Junto a la selección de obras, que hemos intentado reproducir dignamente, se proponen algunas actividades como meras posibilidades para su explotación didáctica. Finalmente, se disponen unas fichas informativas para uso del profesor/a, con algunos datos biográficos y técnicos sobre cada uno de los creadores seleccionados.

5.3 Lengua y Diversidad Cultural (2006)

Publicado como libro, “Lengua y Diversidad Cultural” es una propuesta de trabajo para el área de Lengua. Su centro de atención es la valoración positiva de la diversidad lingüística y las potencialidades que encierra su presencia creciente y sin parangón en nuestras aulas. Se trata de un conjunto de materiales variados que en ocasiones son simples ideas o reflexiones; en otras lecturas, ejercicios o sugerencias didácticas de fácil aplicación en el aula.

Este trabajo sigue un enfoque fundamentalmente comunicativo, donde lo prioritario es, no tanto el acceso a la comprensión teórica de lo que es una lengua en sus aspectos más abstractos y académicos, sino cómo utilizarla mejor y reflexionar sobre la trascendencia de una adecuada apropiación de los recursos lingüísticos ajustados a los diferentes contextos de comunicación. Los aspectos comprensivos y expresivos, trascienden con mucho los aprendizajes lingüísticos tradicionales circunscritos a la morfología y a la sintaxis. Nuestra preocupación se centra en la comprensión y expresión oral y escrita. Pretendemos proporcionar herramientas que evidencien que mediante la palabra nos sumergimos en un mundo de sentimientos, ideas, conocimientos y fantasías que tiene la particularidad de estar mediado culturalmente.

Todo ello, pese a su carácter abierto, creemos que puede facilitar un trabajo educativo con proyección intercultural. No hemos considerado relevante su distribución por etapas educativas. Queda en manos de cada docente que se asome a este material el juzgar su oportunidad y su acomodo a las distintas edades y capacidades del alumnado.

5.4 Ninguna tierra es la nuestra (2010)

Ninguna tierra es la nuestra es a la vez una antología poética y una propuesta didáctica. Reúne un conjunto de voces con un nexo común: la vida en territorio extraño. Poetas y poetisas de orígenes y tendencias muy distintos comparten la singularidad de experimentar el desarraigo de su propia sociedad. Y la respuesta poética tiene, en la mayoría de las ocasiones, un universo sentimental común: la melancolía, la nostalgia, la añoranza, la soledad, el extrañamiento, el desamparo, el sentimiento de otredad, la pérdida de identidad... El deseo frente a la realidad. La

memoria. Una sensación que lo domina todo, un marco que afecta a la vida, al trabajo o a su ausencia, a la ciudad, al amor, a cualquier cosa que pueda ser objeto de la mirada poética.

Las migraciones, más allá de la categoría social genérica que suponen⁷⁰, tienen en su esencia personas que viven la experiencia migratoria. Es esta radiografía personal la que es objeto de nuestra atención en esta ocasión. Nos interesa la inmigración como experiencia individual, como vivencia, como emoción, como sacrificio, como nostalgia. Queremos acercarnos a un mundo que no está en los textos, pero está en la vida. Este ejercicio singular de comprensión del otro nos parece de enorme trascendencia en la aspiración a sociedades justas. Y para ello hemos escogido, cómo no, el lenguaje poético. No hay otro lenguaje mejor para acceder a la cartografía sentimental del inmigrante. La poesía, un arte que desnuda el alma, nos parece un medio especialmente idóneo para acceder a la experiencia de quien vive lejos de los suyos, perdido en idiomas que puede no entender y en sociedades que no siempre le reciben con humanidad.

Junto a cada uno de los poemas seleccionados se traza un breve retrato biográfico de su autor o autora, así como unas referencias básicas de su obra poética. Se ilustra, por último, con imágenes significativas del acontecimiento que dio lugar a la diáspora. La antología se acompaña de una reflexión pedagógica sobre el tratamiento de la poesía en el escenario escolar. Con tal finalidad se hace una propuesta didáctica concreta consistente en la realización de un recital poético, para que la palabra poética ocupe el lugar que le corresponde, invitando a que otros lenguajes, como los musicales y los plásticos, contribuyan a crear la atmósfera que la dote de sentido. Por último, se presenta también una antología de temas musicales. Son numerosos los cantantes y grupos que han dado muestras de una particular sensibilidad al respecto. Su inclusión es tanto un reconocimiento a su trabajo como fuente de recursos a disposición de aquellos docentes que desean construir una educación a la altura de los desafíos del presente.

5.5 *Pensad que esto ha sucedido. Guía de recursos para el estudio del Holocausto (Guía Didáctica, Exposición, Cuadernillo de trabajo).*

Desafiados en este trabajo por una consideración del filósofo Manuel Reyes Mate⁷¹, y tras dos años de intenso estudio, hemos puesto a disposición de los docentes una

⁷⁰ El currículum escolar está plagado de referencias al fenómeno migratorio. Informa de los movimientos de población, de los lugares de salida y de llegada, de las causas y de los efectos demográficos y laborales, de los impactos culturales, incluso del número de personas que se ven obligadas a emigrar y/o exiliarse, distinguiendo entre migraciones voluntarias y forzosas. Una cierta retórica parece también reconocer la diversidad cultural como un hecho que enriquece a la humanidad y demanda de alumnos y alumnas un comportamiento acorde. Temas como el racismo y la xenofobia están presentes en los programas escolares ya como contenidos de los propios libros de texto, en especial los de Ética y Educación para la Ciudadanía, ya como unidades didácticas o intervenciones coyunturales de las ONG que hacen de su combate uno de los centros neurálgicos.

⁷¹ Reyes Mate sostiene que es escasisima la cultura que existe en nuestro país sobre este acontecimiento singular de la Europa del siglo XX. Esta breve afirmación, y un contacto posterior con este autor en una mesa redonda a propósito de Auschwitz dentro del programa de actividades desarrollado por Radio Kras en la Semana Negra de Gijón del verano de 2005, desencadenó un debate entre un grupo de docentes que ha dado lugar, posteriormente a este trabajo.

reflexión y una propuesta didáctica sobre el Holocausto que reúne tres tipos de materiales: una **Guía Didáctica**, una **Exposición** y una **Propuesta de actividades**.

La Guía Didáctica presenta, en primer lugar, una investigación de campo sobre el contenido de los manuales escolares y el conocimiento que el alumnado posee de este acontecimiento histórico. El estudio de los manuales escolares se ha realizado mediante una aproximación cualitativa a los libros de texto de las principales editoriales del país, siguiendo una metodología de análisis de contenido. El acceso a los conocimientos, las fuentes y los valores que el alumnado revela sobre el Holocausto se ha realizado mediante el diseño y aplicación de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas. Tras las conclusiones de la investigación, se propone una reflexión sobre los contenidos y la metodología de una pedagogía de la *Shoah* cuyos componentes más relevantes son los siguientes:

- Unos objetivos educativos explícitos: la política exterminista es el centro de estudio y la II Guerra Mundial su contexto, y no a la inversa.
- La presencia del testimonio como pieza central. La voz del historiador no puede ser el recurso único. La voz de víctimas y testigos es un complemento imprescindible para acceder a lo sustancial: el desgarramiento humano contenido y la necesidad de hacer justicia y evitar nuevas víctimas en el presente o en el futuro.
- La superación de la división disciplinar de los currículos escolares donde la complejidad y riqueza de los acontecimientos queda distorsionada y fragmentada en su tratamiento escolar. Reclamamos la comparecencia de saberes escolares como el Arte, la Literatura, la Música, la Historia, la Ética, la Filosofía o las Ciencias Experimentales en la construcción del conocimiento.
- Una variada selección de materiales entre los que debe mencionarse la literatura, el cine, las páginas Web de los principales museos y memoriales, etc. Los recursos aparecen agrupados, en ocasiones, por su formato –libros, películas, páginas web...–; en otras tienen más un carácter temático: arte, música... La mayoría son de muy fácil acceso a través de Internet o de clubes de vídeo y bibliotecas. La facilidad de acceso ha sido uno de los criterios utilizados en la selección.
- La utilización de procedimientos metodológicos recomendados en países de nuestro contexto que poseen una larga experiencia pedagógica al respecto: el trabajo en investigación, el trabajo en grupo, la recogida de testimonios, la entrevista, el contraste de puntos de vista...

La Guía se complementa con una **Exposición** de 15 paneles a disposición de los centros educativos y con una **Propuesta de Actividades** donde se recogen las experiencias desarrolladas en diferentes centros de enseñanza por donde la exposición ha circulado.

Una nota que caracteriza el enfoque didáctico de este trabajo es la constatación de la importancia de la voz de la víctima y el testigo. Abogamos (Todorov, 2002) por una combinación del trabajo del historiador y del testigo. Junto a las fechas, cifras, nombres propios, las relaciones, etc., es oportuno sumergirse en las vivencias de los protagonistas que sufrieron los acontecimientos. Con frecuencia, la conmemoración que realiza la escuela no toma en consideración la voz de los testigos silenciando así

una fuente de conocimientos crucial. Si el conocimiento histórico (voluntad de verdad y objetividad) no está reñido con la experiencia (subjetividad y sufrimiento), ésta última añade un matiz de extraordinario interés: lo que aconteció en la vida de los protagonistas y cómo el acontecimiento histórico se convirtió en trágica experiencia personal. En la lectura de los relatos del infierno, profesorado y alumnado pueden imaginar el pasado (que no han vivido), criticar el presente (en el que viven) y desear o anhelar un futuro en el que nunca más Auschwitz vuelva a repetirse.

5.6 Respuesta educativa y alumnado inmigrante.

Se trata de otro de los focos de nuestra actividad. Ha dado lugar a materiales de muy diverso tipo donde toman carta de naturaleza las reflexiones sobre la enseñanza de la lengua vehicular, el mantenimiento de la lengua de origen, el respeto a las tradiciones religiosas, la importancia de incorporar al currículum escolar aspectos significativos de las culturas portadas por los alumnos en las aulas, etcétera. No ha sido menor nuestra preocupación por los procedimientos de incorporación a los centros escolares, la iluminación de criterios para la asignación de aula, la atención mediante medidas de apoyo personalizadas, la integración y socialización en los centros o la articulación de procedimientos de tutoría entre iguales.

Extranjeros en la escuela (2001) o *Alumnado extranjero en la escuela asturiana* (2003) son una muestra representativa de un conjunto de materiales que han ido apareciendo en revistas especializadas, en publicaciones de Centros de Profesorado y de Recursos, en contribuciones a Congresos y a Encuentros donde la educación del alumnado inmigrante es objeto prioritario de atención.

Un trabajo en desarrollo en la actualidad es el acercamiento a la comprensión de las dificultades que encuentra el alumnado inmigrante cuando se enfrenta a la lengua vehicular de enseñanza y, más en concreto, a los modelos textuales -e imágenes y gráficos- utilizados en los libros para dar cuenta del saber disciplinar. Conocer tales dificultades nos parece un asunto crucial. Más allá de la adquisición de la lengua de comunicación oficial, los manuales escolares son portadores de un lenguaje específico, académico, conceptual que requiere de habilidades particulares para su dominio. Hablar la lengua no es garantía de entender los textos y, menos aún de dominar los mecanismos del lenguaje académico. Nuestra intención última consiste en elaborar una guía que permita al docente hacerse cargo de tales dificultades y programar un aprendizaje significativo.

6. Viejos y nuevos mimbres del racismo y la intolerancia

En estos momentos nos encontramos enfrascados en un nuevo trabajo que es, en cierta medida, consecuencia del estudio del Holocausto. Ha crecido en nosotros y nosotras la preocupación por los fenómenos intolerantes del presente donde cuestiones de religión, de etnia, cultura y clase se entremezclan en un imaginario popular que construye el rechazo al otro, su miedo irracional, con materiales de muy diversa naturaleza, algunos labrados a lo largo de los siglos y sedimentados en la conciencia de las gentes como rasgos inequívocos de la cultura nacional. Así que para entender el presente nos parece adecuado hacer una visita a algunos de los episodios de intolerancia del pasado.

Iniciamos un trabajo de largo alcance que tiene como centro de atención aprehender cómo se construyó la intolerancia y el rechazo al otro. La primera parte de este trabajo, en la que ahora estamos, se centra en la intolerancia religiosa cristiana que presidió el mundo occidental desde la baja Edad Media y se llevó por delante, en nuestro país a judíos moriscos, brujas, luteranos... En otros países las víctimas estuvieron protagonizadas por estos u otros grupos minoritarios pero el mecanismo intolerante era común: la segregación de una parte de la sociedad a la que se define como *hereje* e *infiel*, dos nombres referidos a un mismo rostro, el del diablo que está detrás de estas dos apariencias. La lucha contra los seguidores del diablo se realizará mediante la cruzada y la Inquisición, con el uso sistemático de la tortura y con la imposición de reglas segregadoras. Se trata también de analizar sus consecuencias en el cuerpo social y, más en concreto, en las vidas de aquella población convertida en víctimas.

Un segundo apartado de este trabajo toma como objeto de estudio el colonialismo. Lo religioso cede terreno en este nuevo capítulo de intolerancia. La diversidad humana entra en escena con el “descubrimiento del mundo y sus gentes”, dando lugar a nuevas teorías y nuevas prácticas intolerantes. La diferencia se convierte en “raza” y la ciencia intenta dar cuenta de la desigualdad humana. Los teólogos castellanos debaten si los indígenas americanos son seres humanos; los filósofos franceses no tienen empacho en afirmar que “la raza de los negros es una especie de hombres diferentes de la nuestra como la de los podencos lo es de la de los lebreles” (Voltaire). El desarrollo de las teorías raciales justifica el dominio y explotación del mundo por Europa. Tras tales teorías asistiremos al genocidio americano y al esclavismo de la población africana.

Esta nuevo trabajo del Grupo Eleuterio Quintanilla contemplará, de nuevo, el análisis de los textos escolares para desentrañar su contenido al respecto y, posteriormente, una elaboración de materiales alternativos que en esta ocasión tendrán un formato electrónico, y como siempre, una propuesta didáctica donde el alumnado sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Ni que decir tiene que esta visita a las páginas más oscuras de la historia de la humanidad alberga una esperanza liberadora: trasladar al presente una crítica radical de la conversión del otro en víctima. Afirmar, también radicalmente, que la igualdad y la dignidad humana han de ser, permanentemente, nuestro centro de atención. Y consiguientemente, un problema relevante de la cultura escolar.

Bibliografía citada

- Alegret, J.L. et. al. 1991. *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma, Consell de Beestar Social de l'Ajuntament de Barcelona.
- Calvo Buezas, T. 1989. *Los racistas son los otros*. Madrid: Editorial Popular.
- Caramés, L. y Garriga, V. 1995. *La imagen del otro. El Islam en los libros de texto*. Barcelona: Actas Conferencia Mediterránea Alternativa, material fotocopiado, 36-44.
- Castiello, José María 2002. *Los desafíos de la educación intercultural: migraciones y currículum*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

- Cerezal, F. et al. 1999. An intercultural approach to MLT textbooks evaluation. En Fernando Cerezal, Manuel Megías y Jane Jones (eds.) *Reflexivity and interculturality in modern language teaching and learning*. Madrid: Talasa, 63-76.
- Foucault, M. 1979. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- García, J. y Granados, A. 1996. Racialismo en el currículum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el currículum oficial de la comunidad autónoma andaluza y en los libros de texto de la Educación Primaria. En X. Basalú, G. Campani y J.M. Paludáries (comp.) *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares- Corredor, 181-209.
- García Castaño, J.; Rubio, María y Bouachra, Ouafaa 2008. Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación, en J. García Roca y J. Lacomba (eds.). *La inmigración en la sociedad española*. Barcelona: Bellaterra, 403-471.
- Grupo Eleuterio Quintanilla 1996. *Materiales para una educación antirracista*. Editorial Talasa, Madrid.
- Grupo Eleuterio Quintanilla 1998. *Libros de texto y Diversidad cultural*. Editorial Talasa, Madrid.
- Grupo Eleuterio Quintanilla 2001. *Extranjeros en la escuela. Propuestas de acción intercultural*. Centro de Profesores de Gijón, Gijón.
- Grupo Eleuterio Quintanilla 2001. *Viaje a la esperanza*. Guía CD-ROM para el estudio de las migraciones en la ESO. Centro de Profesores de Gijón, Gijón. (ver [http://: www, equintanilla.com](http://www.equintanilla.com)).
- Grupo Eleuterio Quintanilla 2002. *Miradas y desarraigos: las migraciones en el arte*. Centro de Profesores de Gijón.
- Grupo Eleuterio Quintanilla 2006. *Lengua y diversidad cultural: materiales para el aula*. Madrid: Talasa.
- Grupo Eleuterio Quintanilla 2007. *Pensad que esto ha sucedido. Guía para el estudio del Holocausto*. San Sebastián: Gakoa.
- Grupo Eleuterio Quintanilla 2010. *Ninguna tierra es la nuestra. Antología poética de las migraciones*. San Sebastián: Gakoa.
- Hegoa 1991. ¿Qué dicen los textos escolares?. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 13.15
- Navarro, J.M. (Coor.) 1994. *Análisis crítica del marc curricular de la reforma des d'una perspectiva intercultural*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona, Papeles de trabajo.
- Sleeter, Ch. y Grant, C. (1991). Race, class, gender and disability in current textbooks. En M. W. Apple y L.K. Christian-Smith: *The politics of the textbook*. Londres: Routledge, pág. 78-110.
- Todorov, T. 2010. Entrevista a Tzvetan Todorov de Jesús Ruiz Matilla. *El País Semanal* nº 1776, 10 de octubre, 29-34.
- Todorov, T. 2002. *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Barcelona: Península.

Identificación e identidad nacional en los manuales de historia Españoles⁷²

Ramón López Facal

En este documento se analiza la evolución de los contenidos históricos en los libros de texto de secundaria en España, en relación con el objetivo de promover la identificación de los escolares con un determinado concepto de ciudadanía que, a partir de los años 70, incluye la pertenencia a Europa.

Se analizan dos dimensiones: el concepto de nación y la idea de Europa. En cuanto a la primera, los resultados muestran la pervivencia, habitualmente no explícita, de ideas esencialistas y románticas sobre la nación. Ideas que coexisten con otras encaminadas a la construcción de una nueva identidad europea supuestamente “común”.

Se discute también la noción de Europa que se transmite actualmente en la educación española. La identificación europeísta presente en los textos es de carácter historicista, con elementos afectivos y simbólicos, en contraste con una identificación que podría ser de carácter más racional, asentada en un proyecto político de futuro compartido.

En el marco de los nuevos condicionantes educativos en una sociedad crecientemente mestiza y pluricultural, se discute la contradicción que se plantea entre la necesidad de favorecer la convivencia cívica sobre valores compartidos por todos los ciudadanos europeos y el derecho a asumir diversas identidades culturales específicas.

Identificación nacional y enseñanza de la historia de España

La identificación de la población con la nación española ha sido un proceso muy similar al que se ha producido en otros estados nacionales y, como en todas ellas, con singularidades evidentes. Aunque pueden hallarse antecedentes más o menos lejanos en escritores del siglo XVII y, sobre todo, del siglo XVIII, fue durante el siglo XIX con la construcción del Estado liberal cuando ese proceso nacionalizador comenzó a pasar de las elites intelectuales a un porcentaje significativo de gente. Esa voluntad nacionalizadora ha sido deliberada: Alcalá Galiano manifestaba en 1835 en las Cortes [Parlamento] que “uno de los objetos principales que nos debemos proponer nosotros es hacer a la nación española una nación, que no lo es ni lo ha sido hasta ahora”; idea muy similar a la atribuida pocos años más tarde, en 1861, a Massimo d’Azeglio, en Italia: “señor hemos hecho Italia, ahora debemos hacer italianos”.

La construcción nacional ha implicado un esfuerzo alfabetizador en una lengua común que, al menos hasta finales del siglo XIX, era minoritaria en España, Italia o Francia; y todavía en el primer tercio del siglo XX había amplios sectores de la población rural que se sentían ajenas a cualquier identificación que fuese más allá de su comunidad local⁷³. La voluntad política de promover una identidad nacional se

⁷² Esta comunicación se basa parcialmente en un trabajo anterior publicado en la *Revista de Historia de la Educación* 27 bajo el título “Treinta años de enseñanza de la historia en el Bachillerato, 1975-2005”.

⁷³ Hobsbawm (1991) recoge el dato de que en 1789 el 50% de los franceses no hablaba en absoluto el francés y, correctamente, sólo un 12%-13%. Según Stasi (Carreras, 1998, 12) después de la primera Guerra Mundial, un tercio de los 38 millones de franceses seguían hablando una lengua diferente (cuatro millones hablaban bretón; otros cuatro una lengua germánica; 500.000 el vasco o el corso, e habría cuatro millones que lo desconocerían

vinculó a la necesidad de escolarizar a la población en la lengua adoptada como nacional, tratando de erradicar aquellas que competían con ella y, complementariamente, de difundir un imaginario colectivo sobre pasado que facilitase la identificación con supuestas virtudes comunes entre una población culturalmente poco homogénea.

Durante el siglo XIX los liberales españoles emprendieron la construcción de un Estado nacional con notables dificultades (Álvarez Junco, 2001; Riquer, 2001) y desde posiciones más débiles que en Francia, pero bastante similar al de otros estados del sur o del este de Europa en donde los defensores de privilegios del Antiguo Régimen mantuvieron un notable protagonismo político, llegando a amenazar la viabilidad misma de los proyectos nacionales. El Estado renunció a potenciar la red escolar pública desde la que promover los valores nacionales. Esta claudicación se concretó no sólo en el enorme desarrollo de una red de colegios privados de titularidad religiosa en los que se educaron los hijos de las clases medias sino también en que en los centros públicos se difundiese igualmente una ideología clerical. Pero aún así, algunos destacados intelectuales y políticos españoles contribuyeron a elaborar un discurso nacionalista que se hizo visible en los manuales escolares desde mediados del siglo XIX y, sobre todo, a partir del sexenio 1868-1874 y la posterior Restauración borbónica de 1875.

Se pueden constatar diferencias ideológicas entre manuales escolares de inspiración tradicionalista y neocatólica por una parte, los liberal conservadores por otra, y los basados en principios progresistas de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) (López Facal, 2001). Algunos autores han insistido en este tipo de análisis, destacando, por ejemplo, las aportaciones innovadoras de la ILE en contraposición con el integrismo católico (Boyd, 1997; Pozo Andrés, 2000). Sin embargo creo que resulta más relevante señalar las coincidencias que han contribuido a conformar una imagen histórico-organicista del pasado histórico de España (López Facal, 2003). Una idea de nación que afirma la existencia de una identidad territorial que a su vez implica la existencia de un determinado carácter o manera de ser de los españoles; valoran el pasado en función del grado de unidad política alcanzada (son “positivas” aquellas épocas en las que se ha alcanzado cualquier forma de unidad: con los romanos, los visigodos, los reyes católicos etc. y la decadencia se asocia a la división o fragmentación territorial).

Por supuesto que existen enormes diferencias. Pero las coincidencias son mucho más importantes al considerar positivos o negativos los mismos hitos contribuyendo a fijarlos como estereotipos. La historiografía, y la totalidad de los manuales escolares hasta los años setenta del siglo XX, han destacado como decisivos en la formación de

totalmente). En 1861 en Italia por su parte, según De Mauro (2005), sobre una población de cerca de 22.000.000 habitantes la lengua italiana era conocida solamente por cerca de 600.000, de los cuales 400.000 eran toscanos: El italiano era habitualmente utilizado por menos del 10% de los no analfabetos. La situación lingüística española era parecida: el castellano (español estándar) era utilizado por no más de un 10% de la población, aunque era bien comprendido en el centro y sur de la península en donde se hablaban diversas variedades dialectales, pero apenas se utilizaba en el norte. A mediados del siglo XIX en Galicia más del 90% de la población hablaba gallego y un porcentaje similar hablaba catalán en Cataluña y Baleares y en torno al 80% en las provincias valencianas; unos dos tercios de los asturianos utilizaban su propia lengua y más del 50% de los vascos la suya. Y a esto habría que sumar porcentajes variables de hablantes de *fabla* en los Pirineos aragoneses y de otros romances diferentes en León, Zamora o Extremadura; de los 16 millones de habitantes en 1860 en torno al 50% de los españoles no eran castellanohablantes. Este tipo de datos probablemente se podría extrapolar a otros muchos países durante el siglo XIX

la nación española una serie de acontecimientos como: La supuesta resistencia “nacional” a la conquista romana; la “unidad nacional” visigoda; la “Reconquista”; o la monarquía de los Reyes Católicos, culminación de la unidad nacional. Para el tradicionalismo integrista la principal aportación de los Reyes Católicos consistía en haber impulsado la unidad nacional católica, al conquistar el último reino musulmán, expulsar a los judíos e implantar la Inquisición; para el liberalismo progresista su aportación decisiva, además de la integración territorial, era haber sometido a la nobleza insolidaria. Ambos mensajes no son contradictorios, sino que se retroalimentaron, contribuyendo a reforzar la idea de que los Reyes Católicos habían sido los protagonistas indiscutibles de la unidad nacional.

Figura 1: Sitio de Sagunto (Calleja, 1913, 18)



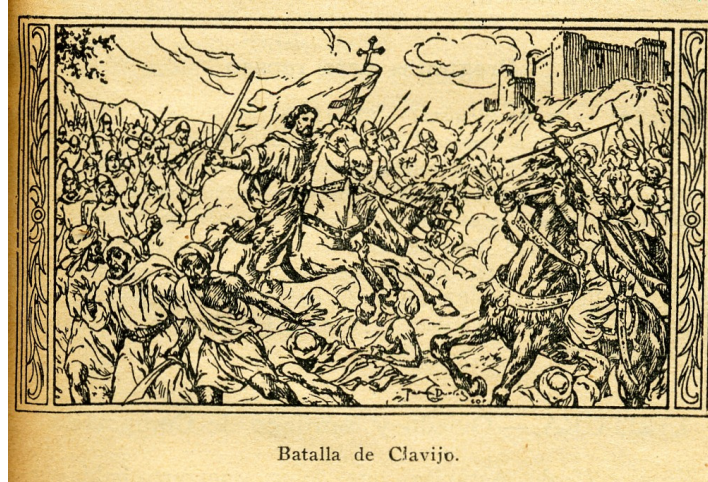
Dstrucción de Sagunto (hoy Murviedro, en la provincia de Valencia) por Anibal.

Figura 2: Covadonga (Calleja, 1913, 56)



Batalla de Covadonga, primera ganada á los moros después de la de Guadalete.

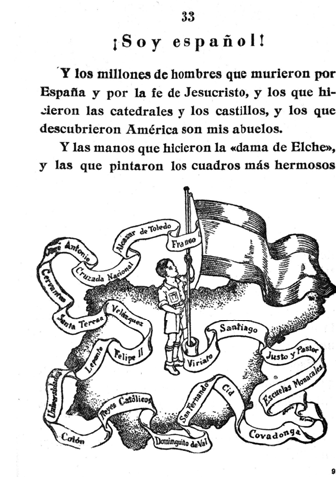
Figura 3: Clavijo (Bruño, 1933, 63)



El franquismo se limitó a consagrar la interpretación integrista presente en los libros de texto desde finales del siglo XIX, difundida por las editoriales religiosas en el primer cuarto del siglo XX. Los libros de texto y de lecturas escolares se impregnaron de una ideología clerical bastante distante, en este sentido, de los fascismos europeos (Valls, 1990), sin aportar ninguna formulación original.

Esta situación se mantuvo con apenas alguna discreta excepción (Vicens, 1969) hasta la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) en 1970, con la que se produjo la mayor transformación del sistema escolar español hasta el momento presente.

Figura 4: Ilustración de un manual franquista de los años 50



La Ley General de Educación de 1970: abandono del nacionalismo historiográfico

Con la LGE de 1970 se inició un proceso de modernización del sistema educativo, adaptándose a las nuevas realidades socioeconómicas de una España que había dejado de ser agraria y en la que incluso las elites políticas del franquismo aspiraban a incorporarse al proceso de integración europeo. Por primera vez desde la Ley Moyano (1857), se reestructuró todo el sistema de enseñanza. Se estableció la educación obligatoria entre los 6 y los 14 años (EGB), seguida de un bachillerato de 3 años (BUP) que desembocaba en un Curso de Orientación Universitaria (COU) preparatorio para la enseñanza superior. La LGE no estuvo vigente en todas las etapas hasta que en 1976 se implantó el tercer curso de BUP, al año siguiente de la muerte de Franco.

En relación con la enseñanza de la historia el cambio fue radical. En la EGB desaparecieron las viejas asignaturas de Historia y Geografía, siendo sustituidas por una nueva materia de Ciencias Sociales. Los contenidos de historia siguieron teniendo un elevado protagonismo pero se modificó drásticamente el enfoque: desaparecieron de los programas y de los libros de texto los estereotipos de exaltación nacionalista que habían sido habituales desde mediados del siglo XIX hasta ese momento. Como ya hemos señalado en otras ocasiones (López Facal, 2000) esta nueva perspectiva escolar respondía a dos conjuntos de causas concurrentes: la influencia de los cambios ocurridos poco antes en países de Europa Occidental, sobre todo en Francia, y al deseo de los “tecnócratas” del franquismo de unir su destino al de los países integrados en el Mercado Común europeo.

Todos los Estados-nación habían promovido el adoctrinamiento patriótico de la población. En Francia, que era una referencia para los liberales españoles, los libros de texto y los de lecturas escolares contribuyeron decisivamente a partir de 1870 a que la mayoría de la población se identificase con la nación “eterna”, secularmente enfrentada a Alemania; la difusión de *Le tour de la France par deux enfants* (Bruno, 1877), de lectura obligatoria en todas las escuelas francesas, del que antes de 1914 se habían vendido más de siete millones de ejemplares (Caredec, 1977) muestra la gran influencia de esa literatura escolar. Tras las masacres provocadas por las guerras mundiales se empezó a cuestionar en muchos países la escuela impulsase el adoctrinamiento nacionalista. Al recuerdo del horror sufrido se sumó una nueva circunstancia, la división del mundo en bloques que caracterizó la etapa de Guerra Fría. Países que se habían enfrentado pocos años antes eran ahora aliados frente a un enemigo ideológicamente definido, y ya no identificado nacionalmente. El otro no era ya el francés para el alemán, o el austríaco para el italiano. El otro era ahora el comunista, los países del este de Europa para los del oeste. Geopolítica e integración económica fueron de la mano, y los antiguos enemigos estrecharon cada vez más lazos en instituciones y ámbitos comunes: Consejo de Europa, OCDE, NATO o Mercado Común Europeo.

Los manuales de historia comenzaron a revisarse y Anales acabó por convertirse en paradigma hegemónico: sustituyó la vieja historia política por explicaciones socioeconómicas globales que se acomodaba mucho mejor a la nueva situación. De los manuales desaparecieron las referencias a las guerras “de la independencia” contra los romanos y Vercingetorix, Boudicca, Arminio o Viriato cedieron su lugar a la

romanización presentada como un proceso de integración europeo y base de una civilización y cultura comunes. La historia medieval perdió gran parte de su protagonismo y también de ella desaparecieron o redujeron su anterior relevancia los conflictos entre reinos. A partir de los años sesenta se enseñó que el sistema feudal se había extendido por Europa durante la edad media con características básicamente comunes, hasta el punto que se popularizaron en muchos países libros infantiles y juveniles sobre la vida en un castillo feudal o la construcción de una catedral sin referencias geográficas ni temporales. El mensaje implícito es que la identidad de Europa (occidental) se basa en un pasado común. Esta idea subyace al narrar cualquier etapa histórica; la imagen que se construye va desdibujando los perfiles nacionales que con anterioridad tan intensamente se habían subrayado. Y en su lugar va emergiendo una Europa con rasgos intencionadamente homogeneizados: la cultura clásica grecorromana en la antigüedad; el cristianismo y el sistema feudal en la edad media; el renacimiento artístico del quattrocento; el siglo de las luces; la revolución industrial; las revoluciones liberales.

En España los franquistas más pragmáticos deseaban formar parte del proceso de integración europeo. El proyecto anti-moderno de la dictadura, inspirado en la España de los Reyes Católicos, resultaba incompatible con el desarrollo. Se hizo urgente revisar el discurso integrista que impregnaba los manuales escolares y que nadie se tomaba ya en serio. La reforma educativa de 1970 (LGE) resultó ser la ocasión propicia para impulsar el cambio. Los redactores de la ley retomaron ideas de la Institución Libre de Enseñanza de los años 20 (Puelles, 1991, 426-427) y, sobre todo, las sugerencias de técnicos de la UNESCO y de la OCDE. El resultado fue la desaparición formal en la etapa de escolarización obligatoria de las materias de geografía e historia, sustituidas por una de Ciencias Sociales en la que la aproximación al pasado histórico se realizó desde una visión europeísta y se minimizó la historia política excluyendo los tonos xenófobos que habían sido frecuentes en el pasado.

Permanencia de estereotipos nacionalistas

En el tercer curso del bachillerato (BUP) se incluyó una amplísima asignatura: Geografía e Historia de España y de los países hispánicos; su implantación tuvo lugar en el curso 1976-1977 cuando ya había muerto el dictador y se iniciaba la transición. La inclusión de “países hispánicos”, no sólo a los latinoamericanos sino también a Filipinas, parecía derivar del concepto de hispanidad puesto en circulación por Zacañas de Vizcarra en 1926, popularizado posteriormente por Ramiro de Maeztu y al que el franquismo otorgó un carácter central. Pero también podría interpretarse como continuidad a los planteamientos americanistas de Rafael Altamira. El hecho es que los primeros manuales para BUP de 1977 prescindieron de las nostalgias imperiales y se aproximaron a la tradición historiográfica liberal, o bien optaron por la “nueva” historiografía de Annales introducida en España por Pierre Vilar en su versión más próxima al marxismo.

Las editoriales que lograron mayor difusión fueron Anaya (Valdeón et al. 1977), Santillana (Vilá et al. 1977) y Vicens Vives. (Balanzá et al. 1977); Los libros de BUP incorporaron con mayor amplitud y rigor contenidos de historia económica y social que se había desarrollado en España a partir de los años setenta, gracias al magisterio

de Vicens Vives en Barcelona, o de Artola y Jover – entre otros – en Madrid, sin olvidar la influencia entre los universitarios españoles de finales de los años sesenta de la historiografía francesa marxista de Tuñón de Lara o Pierre Vilar. Muchos de los que nos incorporamos a la docencia en aquellos años nos acercamos a la escuela de Annales por esta vía indirecta, huyendo del rancio discurso esencialista que habíamos soportado en las aulas universitarias. Pero los nuevos contenidos coexistieron con viejos estereotipos y anacronismos (López Facal, 2000). Desaparecieron las referencias más tópicas a la fundación de la nación española en épocas pretéritas (iberos, visigodos, Reyes Católicos) aunque con algunas sorprendentes excepciones⁷⁴. Las expresiones explícitas de nacionalismo español van haciéndose cada vez menos usuales; sin embargo se mantuvo de forma implícita una concepción tradicional (histórico-organicista) de una nación española etnicista, vinculada a la continuidad histórica de un mismo pueblo formado desde la antigüedad por sucesivos substratos étnicos, sobre un marco territorial inmutable⁷⁵. Esta concepción se reforzó con la utilización habitual de mapas históricos con el anacronismo de la actual frontera pirenaica, ya sea para identificar pueblos prerromanos, la Hispania Romana, el reino visigodo, los reinos medievales; la España de los Reyes Católicos etc. Con ello se ha contribuido a reforzar la imagen de que España es una nación territorial sin apenas modificaciones a lo largo del tiempo.

Figura 5. Mapa de Hispania Romana, con frontera pirenaica y en el que se incluye el archipiélago canario (Burgos et al., 2000, p. 89)



3 Etapas da conquista de Hispania.

⁷⁴ “2.6. La unidad territorial. Con la expulsión de los bizantinos, conseguida casi totalmente por Sisebuta (612-621) —primer rey con verdadero interés en desarrollar una cultura nacional— (...) queda por fin conseguida la unidad territorial. Con ella puede afirmarse que se inicia también un sentimiento general de nacionalismo, hasta entonces ausente en la mayor parte de la población”. (Centeno et al. 1977, 60).

⁷⁵ “En la lecciones anteriores hemos visto como se fueron asentando, en estratos sucesivos, las bases de nuestra personalidad histórica. La tarea parecía rematada con la paz y unidad impuestas por Roma, pero la fragilidad interna de esta construcción, minada por las injusticias sociales y el abandono de los hábitos guerreros, se pusieron de manifiesto, primero, con la conquista visigótica (...). Tres siglos después un número aún más reducido de árabes y berberiscos señorean la Península. (...) La convivencia entre estas dos culturas —cristiana e islámica— es un rasgo de nuestra peculiaridad histórica, enriquecida aún más por la simultánea presencia del elemento judío” (Vilà Valentí, et al., 1977, p. 111)

En los años 80 las editoriales sustituyeron los primeros manuales para BUP por otros menos densos, con más actividades para el alumnado e ilustraciones. Entre los autores se encontraban personas vinculadas a movimientos de renovación pedagógica de los años setenta como, en la editorial Vicens Vives, Manuela Balanzá (Germanía) o Pilar Benejam (Rosa Sensat), que a pesar del exceso de información lograron ofrecer uno de los mejores manuales de ese momento. La editorial Anaya siguió en cierta medida ese modelo prescindiendo en los años ochenta del elenco de historiadores de sus primeros manuales para optar por profesores vinculados a las aulas de enseñanza secundaria y con experiencia en la innovación educativa y la renovación pedagógica (Prats et al, 1987). Estos manuales incorporaron ya una concepción más moderna de la articulación territorial y política de la España contemporánea, acorde con los planteamientos autonómicos de la Constitución de 1978, aunque en ninguno de ellos se plantean los problemas relacionados con la construcción nacional española.

Las polémicas sobre la enseñanza de la historia en España (y de España) se han centrado frecuentemente en los contenidos de los currícula oficiales y su reflejo en los manuales. Pero se ha prestado escasa atención a otras materias, como la historia de la literatura, refugio de estereotipos nacionalistas de todo tipo (López Facal, 2003). A partir de 1977 y hasta la implantación de la siguiente reforma educativa (LOGSE) en los años noventa, el manual de historia de la literatura española con mayor difusión (con mucha diferencia sobre todos los demás, acaparando cuotas de mercado próximas al 90%) fue el publicado por el académico Lázaro Carreter, en coautoría con Tusón, quienes no ocultan su intencionalidad nacionalizadora: “Su estudio [de la Literatura Española] contribuye poderosamente a la instalación de los ciudadanos en la comunidad nacional a que pertenecen” (Carreter y Tusón, 1977, 8). En coherencia con esa declaración se recurre a un discurso histórico tan esencialista como simplista, que había sido abandonado ya por los historiadores y por el profesorado de historia (negritas y cursivas en el original):

El reino visigodo sucumbió a la invasión de los árabes, que empezó en el año 711 por Gibraltar. En menos de siete años, ocuparon casi todo el territorio peninsular. Tropas cristianas se reagruparon en lugares montañosos del norte, y desde allí iniciaron la Reconquista, que terminó en 1492 con la toma de Granada. (...) Los españoles que quedaron en los territorios ocupados por los árabes eran, como sabemos, los mozárabes. (Carreter y Tusón, 1977: 101).

Durante la Edad Media (esto es, hasta finales del siglo XV) dos grandes reinos, Castilla y Aragón, se reparten la Península, empeñados ambos en la larga empresa denominada la Reconquista, mediante la cual, en avances hacia el sur, los cristianos van recuperando los territorios ocupados por los árabes tras la invasión del año 711 (“pérdida de España” se llamó). Tal empresa acabará con la toma de Granada en 1492 (Carreter y Tusón, 1977: 19).

Transición democrática y renovación pedagógica: 1975-1990

Los deseos de renovación de un amplio número de profesoras y profesores que se incorporaron en los años setenta y ochenta al sistema educativo no se veían colmadas

con las ofertas editoriales, lo que explica la proliferación de ciertas alternativas a los libros de texto tradicionales, buscando una enseñanza menos memorística y más innovadora como los materiales del grupo valenciano Germanía (Germanía-75, 1977) que consistían en una antología de fuentes, la mayoría primarias: textos seguidos de una serie de preguntas sencillas para que el alumnado de 1º de BUP “descubriese” por sí mismo el pasado histórico. Esta pedagogía “por descubrimiento”, que hoy puede parecer ingenua –ningún adolescente puede “descubrir” sin otra ayuda que unos textos ideas tan complejas como la sociedad estamental, por ejemplo– tuvo gran importancia para renovar la enseñanza de la historia. Reflejaba la búsqueda por parte del sector más dinámico del profesorado por dar protagonismo al alumnado en el proceso de aprendizaje, superando seculares rutinas memorístico-repetitivas. También contribuyó a que se hiciese habitual en las aulas el trabajo con fuentes históricas.

Germanía fue uno de los grupos más conocidos, pero no el único. Muchos docentes, de manera individual o en grupo, se esforzaron en esos años por elaborar materiales propios, aunque sólo unos pocos lograron el respaldo editorial que les permitió darse a conocer. Cabe citar entre éstos al grupo salmantino Cronos, premio Giner de los Ríos del MEC a la innovación educativa con una propuesta para 3º de BUP (Baigorri et al., 1984). El camino iniciado por el grupo Germanía fue seguido por otros colectivos que ofertaron materiales, algo más estructurados, como los editados por Akal (Ballarini et al. 1979; Santacana y Camarero, 1980). Estos materiales incluían alguna información complementaria que facilitaba la comprensión de los documentos propuestos por lo que se llegaron a utilizar en lugar del libro de texto.

Otro colectivo que tuvo una especial relevancia fue el grupo 13-16 que adaptó en España los materiales británicos del Schools Council (Historia 13-16: 1982, 1983, 1990). Algunos de sus integrantes habían participado en otros proyectos (Prats, Santacana, Loste), y algún otro (Domínguez) tendría posteriormente un papel destacado en la elaboración de los nuevos currículos de la reforma educativa (LOGSE). Historia 13-16 rompió con los contenidos tradicionales ofreciéndole al alumnado –y al profesorado– una aproximación a la metodología histórica (al trabajo del historiador) a través de actividades centradas, cada una de ellas, en diferentes épocas y completada con un estudio en desarrollo o diacrónico de la historia del vestido a través del tiempo (en el proyecto original inglés se estudiaba la sanidad a través del tiempo)⁷⁶. El proyecto tuvo un impacto bastante limitado. Lo más positivo fue, en mi opinión, romper con un esquema tradicional de enseñanza de la historia, lineal y teleológica, y con los contenidos hasta entonces canónicos, y poner en primer plano algunos problemas de metodología. Recibió críticas desde dos posiciones ideológicamente dispares, la de quienes desde perspectivas más conservadoras lo acusaban de no dedicar atención a los contenidos fundamentales (tradicionales) de la historia, y por otra parte la de quienes consideraban que promovía más la curiosidad anecdótica y erudita (la historia “de anticuario” en terminología de Nietzsche) y que

⁷⁶ Joaquín Prats, uno de sus impulsores en España explica las bases de este proyecto británico: “Se cuestionó la historia enunciativa y se propuso un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la construcción de conceptos, destrezas y conocimientos metodológicos. Se generaron proyectos que rompieron, de una manera radical, los viejos tópicos de la enseñanza de la historia y plantearon modelos que, hoy todavía, resultan bastante novedosos. El planteamiento de base era retomar la historia entendida como una materia escolar con un alto grado de posibilidades educativas, y enseñar cómo se construye el conocimiento histórico a través de situaciones de simulación de la indagación histórica y centrándose en el aprendizaje de los conceptos fundamentales de la teoría histórica” (Prats, 2000).

se evitaba una reflexión crítica sobre problemas sociales realmente relevantes para la formación de la ciudadanía.

Los deseos de renovación y cambio social presentes en los años ochenta tuvieron su reflejo en esta pluralidad de iniciativas didácticas que prescindían del tradicional relato nacionalista. De ellas surgió el primer impulso asumido por el PSOE para promover una gran reforma educativa. Pero poco a poco estos esfuerzos se fueron diluyendo: La plantilla de profesorado fue envejeciendo al estancarse la demografía y no contar con el necesario relevo generacional; bastantes de los que habían protagonizado estos movimientos de renovación pasaron a la docencia universitaria o a administraciones educativas y fueron abandonando progresivamente los impulsos más innovadores. En cierta medida fueron un espejismo puesto que una minoría muy activa dio la impresión de que la enseñanza estaba cambiando radicalmente, ignorando (o no queriendo ver) que la mayoría continuaba con prácticas docentes muy tradicionales. En las aulas, aunque se disponía de manuales cada vez mejores y de materiales complementarios y/o alternativos, los viejos tópicos y prejuicios siguieron presentes.

Reforma educativa de los años 90

En 1987 se anunció un proyecto de reforma general de la educación. Aunque la LGE había impulsado un importante avance en la educación los desajustes eran enormes, con un elevado fracaso en la educación básica superior al 30%, una formación profesional desprestigiada y anómalamente minoritaria. Por otra parte la necesidad de ampliar la escolarización más allá de los 14 años no podía demorarse más. Por primera vez un gobierno español anunciaba que iba a proceder a reformar la educación a partir de una fase experimental y tratando de lograr un amplio consenso.

Entre el anuncio de la reforma y su aprobación parlamentaria transcurrieron tres años, periodo en el que se vio sometida a fuertes presiones políticas y corporativas que lograron modificar en un sentido mucho más conservador los planteamientos iniciales que, por otra parte, tampoco estuvieron nunca demasiado definidos. Comenzó por ofrecerse una amplia libertad al profesorado y a los centros para definir el currículum (currículum abierto) pero de manera inmediata se cerró esta posibilidad, estableciéndose unos contenidos mínimos obligatorios tan prolijos y extensos que apenas dejaban margen para incorporar nuevos temas⁷⁷. El “cierre” del currículum obedeció a presiones y motivos variados como a la reivindicación de las editoriales de libros de texto que reclamaban contenidos comunes en toda España; a la demanda de un profesorado mayoritariamente anclado en rutinas profesionales; y a una verdadera ofensiva en defensa de la concepción disciplinar de la enseñanza de la historia realizada desde instancias universitarias (Valdeón, 1988).

La nueva etapa de educación secundaria obligatoria (ESO) introdujo la estructura de áreas que ya se había aplicado en la EGB con la reforma anterior, pero el decreto que estableció los “contenidos mínimos” hizo fácilmente reconocibles los contenidos disciplinares de geografía e historia para tranquilidad de la mayoría del profesorado. Aunque se eliminaron formalmente los hitos derivados de la historiografía romántica,

⁷⁷ Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecieron las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. (Vigente hasta el 6 de enero de 2007)

se mantuvieron de manera más sutil pero persistente, haciéndose visibles, por ejemplo, a través de los mapas históricos que siguieron proyectando hacia el pasado fronteras actuales (aunque incluyendo de Portugal).

En el bachillerato, de 2 cursos, se implantó una asignatura común de Historia para todas las modalidades de bachillerato (en 2º curso). A pesar de la denominación (“Historia”) desde el primer momento contempló tan sólo contenidos de Historia de España desde la revolución liberal. Que exista una asignatura específica de historia nacional y además que sea ésta una materia obligatoria para obtener el título oficial que habilita para el acceso a la educación superior, es inusual en los currícula escolares europeos. Esta “anomalía” española tiene mayor relación con el contexto político interno que con objetivos educativos. Poco después de ser aprobada la Constitución de 1978, con el desarrollo de la estructura autonómica del Estado, se produjo una reacción neocentralista que se oponía a lo que consideraban una “ruptura” de España y reclamaban la buena y vieja historia de siempre como antídoto frente a la presencia de los nuevos contenidos desarrollados por cada una de las Comunidades Autónomas.

Estereotipos enfrentados

Uno de los mayores cambios políticos que tuvo lugar con la transición democrática española consistió en la descentralización territorial del Estado, la mayor que se había producido nunca en España desde el Antiguo Régimen. El nuevo Estado de las Autonomías consagrado en la Constitución de 1978 fue distribuyendo las competencias que hasta ese momento eran exclusivas del gobierno central entre 17 administraciones autonómicas. Este cambio tuvo su reflejo en los contenidos escolares y en los libros de texto. En la medida en que las CC AA asumieron competencias en educación incorporaron contenidos de geografía e historia de sus respectivos territorios. Algunos manuales incluyeron un cierto sesgo nacionalista catalán, vasco, gallego o canario, desencadenando protestas que adquirieron notable publicidad en la prensa conservadora de los años 90. El sesgo nacionalista denunciado no difería gran cosa del que estaba presente en los otros manuales; lo que cambiaba era el referente nacional. Es decir, los estereotipos, histórico-organicistas, del nacionalismo del siglo XIX que identificaba las naciones con realidades intemporales basadas en un territorio claramente delimitado, eran mencionados explícitamente de manera muy puntual (casi anecdótica) en algunos manuales “periféricos”, de la misma forma que los rasgos etnicistas más arcaicos eran también minoritarios en los libros de texto “españolistas” a partir de la LGE de 1970. Pero de la misma manera también era bastante frecuente encontrarse con ese tipo de contenidos implícitos, como mapas históricos anacrónicos que proyectaban fronteras administrativas actuales o recientes a épocas pretéritas; la única diferencia relevante era que en vez de utilizar un mapa de España para referirse a la Hispania romana se utilizaba, por ejemplo, un mapa de Galicia para representar la Gallaecia romana, y no se incluía ningún mapa de toda la península ibérica (ASPG, 1995).

Figura 6: Mapa de recursos mineros en la Gallæcia romana utilizando anacrónicamente las actuales fronteras administrativas de Galicia (ASPG, 1995)

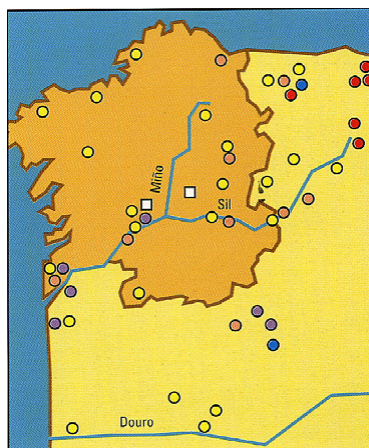


Figura 7: Mapa de la Hispania Romana, utilizando anacrónicamente la actual frontera pirenaica, incluyendo Andorra. (Cronos, 1995)



La polémica generada en torno a los libros identificables con los nacionalismos alternativos al español ha respondido más a prejuicios políticos de signo contrario que a verdaderas preocupaciones educativas puesto que su incidencia ha sido irrelevante. La ausencia de rigor no es muy diferente cuando se afirma “Durante el periodo feudal o medieval, Galicia contó con un proyecto político propio teniendo varios reyes que ejercieron el poder político en un territorio coincidente con parte de la Gallæcia romana” (ASPG, 1997) que cuando se indica que “los visigodos, tras suevos, alanos y vándalos, ocuparon la península, formando una unidad política que duró hasta la invasión musulmana en el año 711 (...) La Reconquista de los territorios ocupados por los musulmanes se produce a lo largo de un complicado proceso que duró siete siglos, (...) La unidad política y administrativa heredada de la romanización se ha roto; y en adelante, reconstruirla será francamente dificultoso.” (Cronos, 1995, 24).

De la misma manera que los libros de historia de la literatura española mantienen estereotipos nacionalistas a los que nos hemos referido supra, los de las literaturas

periféricas hacen otro tanto, denostando la política de los Reyes Católicos o destacando que “la política de feroz represión de Fernando VII” al restablecer el absolutismo tenía por objeto “callar la incipiente literatura en gallego,” como si ese hubiese sido su principal intencionalidad (Bará et al., 1996, 106). Los Discursos son igual de tendenciosos, pero no tienen el mismo impacto, principalmente por la desigual cuota de mercado de unos y otros, pero también por la limitación impuesta en los sucesivos decretos de contenidos mínimos obligatorios para toda España que aprobaron los gobiernos españoles a partir de 1992, tan exhaustivos que apenas dejaron margen para añadir algo más.

El estudio más riguroso que se ha hecho hasta el momento sobre la difusión y contenidos de los manuales de historia que se utilizan en España publicado por la Fundación Bofil (Segura, 2001), constatan que salvo en el País Vasco, donde la editorial Erein alcanza cuotas superiores al 30% del mercado (y no se puede identificar a esa editorial con el nacionalismo radical⁷⁸) en las demás Comunidades Autónomas el mercado editorial está en totalmente manos de grandes editoriales: Vicens Vives, Santillana, SM y Anaya que acaparan más del 70% de las ventas y llegan hasta el 90% o más al sumar otras con menor cuota de mercado (Ecir, Oxford, Editex, Teide) que al igual que las grandes editan los mismos textos para toda España, con un pequeño anexo de contenidos para cada una de las CC AA. El porcentaje que ocupan los contenidos propios de cada Comunidad están muy por debajo del máximo admitido por la legislación vigente⁷⁹

Ofensiva neoconservadora de los años 90

La reforma educativa de 1990 (LOGSE) fue duramente combatida por sectores conservadores, desde antes incluso de ser aprobada, que anunciaron su intención de modificarla si ganaban las elecciones. En realidad muchas de las críticas dirigidas a la LOGSE difícilmente se le podían imputar puesto que nunca se llegó a aplicar en su totalidad; se trataba pues de críticas a los efectos de la última ley franquista (LGE) que como ya se ha indicado, no se implantó plenamente hasta después de la muerte del dictador.

A partir de 1996, la entonces ministra de Educación, Esperanza Aguirre manifestaba su preocupación por lo que consideraba una pérdida de la “identidad” de la Historia

⁷⁸ La editorial con un perfil ideológico más acentuadamente nacionalista, Elkar, ronda el 10% de la cuota de mercado en la ESO, porque ha firmado un convenio con la federación de ikastolas –escuelas monolingües en lengua vasca– a las que destinan toda su producción (Segura, 2001).

⁷⁹ 55% en las CC AA que tienen una lengua oficial propia además del castellano y 45% en las que no la tienen. En Andalucía se sitúan en el 9% en el primer ciclo de ESO y desciende al 5,5 y 5% en 2º ciclo y bachillerato respectivamente; en Canarias 8,3%, 5,8% y 3,4%; en Galicia el 5,9% en primer ciclo de ESO y 9% en el segundo; en el País Vasco en torno al 9% en ESO y un 22,8% en bachillerato; en Valencia entre el 7,9% y el 6,6% en primer y segundo ciclo de ESO; en Cataluña, cerca del 20% en ESO y un 33,8% en bachillerato. Casi todas las editoriales (con la excepción de la muy minoritaria Elkar en el País Vasco) dedican un porcentaje muy superior a la historia de España que a la de sus respectivas CC AA, que no suele superar el 10% de los contenidos totales. En el caso de la asignatura de Historia de España de 2º de bachillerato, en la que no se incluyen contenidos de historia universal, podría pensarse que habría mayor presencia de contenidos propios, pero no sucede eso: en la Comunidad Valenciana no aparece ninguna referencia específica en ninguno de los manuales; en Canarias y Andalucía ocupan el 3,5 y 5% de las páginas; en el País Vasco la media es de 22,5% de las páginas dedicadas a la historia en Euskadi y sólo en Cataluña se llega al 33,8% de media, ya que dos de las editoriales importantes en esa Comunidad (Vicens Vives y Teide, con sede en Barcelona) dedican en torno al 45% de su extensión a historia catalana. (vid. Segura et al. 2001).

de España en el currículum escolar: “Un alumno puede atravesar por entero diez años de escolarización obligatoria sin escuchar ni una sola vez, una lección sobre Julio César o sobre Felipe II” (ABC, 27-5-97). Este discurso tuvo una extraordinaria difusión y fue seguido de un llamado “Plan de Mejora de las Humanidades” que implicaba una nueva propuesta de contenidos comunes (Almuiña, 1998) que al hacerse pública, creó una polémica todavía mayor (más de 650 artículos en prensa en 1997-1998).

La muy conservadora Real Academia de la Historia (RAH) se sumó a la campaña de apoyo a la interpretación tradicional de la historia de España: «la Real Academia de la Historia se siente llamada a exponer una versión depurada, apoyada en materiales y métodos propios de la Ciencia de que es titular, acerca de las sucesivas realidades a las que ese sujeto vivo “al que llamamos España” ha dado corporeidad a lo largo del tiempo» (RAH, 1998, 11). Recuperó viejos tópicos nacionalistas: «La proclamación como reivindicable de la Hispania cuya salus (salvación, liberación) era declarada programa político del reino asturiano, a partir del “grano de mostaza” de Covadonga, semilla que había de fructificar en el frondoso árbol de su total recuperación, ...» (RAH, 1998, 23). Animados, tal vez, por el eco mediático de sus propuestas, se afirmaron en su papel de guardianes de la historia, y en 1999 anunciaron públicamente su intención de «revisar los libros de bachillerato que se imparten en las comunidades autónomas, para “ver que se dice en ellos y rectificar los errores que se encuentren” ya que, en su opinión, «de esta forma se evitarían las interpretaciones “sesgadas o tergiversadas” de la historia, que se producen a veces en “determinados ámbitos autonómicos”, por la “ignorancia y la malicia” de que habla la Real Cédula o por “intereses partidistas”». (El País, 19-02-1999).

Pero el Partido Popular, que gobernaba en minoría con apoyos del nacionalismo conservador catalán y vasco se vio obligado a retirar del Parlamento por falta de apoyos, anunciando que convocaría a un grupo de expertos para “efectuar un dictamen riguroso sobre la situación actual de la enseñanza de las humanidades” y actuar en consecuencia. El resultado del informe de los expertos fue pobre y escasamente documentado (Conferencia de Educación, 1998, 173). Las ideas sobre educación eran cuando menos anticuadas. Sostenían, por ejemplo, que la historia y la geografía tienen las “finalidades de formación cultural, al transmitir visiones del mundo” (p. 33), o se concluye que “un adecuado estudio de la historia permitiría transmitir al alumnado ante todo el sentido de “historicidad”...” (p. 165) [las negritas son mías]. Es decir, entendían los procesos de enseñanza-aprendizaje como un simple acto de transmisión, por lo que consecuentemente sus propuestas reformadoras se limitaron a proponer más horas de clase y más contenidos. Abogaron por una historia que “supere lo local” y se abra a lo “universal” (p. 171) aunque redujeron esa universalidad exclusivamente a la historia de España: “Una mejor comprensión y entendimiento de nuestro presente exige ir más allá de lo puramente contemporáneo. (...). En este sentido, es esencial, a juicio del Grupo de Trabajo, estudiar específicamente el funcionamiento de la Monarquía Española a lo largo de los siglos XVI y XVII.” (p. 164).

Los sectores conservadores continuaron su campaña de agitación a la espera de obtener mayoría parlamentaria, lo que sucedió en las elecciones del año 2000. En diciembre de 2002 se aprobó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en

la que se reformularon de nuevo los contenidos de Historia de España (2º de bachillerato).

Regreso a la Historia General

La LOCE fue una ley todavía más efímera ya que fue suspendida por decreto el 28 de mayo de 2004, al regresar el PSOE al gobierno y tal como se había comprometido desde la oposición, y derogada definitivamente por una nueva – y hasta ahora última – Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, amenazada a su vez también de derogación por el PP si ganan las elecciones. Al igual que la LOGSE, también fue suspendida antes de que llegase a aplicarse íntegramente, pero la suspensión apenas afectó a los contenidos.

Se eliminaron los cambios introducidos respecto a la enseñanza de la religión y se modificaron algunas de las restricciones para promocionar de curso; pero se mantuvieron los planteamientos sobre la historia de España concebida de nuevo como una Historia General (desde la prehistoria hasta el momento presente) y cuyo sujeto no podía ser otro que “España”. Como señala Valls (2007, 65) los nuevos temarios (introducidos por la LOCE y mantenidos por la LOE) “presentan además carácter obsoleto en cuanto se centran casi exclusivamente en contenidos factuales, haciendo caso omiso de la epistemología y de la metodología históricas que son parte consustancial de la ciencia histórica y del proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma, si este quiere ir más allá de la simple repetición del relato histórico o, lo que sería peor, de la indoctrinación”.

La historia general de España debe impartirse en tres sesiones semanales de clase durante un periodo escolar recortado en más de un mes, acaba de hecho a principios de mayo debido a la necesidad de finalizar el curso anticipadamente para realizar las pruebas de acceso a la universidad. Es decir, para desarrollar esta enciclopédica asignatura se cuenta con un total de entre 75 y 85 sesiones efectivas de clase de 50 minutos, de las que hay que restar las dedicadas a exámenes o actividades complementarias. El temario comienza con las “raíces históricas de España” que incluye la romanización, los reinos germánicos; Al Andalus y los reinos cristianos medievales; los Reyes Católicos, la monarquía hispánica de los Austrias; continuando con la monarquía borbónica en el Antiguo Régimen, la crisis del Antiguo Régimen e implantación del Estado liberal, las transformaciones socioeconómicas de los siglos XIX y XX, para acabar en un último tema sobre la España en democracia y la integración en la Unión Europea.

La razón por la que se mantiene esta historia general de España tiene poco que ver con la justificación que figura en la Orden que desarrolla la LOE (BOE 147 de 18/06/2008): “El pasado conforma muchos de los esquemas de conocimiento e interpretación de la realidad al estar presente en nuestra vida actual, tanto individual como colectiva. La perspectiva temporal y el enfoque globalizador, específicos de esta disciplina, proporciona conocimientos relevantes sobre ese pasado que ayudan a la comprensión de la realidad actual. A su vez contribuye a mejorar la percepción del entorno social, a construir una memoria colectiva y a la formación de ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y de sus obligaciones para con la sociedad”; y menos aún con la idea de “que persigue el estudio racional, abierto y crítico de ese pasado, [por lo que] su estudio propicia el desarrollo de una serie de

capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, el análisis, la inferencia, la interpretación, la capacidad de comprensión y explicación, el ejercicio de la memoria y el sentido crítico”. Parece más bien que el Partido Socialista ha hecho suyos ciertos planteamientos del nacionalismo español tradicional ante el temor de que otros lleguen a patrimonializar la “identidad” española, empeño en el que se sitúa sistemáticamente la derecha conservadora⁸⁰. Tratar de ampliar los contenidos implica profundizar menos y por lo tanto un aprendizaje más superficial. Si la enseñanza de la historia pretende servir para desarrollar la capacidad de “seleccionar e interpretar información procedente de fuentes diversas, incluida la proporcionada por las tecnologías, y utilizarla de forma crítica para la comprensión y explicación de procesos y hechos históricos”, como figura en Orden Ministerial, habría que limitar drásticamente los contenidos sobre los que trabajar.

El europeísmo como continuación de los nacionalismos historiográficos

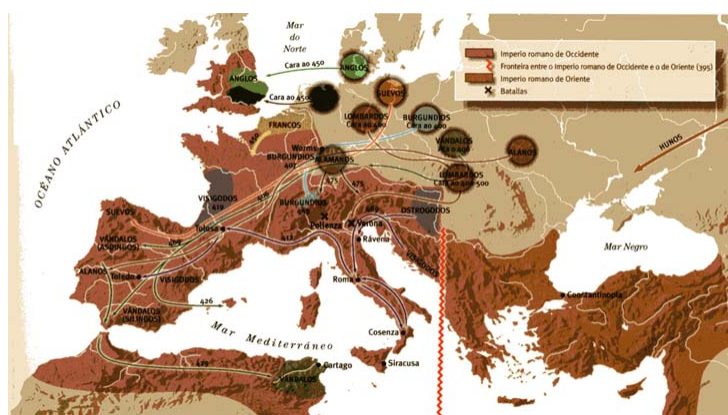
Pese a las resistencias al cambio y a la fuerte presencia que aún tiene en España la interpretación nacionalista del pasado, la historia enseñada se ha hecho menos chovinista; en su lugar, se ha reforzado el eurocentrismo. Al tiempo que formalmente se fueron eliminando los contenidos nacionalistas más agresivos se hicieron presentes contenidos referidos a Europa y al proceso de integración europea tanto en la legislación como en los manuales: actualmente la Unión Europea es objeto de estudio en la geografía de 3º de ESO y en la historia de 4º de ESO y de 1º de bachillerato, pero la visión eurocéntrica del pasado está presente en el conjunto de los contenidos escolares, más allá de esos temas puntuales. Los pueblos o culturas no europeas siguen sin estar presentes, salvo de manera puntual y siempre en relación con la historia europea: etapa colonial, descolonización o conflictos del siglo XX.

Las únicas menciones a culturas no europeas se limitan a las “primeras civilizaciones” de Mesopotamia y Egipto, y “desaparecen” de la historia enseñada, al menos hasta finales del siglo XX. Por otra parte esta presencia parece venir justificada por ser la cuna o precedente de la civilización (por supuesto europea) sin que se ofrezca la menor información sobre lo ocurrido allí posteriormente ni, mucho menos, sobre las sociedades que se desarrollaron en la India o China. Una vez más los mapas históricos constituyen una potente herramienta de transmisión ideológica. Tan importante como lo que se representa es lo que se oculta, lo que nunca aparece. Nada se menciona de la revolución neolítica en Asia o América, ni de la difusión de la metalurgia fuera de Europa salvo, como acabamos de indicar, como origen de lo que posteriormente se ha desarrollado en Europa.

⁸⁰ Véase sino, en este sentido la información de *El País* firmada por C. E. C. [18/06/2008]: “Alejo Vidal-Quadras hizo ayer pública una nota con la enmienda transaccional que ha logrado pactar con la dirección [del Partido Popular]. El texto, que retoca casi todas las partes de la ponencia política referidas a ideología, nación y pactos de Estado, y defienden que la nación española “se apoya en los valores esenciales de la tradición cristiana”, contiene párrafos históricos como este: “La Nación española, como realidad histórica y cultural, tiene su raíz plural en los Reinos cristianos medievales, pero se basa ante todo en la herencia de la Hispania romana y visigoda común a todos ellos y en la unidad política establecida desde hace 500 años por la integración de esos Reinos en la Monarquía de España, mediante la unión de las Coronas de Castilla y Aragón y el Reino de Navarra”.”

(antigüedad grecolatina, historia eclesiástica y de las monarquías cristianas). La secularización de la educación y los avances del laicismo a partir del siglo XIX han ido eliminando de la escuela a la historia sagrada y adaptando la interpretación del pasado a la exaltación de los Estados nacionales y, más recientemente a este nuevo imaginario europeo. En los actuales libros de texto se siguen propagando sin la menor matización afirmaciones que refuerzan esta visión lineal y teleológica de la cultura europea: “Las aportaciones de la cultura griega fueron la base de la civilización occidental. Entre ellas se encuentran la democracia, la filosofía, la historia, el teatro, los juegos olímpicos y una serie de principios artísticos que perduraron hasta nuestros días” (Burgos et al., 2000, p. 194). La mayoría de la población, y de los escolares, desconocen que un gran número de las principales ciudades griegas estaban situadas en Asia Menor (Pérgamo, Éfeso, Mileto, Rodas, Samos) o que los atenienses del siglo V consideraban bárbaros a los macedonios. Y por supuesto desconocen la enorme importancia que tenían para el Imperio Romano las provincias de Siria, Egipto o Mauretania.

Figura 10: Mapa del Imperio Romano en el siglo V, en el que no aparece Egipto ni la Cirenaica. (Pérez Álvarez et al., 2007, p. 229)



El eurocentrismo se ha reforzado, además, con una simplificación reduccionista del pasado en casi cualquier época histórica. La antigüedad se reduce al mundo grecolatino, con alguna aproximación local a los pueblos prerromanos para “justificar” la identidad de la Comunidad Autónoma correspondiente. A partir de los años setenta la Edad Media se presenta como una etapa uniforme en toda Europa: el feudalismo francés se convierte en modelo en el que no caben diferencias regionales como si los monasterios, los castillos feudales o las aldeas o el proceso urbano fuesen idénticos en Italia, la península ibérica, Irlanda o los países nórdicos.

Figura 11: Acrónia en la representación de “una aldea medieval” sin identificar época o espacio geográfico concreto, incluye elementos de diferentes épocas (Villares et al. 2000, p. 132)



Figura 12: Castillo (Villares et al., p.131)

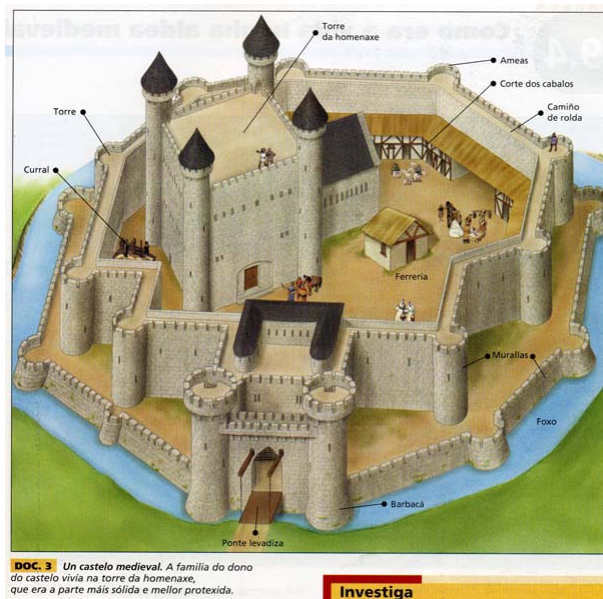
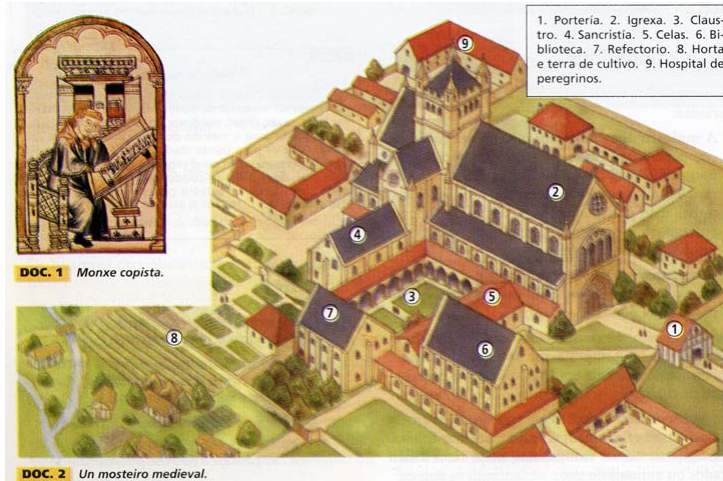
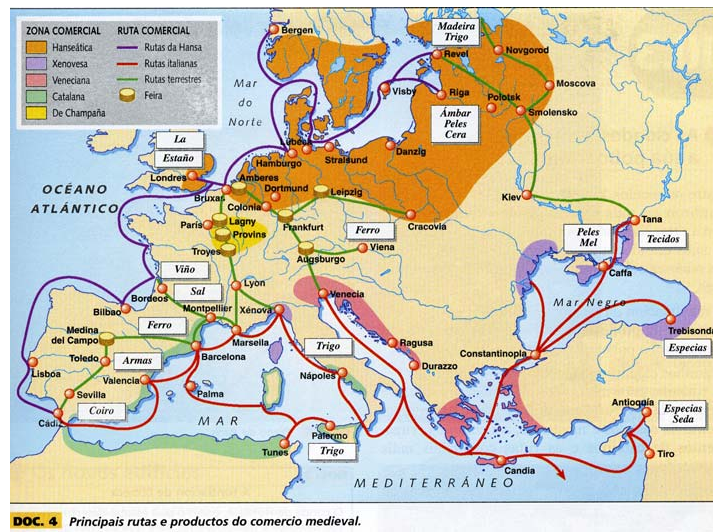


Figura 13: Monasterio (Villares et al., p.134)



A través de este tipo de artificios se refuerza una imagen ideal de un pasado europeo uniforme, autocentrado, y que se ha desarrollado sin apenas influencias exteriores:

Figura 14: Mapa del comercio medieval europeo, sin referencias cronológicas; no se señala ninguna conexión con los países musulmanes ni con el resto del mundo (Villares et al., p. 145)



Concebir el pasado de Europa como una realidad autosuficiente, aislada y homogénea, parte de una perspectiva ideológica similar a la asumida en las viejas historias nacionales que proyectaban (y proyectan) el marco territorial de los Estados nacionales hacia el pasado, y se identificaba la Hispania de la época romana con

España o la Galia con Francia. Incluso resulta coherente con el actual modelo político de la Unión Europea hacer compatible la identificación en el pasado de los actuales Estados en el marco territorial que ocupa la UE.

Figura 15: Mapa de los pueblos prerromanos de Hispania. Se incluye la frontera pirenaica, el archipiélago canario (conquistado por los castellanos a finales del siglo XV). (Burgos et al., 2000, p. 89)

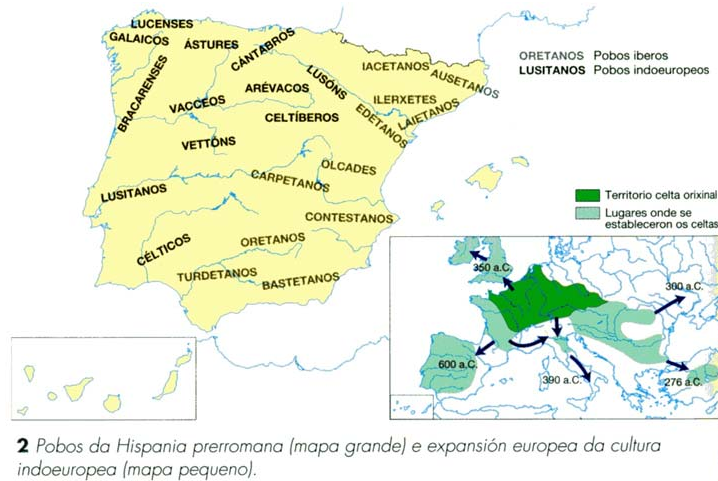


Figura 16: Mapa de Europa en el siglo XVII. Se utiliza el nombre de España para identificar las posesiones de los Habsburgos (Villares et al., 2000, p. 216)



Enseñar y aprender historia en tiempos de globalización

En los años noventa la mayoría de los libros de texto incorporaron avances: variedad de fuentes documentales, planteamiento de problemas históricos y propuestas de investigación; confrontación de informaciones con puntos de vista diferentes, etc. Pero a partir de la LOCE se ha producido un nuevo retroceso al ampliarse los contenidos preceptivos, y las actividades orientadas al desarrollo de capacidades han disminuido hasta ocupar de nuevo una situación marginal frente al discurso histórico, único e incuestionable.

En la actualidad no es razonable plantearse las mismas finalidades para la enseñanza de la historia que en el pasado: una enseñanza orientada a promover la identificación acrítica de la población hacia una determinada nación que se justificaba por medio de un relato teleológico y determinista. “Puede que la época del Estado-nación aún no haya acabado, pero la época en que el sistema de Estados-naciones era el único elemento del juego en lo que concierne al gobierno internacional y al tráfico político transnacional, desde luego, si ha terminado” (Appadurai, 1999). Este tipo de relatos son inaceptables para la ciencia histórica actual pero, además, son contradictorios con las finalidades educativas universalmente asumidas: contribuir a desarrollar la capacidad crítica del alumnado para que alcance la autonomía intelectual y social necesaria para ser un ciudadano responsable en una sociedad democrática y plural. Nuevas finalidades deben llevar a reformular los contenidos históricos que sean más adecuados (no todos tienen la misma potencialidad educativa) y a seleccionar unos pocos que permitan trabajarlos en profundidad. Sería deseable orientar la enseñanza de la historia en bachillerato desde posiciones menos nacionalistas, más universalistas, y dando mayor importancia al desarrollo real de las capacidades intelectuales del alumnado, en coherencia con las finalidades y objetivos que habitualmente se declaran.

El problema no se limita a las estrategias educativas sino también a los contenidos “canónicos” de la historia escolar, que ha heredado las viejas estructuras y orientaciones de la cultura burguesa decimonónica. La formación histórica puede contribuir a desarrollar capacidades críticas pero no a partir de cualquier selección de contenidos. La historia enseñada sigue siendo fundamentalmente eurocéntrica, con una estructura cronológica justificada teleológicamente, nacionalista, androcéntrica... Existe un sentimiento de crisis de estos caducos patrones que provoca desasosiego entre quienes siguen asumiendo íntimamente la historia como una justificación del orden presente, y manifiestan su rechazo ante las escasas y tímidas propuestas reformistas de contemplar nuevos planteamientos, exigiendo la buena y vieja historia de siempre. No es habitual que desde ámbitos de poder, académico o político, se cuestionen abiertamente los nuevos valores sociales emergentes pero en la práctica se rechazan al excluirlos del currículo escolar.

Es necesario cuestionarse si los contenidos actuales son los adecuados para formar ciudadanos críticos capaces de construir una sociedad más democrática y solidaria. O si la educación histórica debiera ocuparse preferentemente de analizar la génesis y evolución de los grandes problemas presentes en nuestra época que reflejan y condicionan la percepción del mundo. Señala Josep Fontana que “el mayor de los desafíos que se ha planteado la historia en la segunda mitad del siglo XX, y que sigue vigente a comienzos del siglo XXI, es el de superar el viejo esquema tradicional que

explicaba una fábula de progreso universal en términos eurocéntricos...” (Fontana, 2001). Y al tiempo que nos planteamos el qué: los nuevos contenidos acordes con las finalidades y valores que deseamos desarrollar en nuestra sociedad, superando los mitos nacionalistas del pasado, es necesario revisar también el cómo: si las estrategias tradicionales son las adecuadas para que la mayoría de la población consiga pensar históricamente sobre lo que la rodea.

Los que entendemos la educación como una vía para la emancipación intelectual y personal que haga posible que cada persona conozca y entienda el mundo en el que le ha tocado vivir y pueda imaginar y desear otro mejor, consideramos que el papel de la historia en la educación obligatoria y en los bachilleratos debe superar rutinas y tradiciones seculares y planteamientos corporativistas. Su presencia en el currículo escolar sólo puede justificarse, desde este punto de vista, por su capacidad formativa al proporcionar explicaciones sobre la génesis de la sociedad actual: sus conflictos y desigualdades, sus logros y realidades; nunca por sí misma (con mentalidad de anticuario), “por tradición”. La parcelación de conocimientos propios de la investigación académica y el establecimiento de áreas que responden con frecuencia más a intereses corporativos que funcionales, no puede trasladarse mecánicamente a la enseñanza obligatoria donde la división entre geografía, historia o economía pierde sentido cuando se trata de facilitar la comprensión de los mecanismos por los que nuestra sociedad ha llegado a ser lo que es hoy, y por qué es de esta y no de otra manera. Esa explicación no puede satisfacerse desde una sola área, sino que es tan compleja como la sociedad misma y ninguna ciencia social, en exclusiva, posee las claves explicativas del devenir histórico.

La modernidad ha generado derechos para las personas, pero también exclusión al no reconocer la pluralidad o las diferencias. Frente a la ficción de una sociedad compuesta por individuos unidos tan sólo por vínculos jurídicos abstractos han surgido en las últimas décadas alternativas descentralizadoras que reivindican el reconocimiento de la diversidad etnocultural, de las diferencias. Vivimos realidades cada vez más plurales; la inmigración de las últimas décadas ha transformado Europa obligando a replantear el viejo concepto de ciudadanía que se asociaba a la titularidad de derechos sólo para los nacionales de cada país.

Aceptar que las sociedades actuales son mestizas, que en ellas coexisten una diversidad creciente de colectivos que se identifican con referentes culturales diferentes y, al tiempo, asumir que todas y cada una de las personas tiene los mismos derechos, implica reconocer como uno de ellos el derecho a la diferencia, a sentirse diferentes y reconocidos colectivamente (Fariñas, 1999). ¿Cómo compaginar derechos individuales universales con el reconocimiento de colectivos diferenciados? El modelo liberal de convivencia se basa en la tolerancia, según la cual cada uno puede expresar libremente lo que siente, lo que le diferencia y con lo que se identifica, siempre y cuando esto permanezca en el ámbito de la vida privada, sin repercusión alguna desde el punto de vista político. Kymlicka (1996) propone, por el contrario, el reconocimiento público de ciudadanía diferenciada. En otro sentido Habermas (1989) considera que el Estado debería mantenerse neutral ante las distintas tradiciones etnoculturales o diferencias biológicas y naturales y que la solidaridad social debe fundamentarse en la exigencia de compartir principios y valores básicos de un ordenamiento jurídico-constitucional (patriotismo constitucional). Y sostiene que debe ser éste el principio de unidad para la consolidación de la Unión Europea.

Quizás en este ámbito es donde su propuesta parece más viable, pero resulta bastante más problemática como respuesta a la diversidad etnocultural dentro de un mismo Estado.

Nadie asume una única identidad sino que acepta varios referentes comunes con otras personas (culturales, de sexo, nacionales, religiosos, políticos...) aunque algunos son más fuertes que otros. Las identidades son construcciones ideológicas, abstracciones formales cambiantes, sin entidad material, pero al ser asumidas condicionan el comportamiento individual y colectivo, y es necesario tenerlas en cuenta. La identidad no es aprehensible, pero podemos analizar y evaluar los procesos de identificación: los valores, comportamientos, tradiciones y creencias con los que se identifica cada persona o grupo, generando lazos de solidaridad entre quienes los asumen y frente a los que no los comparten. Una enseñanza de la historia culturalmente universalista puede proporcionar claves para comprender la génesis de problemas presentes en las sociedades actuales y facilitar que los ciudadanos conozcan mejor el mundo en el que viven y puedan identificarse con una sociedad que es ya mestiza y plural.

Bibliografía

- Almuiña, C. 1998. "Humanidades E Historia De España En La Eso. La Propuesta De La Fundación Ortega Y Gasset". *Ayer*, 30, 25-61.
- Álvarez Junco, J. 2001. *Mater Dolorosa. La Idea De España En El Siglo XIX*. Madrid: Taurus.
- Anderson, B. 1993. *Comunidades Imaginarias. Reflexiones Sobre El Origen y La Difusión Del Nacionalismo*. Fondo De Cultura Económica, México.
- Appadurai, A. 1999. "La Globalización Y La Imaginación En La Investigación". *Revista Internacional De Ciencias Sociales*. 160 [Http://Www.Unesco.Org/Issj/Rics160/Appaduraispa.Html Consultado El 29-07-2009].
- Aspg (Asociación Socio-Pedagógica Galega) (Alonso Fernández, Bieito; Fernández Carrera, Xan; Giadás Álvarez, Luís; Obelleiro Piñón, Luís; Velo Gantes, Manuel). 1995. *Sociais 1º Eso*. A Nosa Terra-As-Pg, Vigo.
- Aspg (Asociación Socio-Pedagógica Galega) (Fernández Carrera, Xan; Alonso Fernández, Bieito; Obelleiro Piñón, Luís; Giadás Álvarez, Luís; Fraga Rodríguez, Xan). 1997. *Sociais 2º Eso*. A Nosa Terra-As-Pg, Vigo.
- Baigorri, J. Castán, G. Cuesta, R. Fernández Cuadrado, M. Gómez, F. y López, R. J. Grupo Cronos. 1984. *La Enseñanza De La Historia De España. Materiales Para El Profesor Y Ensayo De Programación Para 3º De Bup*. I.C.E. Universidad De Salamanca.
- Balanzá, M.; Benejam, P. Llorens, M.; Ortega, R. y Roig, J. 1977. *Ibérica*. Barcelona: Vicens Vives.
- Ballarini, A. M., Del Baño, A., Fernandez, A., y Rossell, M. 1979. *Trabajos Prácticos Para Primero De B.U.P.* Madrid: Editorial Akal.
- Bará Torres, L.; Lourenzo González, M. 1996. *Lingua Galega E Literatura, 3 A Narración*. Xerais: Vigo.
- Boyd, Carolyn P. 1997. *Historia Patria. Politics, History And National Identity In Spain, 1875-1975*. Princeton (N.J.) Princeton University Press. (Existe Traducción Española: Barcelona, Pomares-Corredor, 2000).
- Bruno, G. (Augustine Fouillée). 1877. *Le tour de france par deux enfants*. Paris: Belin.
- Bruño, G. M. 1933. *Compendio de historia de españa. Segundo grado*. Bruño (7ª ed.) Madrid-Barcelona: La Instrucción Popular.
- Burgos Alonso, M. Calvo Poyato, J., Jaramillo Cervilla, M. y Martín Guerrero, M. 2000. *Ciencias sociais. Historia 1º ciclo. Proxecto eso secundaria* (Galicia). Madrid: Anaya.
- Calleja Fernández, Saturnino. 1913. (64ª ed.) *Nociones de historia de España*. Madrid: Saturnino Calleja Fernández ed.
- Caradec, François. 1977. *Histoire de la littérature enfantine*, Paris: Abin Michel.
- Carreras, J. J. 1998. "De la compañía a la soledad. El entorno europeo de los nacionalismos peninsulares". En Forcadell Álvarez, Carlos (ed.); *Nacionalismo e historia*. Institución "fernando el católico", Zaragoza.

- Centeno, E. Gallifá, J. Sánchez-Gijón, A. 1977. *Geografía e historia de España y países hispánicos*. Madrid: Santillana.
- Conferencia de Educación, Grupo de Trabajo. 1998. *Dictamen sobre la enseñanza de las humanidades en la educación secundaria*. Ministerio de Educación. Madrid, [Ejemplar Poligrafiado] 173.
- Cronos, Grupo (Castán Lanaspá, Guillermo; Cuesta Fernández, Raimundo; Fernández Cuadrado, Manuel). 1995. *Proyecto Cronos. Ciencias sociales, historia y geografía. Segundo ciclo de la E.S.O.. I. Barreras físicas, fronteras humanas*. Mec-Ediciones de la Torre.
- De Mauro, Tullio. 2005. (10ª ed.) *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- Fontana, J. 2001. *La historia de los hombres*. Barcelona: Crítica.
- García Ruiz, C. R. 2005. "L'enseignement de l'histoire nationale dans l'Italie fasciste et dans l'Espagne Franquiste". En *Le cartable de clio*, 5.
- Edetania, Grupo. 1987. *geografía e historia de España y de los países hispánicos*. Ecir: Valencia.
- Germanía-75, Grupo. 1977. Manuela Balanzá. Mª Dolores Bellver; Juana Bravo; Josep Emili Castelló; Mª Antonia Cercós; Alfons Ginés; Carmen Laso de la Vega; Maribel Martín; Xavier Paniagua; Joaquim Prats; Leonor Sanz; Manuel Tamborero. materiales para la clase. Historia-i. Anaya: Madrid. [Mismos autores y editorial *Historia-ii e Historia iii*, de 1978].
- Habermas, J. 1997. Más allá del estado nacional. Madrid: Trotta.
- Historia 13-16, Grupo 1982. *Hacer historia*. Primera fase de investigación. (10 fascículos) Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Historia 13-16, Grupo. 1983. *Hacer historia. Proyecto experimental 13-16* (18 Fascículos. Y Libro Guía). Barcelona: ed. Cymis.
- Historia 13-16, Grupo 1990. *Taller de historia. Proyecto curricular de ciencias sociales*. (20 Fascículos y guía del profesorado) Madrid: Ediciones de la Torre, Proyecto Didáctico Quirón.
- Hobsbawm, E. J. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Iggers, G. 1998. *La ciencia histórica en el siglo XX*. Barcelona: Idea Books.
- Lázaro Carreter, F. y Tusón Val, J. M. 1977. *Literatura Española, 3º*. Madrid: Anaya.
- López Facal, R. 2000. "La nación ocultada", en Pérez Garzón, S. Manzano Moreno, E. López Facal R. y Rivière Gómez A. *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica.
- López Facal, R. 2001. "Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional", En Estepa, Frieria y Piñeiro (eds.). *Identidades y territorio: un reto para la didáctica de las ciencias sociales*. Oviedo: KRK.
- López Facal, R. 2003. "La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo", en Carreras y Forcadell (eds.). *Usos públicos de la historia*. Madrid: Marcial Pons-Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Pérez Álvarez, A. Piñeiro Peleteiro Mª R. Ortega Valcárcel, Mª E. Zapico Rodríguez, Mª P. 2007. *Ciencias sociais xeografía e historia 1. Proxecto eso secundaria* (galicia). Madrid: SM.
- Pozo Andrés, Mª del M. 2000. *Curriculum e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Prats, J. 2000. "Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española"; en: *revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 5. Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela. [consultado en <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/dificultad.htm> el 2 de julio de 2008].
- Prats, J.; Castelló, J.E.; García, Mª C.; Lose, Mª A.; Izuzquiza, I. y Fernández, R. 1987 *Geografía e historia de España. Bachillerato 3*. Madrid: Anaya.
- Puelles Benítez, Manuel de. 1991. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- RAH (Real Academia de la Historia). 1997. *España. Reflexiones sobre el ser de España*. RAH. Madrid, (2ª Ed. 1998).
- Riquer I. Permanyer, B. 2001. *Escolta Espanya. La cuestión catalana en la época liberal*. Madrid: Marcial Pons.
- Santacana, J. Camarero, G. 1980. *Trabajos prácticos de geografía e historia: 3º de bup*. Madrid: Akal.
- Segura A. (coord.) Comes, P. Cucurella, S. Mayayo, A. y Roca, F. 2001. *Els llibres d'història: l'ennyament de la història i altres històries*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Valdeón Baruque, J. 1988. *En defensa de la historia*. Valladolid: Ámbito.
- Valdeón, J. González, I. Mañero, M. y Sánchez Zurro, D.J. 1977. *Geografía e historia de España y de los países hispánicos 3º* Anaya, Madrid.

- Valls Montès, R. 1990. "Fascismo y franquismo: dos manipulaciones diversas de la enseñanza de la historia". En García Sanz (coord.) *Españoles e italianos en el mundo contemporánea: I coloquio hispano-italiano de historiografía contemporánea*. Madrid: CSIC.
- Valls Montès, R. 2007. *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.
- Vicens Vives, J. 1969. (11th Ed.) (*Cives. Historia universal y de España.*) Barcelona: Teide.
- Vilá Valentí, J. Pons Graja, J. Carreras Verdaguer, C. Domínguez Ortiz, A. Cortés Peña, A. L. Martínez Carreras, J.U. 1977. *Geografía e historia de España y de los países hispánicos 3º* Anaya, Madrid.
- Villares, R. Calvo, A. Fernández, R. Grence, T. Guerra, A. Matesanz, J. Moralejo, P. Oropesa, F. Ramírez, D. Varela, L. y Xestoso, M. 2000. *Mundos. Xeografía e Historia: 2º curso*. Santiago de Compostela: Obradoiro-Santillana.

El concepto de identidad en la invención de la literatura Española: Aproximaciones a los manuales escolares de literatura en España.

Antonia María Mora Luna

[...] la literatura española es una construcción artificial [...] que determina la forma de agrupar un conjunto heteróclito de textos (literarios o ideológicos) con la idea de hacerles decir algo sobre la existencia colectiva.

José-Carlos Mainer

La literatura no es inocente, eso lo sé yo desde que tenía quince años.
Y recuerdo que eso pensé entonces, pero no recuerdo si lo dije o no lo dije.

Roberto Bolaño, *Los detectives salvajes*

Introducción

Que la literatura es, produce y reproduce, a su vez, identidad es nuestra hipótesis de partida. Identidad cultural originada en una comunidad de individuos histórica y geográficamente situada. De esto se deduce que en la construcción del discurso nacional español los textos literarios son empleados para que hablen, no acerca del mundo en que fueron creados y compuestos, sino para que hablen sobre una idea determinada de mundo.

Las páginas que siguen están dedicadas al estudio de la construcción y transmisión de una idea de identidad nacional española en educación, a través del manual escolar. Desde esta perspectiva se pretende llevar a cabo el análisis de algunos manuales de Lengua y Literatura española -o castellana- teniendo en cuenta y detectando tanto la razón ontológica y esencial del hecho identitario en sí mismo, como la intención y voluntad de tratar de mantener esa identidad sustancial y eterna a lo largo del tiempo como formas culturales valiosas que han de ser defendidas y preservadas; además de atender a esas marcas definitorias como construcción y consideración de lo específicamente propio en contraposición a la otredad, con frecuencia enemiga y amenazante.

'Defensa', 'preservación' y 'reivindicación' podrían ser los términos claves a tener en cuenta en todo el proceso analítico. El objetivo de este trabajo no es otro que comprobar y corroborar cómo los vacíos, los modelos débiles e incluso los antimodelos revelan informaciones indispensables acerca de las diferentes identidades culturales de lo que ha venido denominándose Estado-nación. En todo este proceso de investigación habrá que atender no sólo a las presencias, sino que también es fundamental advertir las posibles y abundantes ausencias. Es la literatura y, por extensión, la historia literaria -y aquí ya entraríamos en cuestiones relacionadas con el canon- un aparato ideológico generador de significantes y significados identitarios de una comunidad determinada, en este caso la nuestra; o, lo que es lo mismo, una forma radicalmente histórica de producción ideológica (Rodríguez Gómez 1990).

Identidad y Estado-nación

Responder a las preguntas quién soy 'yo' o quiénes somos 'nosotros' y por qué 'nos' diferenciamos de 'ellos', de 'los otros', para llegar a conocer nuestra identidad, no es nada sencillo. Todo esto lleva aparejado un gran entramado teórico-filosófico-político e ideológico que habrá que ir desvelando poco a poco. Sí se puede apuntar que, en cuanto al estado de la cuestión se refiere, el concepto de identidad se venía resumiendo a un clásico problema de ámbito filosófico. Sin embargo, por motivos que intentamos esbozar en estas líneas, el asunto que tratamos ahora es uno de los temas que más parecen preocupar, o al menos interesar, a la sociedad del momento. Con todo, estos interrogantes vienen pesando sobre la humanidad desde el principio de los tiempos -de la misma manera que la gran peña de Sísifo⁸¹ pesaba sobre sus espaldas- y, al parecer, para este problema que intenta ser resuelto por métodos científicos aún hoy no tenemos las herramientas suficientes que proporcionen respuestas satisfactorias. Tal vez nuestra eterna condena sea vislumbrar lo que creíamos que sería la cumbre antes de que la *desvergonzada piedra* ruede una vez más hacia la llanura dejándonos de nuevo con todo el trabajo por hacer.

Por identidad se puede entender lo singular, aquello que marca la diferencia, lo que nos hace únicos, lo particular, lo exclusivo que nos individualiza y, sin embargo, también serán rasgos característicos para constituir un colectivo: aquello que de común tienen los integrantes de un grupo, lo que se comparte, lo que nos asemeja al resto, pero que a su vez nos diferencia con respecto a otros colectivos (Fernández, 2004). La problemática actual en torno al concepto de identidad no puede verse reducida a visiones simplistas que no revelan nada, la realidad es más compleja de definir. Según Vecchi, en el prólogo a la obra de Bauman:

en una sociedad que ha hecho que las identidades sexual, cultural y social sean inciertas y pasajeras, cualquier intento de consolidar lo que se ha convertido en líquido⁸² mediante una política de identidad pondría al pensamiento crítico en un callejón sin salida. [...] Hablamos de identidad debido al desmoronamiento de esas instituciones que, por usar una de las famosas expresiones de Georg Simmel, constituyeron durante muchos años las premisas sobre las que se construyó la sociedad moderna. [...] recurrir a la identidad debería considerarse un proceso continuo de redefinición de uno mismo y de invención y de reinención de la propia historia (Bauman 2005, 18-20).

Si estamos ante una sociedad movable, líquida, cambiante, voluble, inestable y ante una realidad de lo identitario de idéntica tipología, para hablar de una identidad colectiva o grupal nacional -ya no personal e individual- se tendrá que conocer en una primera instancia quién es ese 'nosotros' y por qué motivo se diferencia de un 'ellos' o un 'vosotros'. Al distinguirnos o distinguirlos de los demás estamos acercándonos a una primera respuesta. Además, somos o son la idea de lo que creemos o creen ser, es decir, aquello que nuestra conciencia cree que somos y que ha sido construido para que pueda ser creído así. Y en esa construcción tanto la producción cultural como la

⁸¹ Camus, A. (2003).

⁸² Véase Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

educación, entre otros muchos aparatos⁸³, van a perfilar la idea y principios de la identidad nacional en cuestión. De esta manera, como arriba apuntaba el director del periódico italiano *Il Manifesto*, volvemos a construir una nueva historia que se convierte en propiedad de un grupo concreto.

Desde el siglo XVIII hasta el momento la identidad nacional-estatal había sido el único resultado de identidad colectiva obtenido de los modernos Estados-nación europeos (Fox 1997). Aunque las distintas formulaciones nacionalistas son muy diferentes unas de otras, porque cada una pertenece a un momento histórico concreto en un lugar propio y característico -y tal vez deberían denominarse de forma distinta-, todas y cada una de las diferentes realizaciones de lo nacional tienen una raíz común, la raíz primigenia de lo nacional, el mismo lugar de partida. Con la llegada del nacionalismo, la democracia y la industrialización en el XVIII se comenzó una nueva era de comunicación e intercambio en todos los ámbitos conocidos, de la misma manera que se difundiría también el concepto de 'lo nacional':

El nacionalismo, que surge en el occidente de Europa en el siglo XVIII, se difundió hasta los rincones más apartados de la tierra; dondequiera que pasó, dio forma al pensamiento humano, a la sociedad, de acuerdo con su imagen. Las manifestaciones de la edad del nacionalismo tienen resonancia universal; y no obstante que éste sólo es una de las fuerzas determinadas de la época, posee, sin embargo, suficiente importancia como para abarcar con su nombre el periodo que empieza con Rousseau y Herder, con las revoluciones americana y francesa (Kohn 1949, 9).

Pero, al tiempo en que se produce este movimiento hacia la apertura y la mezcolanza (transculturación, intercambio económico, intensificación de las comunicaciones), también el nacionalismo tratará de preservar lo propio y sus diferencias con respecto a lo otro, al vecino, a lo ajeno, al enemigo en última instancia. Ejemplo de ello será la construcción de un paradigma denominado 'literatura nacional' que es lo mismo que decir 'literatura española' o 'francesa', 'italiana', 'inglesa'... (Casanova 2001). No obstante, antes de continuar desanudaremos algunos conceptos clave como es el caso del significado de 'nación'. Para Pérez-Agote "la nación es una forma que tienen los actores sociales de definir una realidad colectiva. [...] los actores categorizan una determinada demarcación de realidad colectiva como nación"⁸⁴. En esta definición social de la realidad colectiva no sólo se nombra a un grupo determinado, sino que se está construyendo al colectivo mismo que se reafirma y se legitima como tal. Entonces el autor se cuestiona: "¿hasta qué punto el éxito de una definición social de una realidad colectiva no está tanto en definir correctamente la realidad en cuestión como en conseguir adeptos a la definición de manera tal que la definición se convierta en verdadera?" (Pérez-Agote 1995, 111). Y para que dicha definición pueda convertirse en una cualidad veraz van a necesitar de diferentes aparatos y herramientas que construyan y corroboren la idea de esa definición que se supone verdadera. ¿Es que no es esta una de las funciones de enseñar 'la' historia literaria? Como ejemplo significativo sirva el artificial proceso de construcción de 'lo europeo' más allá de lo estrictamente económico. Para la construcción de una identidad europea no basta con la creación de lo que hasta hace unos años se denominó

⁸³ Entendemos que el manual escolar o herramienta pedagógica está al servicio de lo que Althusser denomina Aparato Ideológico de Estado (AIE) escolar. Althusser, L. (2003).

⁸⁴ Pudiera leerse también ciudadano en lugar de actor social.

Comunidad Económica Europea, puesta en marcha por los Tratados de Roma en 1957; sino que catorce años después se percataron de la relevancia que tenía una educación común para la construcción del proyecto europeo, recomendándose entonces una somera introducción de ese universo europeo – como construcción – p en la escuela. No sería hasta 1992, en Maastricht, cuando se apostó por la educación como uno más de los ámbitos imprescindibles para llevar a cabo esta política europea común. El problema está ahora en saber cómo articular la identidad nacional propia junto con una identidad europea común (Rodríguez Lestegás, 2008). Y a veces nos sorprendemos preguntándonos: ¿cómo tardaron tanto tiempo en conocer el fuerte instrumento, la poderosa arma blanca que tenían en sus manos?

Si la capacidad para determinar o influenciar el comportamiento de los actores sociales no depende de la mayor o menor “objetividad científica” de los ideales – en el caso de que algún ideal pudiera sujetarse a lo objetivo-, daría igual que la definición pudiera estar falseada; lo único que interesa es “quién tiene socialmente la suficiente autoridad para imponer lo que es socialmente aceptado como verdad; y también a través de qué mecanismos y procesos las definiciones de la realidad alcanzan el estatuto de verdad socialmente compartida” (Pérez-Agote 1995, 113). ¿Qué entendemos entonces por literatura española? ¿La producida en las fronteras de lo que hoy se considera España? ¿Qué sucede con la literatura producida en un momento anterior a la denominación y, por tanto, construcción de la idea de España como territorio nacional? ¿Es la escrita en español, en castellano? ¿Es que la literatura catalana, gallega o vasca no es literatura española también? ¿Por qué entonces la denominación de literatura castellana en los *curricula* educativos? Al parecer el sintagma ‘literatura española’ no funciona sino como convención social, lógicamente, con una función determinada. Entre otros muchos objetivos tiene encomendada la tarea de construir identidades, de construir un ‘nosotros’, una identidad colectiva frente a un ‘otro’.

En el supuesto de que la nación sea “la idea de comunidad (apoyada en elementos culturales preexistentes), lanzada generalmente desde el Estado moderno por la clase burguesa dominante (o en vías de dominar) para producir una sociedad, comunidad a la medida del Estado y su territorio” (Pérez-Agote 1995, 114), la producción artística -la literatura en este caso- es utilizada para construir la idea de nación española. Es en este momento del razonamiento cuando no deberíamos extrañarnos de la aparición de los mal llamados nacionalismos periféricos o nuevos nacionalismos para reivindicar otra idea de nación diferente a la impuesta como natural. El proceso vuelve a comenzar: la liberación de la madre opresora conlleva la constitución de una independencia y, con ello, la búsqueda de unos orígenes que los diferencien de los demás, pretendiendo encontrar lo específico y exclusivo en la producción artística, por ejemplo. Sólo así podrán hallar esos rasgos que los diferencian de los otros y los hacen particulares además de únicos⁸⁵.

Estado y nación no pueden existir de manera aislada. El segundo contribuirá a legitimar el poder político del primero: sin la idea de nación o de comunidad nacional no se puede sostener la idea y el concepto de Estado (Maravall 1986); mientras tanto, el Estado dará forma política – objetiva si se quiere – a la nación, pues no sólo de

⁸⁵ Se trata del mismo proceso tanto para los mencionados nacionalismos periféricos como para la construcción de estados post-coloniales.

creencias, ideas y sentimientos de comunidad puede vivir el grupo. El colectivo⁸⁶ necesita de una realidad física, geográfica, política concreta. Si el Estado va a materializar la idea de nación, la nación legitimará el concepto de Estado. Pero la pregunta es, ¿sigue siendo útil la idea de estado-nación soberano? (Smith 2000). La situación de globalización lleva aparejada contextos inevitables de plurinacionalismo y multietnicidad. Que los individuos pertenezcan a una determinada comunidad nacional no es garantía de unos principios de identidad y culturas homogéneos, tal y como venía sucediendo. Ya el territorio no es requisito suficiente para la construcción de una identidad nacional, como tampoco lo va a seguir siendo la religión, una ascendencia común o la lengua como elemento de cultura. Aunque sigan siendo ingredientes del discurso nacional, estos y el discurso nacional mismo están dejando de funcionar como tal.

La importancia de la literatura en la construcción de una identidad nacional

Si “la literatura española es una construcción artificial [...] que determina la forma de agrupar un conjunto heteróclito de textos (literarios o ideológicos) con la idea de hacerles decir algo sobre la existencia colectiva” (Mainer 2006, 202), la historia literaria nacional y las historias literarias educativas son un constructo intencionado que tienen como objetivo la creación de una idea de Estado-nación concreta; visto esto, el segundo supuesto, derivado del anterior, es suponer la inexistencia misma de una literatura de España, española, en favor de una producción cultural sin apellido nacional, pues, ¿podría entenderse la literatura que hasta este momento se ha considerado producto nacional sin atender a lo que existe y se produce tras las fronteras geográficas no nacionales de un territorio determinado? Si en este momento resulta artificial sostener el matrimonio del Estado y la nación, más difícil es mantener esa identidad sustancial y eterna a lo largo del tiempo como forma cultural valiosa perpetuamente defendida y preservada pese a todo. La nacionalidad española en la literatura es *invención humana no ingenua que se esconde tras las pétreas y solemnes fachadas de credos aparentemente atemporales e inexpugnables, proporcionándoles así el valor necesario para sumarse a la creación cultural con complicidad* (Bauman 2005, 38). Se podría decir que lo que llamamos historia de la literatura es una historia del tiempo literario. El conocimiento del tiempo es lo que proporciona el conocimiento de lo literario enmarcado en un tiempo concreto. En esta historia literaria se cuenta con una serie de nombres, una lista de modelos ejemplares y ejemplarizantes que se han constituido como base imitativa para todo aprendiz de escritor o lector. Mas esos nombres, ese canon no es arbitrario ni tan siquiera inocente. La primacía de otros elementos como es el caso de la concepción nacional con respecto a lo cultural (predominio ideológico, sin duda) en detrimento del mérito artístico relativizado con el paso del tiempo da lugar a la imposición de un sistema, de una historia que pesa demasiado en nuestros días de globalización y multiculturalismo.

¿Cuándo y dónde nace el concepto de “literatura española”? La unidad lingüística y estética confluiría en una unidad literaria, provocándose entonces que a finales del

⁸⁶ En este trabajo se equiparan los términos ‘comunidad’, ‘grupo’, ‘colectivo’ y ‘nación’ aunque para numerosos sociólogos no se trate de términos sinónimos totalmente asimilables.

XV, y consistentemente durante los siglos XVI y XVII, se pudiera hablar de “literatura española”. Pero el concepto de “literatura nacional española”, según señala Mainer, se deberá buscar a comienzos del siglo XVIII. El surgimiento del estado nacional se relaciona directamente, en el caso de España, con el surgimiento de la nacionalidad española y, por ende, con la construcción de una identidad nacional⁸⁷. Como bien apunta el autor: “[...] entendida la literatura como legado histórico nacional, su desarrollo se encuentra estrechamente vinculado al poder político y a la institución que lo encarna, el Estado” (Mainer 2000, 206). Letras y Estado caminan juntamente, cosa que no difiere demasiado hoy. La función del literato -antes y ahora- no debe interpretarse como la atención exclusiva al ejercicio intelectual. Un literato era un “funcionario” con claras responsabilidades cívicas y también políticas para con su Estado. La literatura o la producción literaria de un país va unida en mayor o menor medida a la gloria nacional de dicho territorio lleno de fronteras y límites. En nuestra opinión política, cultura y economía – todavía cuando hablamos de educación – no son nada distintas.

En el XIX nacerían ambas materias – lengua y literatura española – como asignaturas. Y puesto que el mapa político y el mapa intelectual del mundo también se unen cuando hablamos del ámbito educativo de un estado concreto, del estado español para ser más precisos, estas materias pasarían a funcionar como herramientas socializadoras en la ardua tarea de la construcción nacional de la identidad. Conforme avanza la historia estos elementos artificiales serán observados y entendidos como naturales y esenciales, ahistóricos en el tiempo y elementos de todo un patrimonio colectivo llamado a la creación de mitos y tradiciones que se seguirán perpetuando, preservando y defendiendo por los miembros de dicha congregación. Desde el año de 1844 – año en que surge el primer manual universitario español de la mano de Gil de Zárate – el sistema educativo no dejará de transmitir, a modo de inercia, una tradición neorristotélica y positivista del producto literario, todo ello junto con unos presupuestos utilitarios y patrióticos de la literatura heredera del XVIII, además de los postulados románticos. La constitución del liberalismo nacionalista como ideología hegemónica fue bien recibida y parece perpetuarse todavía hoy en las enseñanzas obligatorias. Apuntar que la historia de la literatura española es una construcción artificial no hace sino suponer que esta construcción cultural, como cualquier otra, responde a unas necesidades radicalmente históricas que en esta ocasión denominamos surgimiento y legitimación de los Estados-nación, del nacionalismo español en concreto. Hablemos entonces y ahora, como ya lo hiciera Goethe con su concepto de ‘weltliteratur’, de una literatura o de la Literatura – con mayúscula – y nada más.

Aproximación a los manuales escolares de literatura en España: Análisis de dos momentos históricos

Atendiendo al *currículum* escolar diseñado para el área de Lengua y Literatura se podrían analizar muchos y variados momentos de la historia literaria. No obstante, por

⁸⁷ El estudio de la lengua, con anterioridad a la instauración de una materia que enseñase la historia de las grandes producciones literarias nacionales, se limitaba al estudio de la Retórica –elocución y pronunciación principalmente- sin otro objetivo más que la pretensión del ‘bien hablar’. Véase el primer *Manual de literatura* (1844) de Antonio Gil de Zárate (1793-1861). Madrid: Imprenta y librería de D. Ignacio Boix.

motivos de extensión y porque esto pretende simplemente arrojar alguna luz a toda la teoría que venimos exponiendo, únicamente se mostrará el análisis de dos momentos que consideramos determinantes y que servirán de ejemplo: el primero va a ser el instante en que se constituye lo que se supone el inicio – o los inicios – de la literatura española; mientras que la segunda parada a tener en cuenta será el momento de la conquista de América por los colonizadores españoles. Adelantamos ya que no es un tema que tenga un tratamiento directo desde los *currícula* educativos, pero que, y a pesar de ello, va a reflejarse en los manuales puesto que no deja de ser una de las mayores conquistas -también desde lo intangible-, funcionando como trofeo y refuerzo de la identidad nacional.

Este análisis no va a tener en cuenta ni las imágenes, ni tampoco las actividades propuestas en los diferentes textos escolares, únicamente le va a prestar atención al texto escrito, a las palabras que explican el contenido de la historia literaria. Para ello han sido elegidas cuatro ediciones nacionales que responden todas ellas al año de 2002. Si se ha de apuntar que la elección de este pequeño corpus obedece en cierto modo a reglas de azar, en tanto que grandes son las dificultades que se presentan -a pesar de la ingente cantidad de manuales que se producen anualmente en todo el territorio español- para la localización de ejemplares. A pesar de ello se ha pretendido tener una muestra de las editoriales con más demanda y venta del panorama español: Anaya, SM -en dos de sus ediciones propuestas para ese mismo curso académico- y SGEL, que habitualmente es conocida por su dedicación a los manuales de idioma. Todos ellos fueron libros de texto utilizados en el tercer curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y responden a un planteamiento curricular de la literatura que abarca desde la Edad Media hasta el siglo XVIII inclusive. Que fuesen editados en el año de 2002 – mismo año en que es aprobada la Ley Orgánica de Calidad Educativa, no supone ninguna modificación con respecto a la ley general educativa anterior, puesto que el Real Decreto que establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria no sería aprobado hasta el 27 de junio del siguiente año y publicado en el Boletín Oficial del Estado el tres de julio. Por lo tanto, los manuales que hoy traemos aquí siguen respondiendo, por una parte a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, efectiva hasta el 24 de mayo de 2006 – hecho que demuestra que la LOCE no llegó a ser puesta en práctica – y, a los Reales Decretos **1007/1991, de 14 de junio** y **3473/2000, de 29 de diciembre**, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, vigente hasta el 6 de enero de 2007. Pero aún hay más: si se atiende al curriculum que establecen sendos Reales Decretos se puede observar que los contenidos programados para la literatura del tercer curso de la ESO son absolutamente idénticos. Los cambios que conllevan una reforma educativa parecen no ser tan radicales enmiendas, aunque esta hipótesis necesitará de más profundos y posteriores análisis. Acaso creyeron que el paradigma literario no necesitaba de ningún nuevo planteamiento. Los contenidos programados son los siguientes:

V. Literatura. 1. Lectura de textos de las literaturas de las lenguas constitucionales y de la literatura occidental. 2. La literatura medieval. Características generales. La lírica. La épica: El Poema del Mío Cid. La prosa: El Conde Lucanor. 3. Los Siglos de Oro. Características generales. La lírica: Garcilaso de la Vega, Luis de Góngora, Francisco de Quevedo.

La prosa: El Lazarillo y El Quijote. El teatro: Lope de Vega y Calderón de la Barca. 4. El Siglo XVIII. Características generales. El teatro y la prosa.

Comenzando con este análisis somero a modo de breve ensayo, se observa que el primero de ellos circula bajo la autoría del ya desaparecido Fernando Lázaro Carreter y otros colaboradores como son Rosa Llupart, Joaquín Mindán y Eduardo Gimeno. El prestigio, además de la publicidad que proporciona el primero de los autores, se traducirá en mayor número de ejemplares vendidos y mayor fuente de ingresos para la casa editorial, todo parece verse resumido al terreno de lo económico. Dicho texto fue publicado por el Grupo Anaya en Barcelona en el año 2002. Pues bien, este manual antes de entrar en materia medieval como suelen hacer la mayoría de los manuales restantes opta por incluir dos temas que pueden funcionar como introducción a la literatura nacional española: en el primero de ellos, además de cuestionar el concepto y la idea misma de literatura, se hace referencia a la literatura clásica griega, mientras que el segundo va a tratar los principales aspectos de la literatura latina, respondiendo entonces a una parte del primer punto especificado en los contenidos para esta área: *Lectura de textos [...] de la literatura occidental*. Con estas menciones a los antecedentes occidentales y alguna que otra propuesta de lectura -siempre fragmentos- de otras literaturas del panorama europeo –aunque sin atender a su contexto cultural, por ejemplo- queda cubierto este primer epígrafe de los contenidos. Ya a partir de la tercera unidad didáctica entroncará con el panorama literario español: ‘*Edad Media Histórica*’, ‘*Edad Media Literaria*’ y sus ‘*características y temas principales*’ – tal y como versa la normativa – para llegar a lo que denominan ‘*primeros textos literarios en lengua romance: las jarchas*’. Transcribimos la explicación porque no tiene desperdicio:

las jarchas son los primeros textos en lengua romance (*derivada del latín*) de los que se tiene noticia en la Península Ibérica. Se trata de breves cancioncillas en las que una mujer se lamenta por la ausencia de su amado. Suelen estar compuestas en árabe vulgar o en mozárabe (*lengua hablada por los cristianos que vivían en territorio ocupado por los árabes*) y aparecen al final de unas composiciones poéticas escritas en árabe o hebreo culto, llamadas moaxajas, con las que se relacionan temáticamente. Los poetas árabes y hebreos oían estas cancioncillas al pueblo mozárabe y, cautivados por su belleza, las incorporaban a sus poemas. Se cree que las jarchas más antiguas conservadas son de finales del siglo X o principios del XI (Lázaro Carreter 2002, 50).

Curiosamente son los primeros textos conservados en la Península – el texto no emplea el término España como si veremos que lo hará cuando se refiere al siglo XV, por ejemplo⁸⁸ y se trataba de textos escritos en una lengua derivada del latín, denominada romance. ¿No es el castellano también una lengua romance derivada del latín? Pero es que quizá este dato ‘nos’ hace parecer más semejantes y esta idea no interesa cuando se pretende crear todo un entramado de conciencia nacional que intenta diferenciar a ‘los unos’ de ‘los otros’ - ¿los árabes? ¿Los musulmanes? Los

⁸⁸ “Durante el siglo XV se produjeron una serie de acontecimientos que marcaron la vida social y cultural en España. El matrimonio entre Isabel I de Castilla con Fernando II de Aragón, los Reyes Católicos, puso fin a la inestabilidad política y a las luchas dinásticas en las que estuvo sumida la sociedad hasta mediados del XV. Se produjo la unión de los reinos españoles y España se preparó para asumir su hegemonía en la Europa el siglo XVI” (Lázaro Carreter 2002, 90). Este es un ejemplo de transmisión de la idea de España como mito esencial, eterno y profundamente ahistórico.

extranjeros, lo enemigo. No introducen las jarchas dentro del canon textual español porque estaban compuestas en árabe vulgar o en mozárabe. Aún habiéndose producido – según los autores – en lo que ellos denominarán territorio español, aunque sin serlo, no es literatura española. Además de todo esto, según el texto arriba reproducido, no se trataba de composiciones propias del pueblo árabe o hebreo sino que éstos mismos, cautivados por la belleza de las composiciones cristianas (cantadas por los mozárabes), las incorporaron a sus propias composiciones. El texto que propone la editorial SGEL plantea una alternativa a la instauración del *Cantar de mio Cid* como primer texto literario castellano-español: “las primeras manifestaciones de la literatura castellana son unos poemas breves de tipo amoroso, que cantaban los mozárabes, cristianos que vivían en tierras musulmanas. Estas cancioncillas reciben el nombre de jarchas” (Hernández 2002, 56).

La supremacía de la identidad nacional española es evidente, aunque siempre se pueden encontrar algunas excepciones por editoriales menores. Es más, explicar el surgimiento de las literaturas va a propiciar la construcción de dicha idea de identidad. Se ha de notar que la inmensa mayoría de los libros de texto – salvo alguna excepción – giran en torno a una idea de identidad nacional castellano-española donde las otras identidades (gallega, vasca o catalana, por ejemplo) no son protagonistas y donde los diferentes elementos que constituyen el panorama cultural y literario sólo van a ser apuntados en los paratextos y siempre de forma marginal. La literatura medieval no es únicamente lo producido en lengua romance. Las literaturas judía y árabe, por ejemplo, producidas en ese mismo momento histórico aunque en lengua distinta al castellano antiguo, galaico-portugués, catalán o vasco también son literatura medieval producida en la Península. El vínculo religión-lengua y una supuesta idea de Estado-nación anacrónica es lo que va a articular el canon de la llamada literatura castellana o española.

Cuando atiende a la lírica medieval comienza mencionando la creencia de que:

durante mucho tiempo se pensó que en Castilla no había existido poesía lírica antigua, ya que apenas se conservan textos anteriores al siglo XV. Parecía como si Castilla, embarcada en la guerra de la Reconquista, solo fuese apta para la poesía épica, guerrera. Sin embargo, el gran filólogo Menendez Pidal siempre creyó que no era posible que el pueblo castellano no tuviese ni cantase sus canciones, como lo hacían los habitantes del nordeste (zona catalano-provenzal) y del noroeste (Galicia y norte de Portugal). A partir de sus investigaciones, se descubrieron muchas cancioncillas breves, conservadas en textos de los siglos XV, XVI y XVII, que, por su forma y por su temática, parecían estar emparentadas con una tradición lírica muy anterior (Lázaro Carreter 2002, 50).

Si los autores equiparan castellano a español, ¿cómo pueden decir que el pueblo no tuviese canciones? ¿No es la zona catalana, gallega y vasca también esa España –o Castilla- a la que se refieren?⁸⁹ Y ¿qué decir a esto de que “parecía como si Castilla [...] solo fuese apta para la poesía [...] guerrera”? Es una forma sutil –o no tan sutil- de marcar una de las características que configuran la identidad del castellano, del español. Lejos de ese contexto medieval se intenta mantener el estereotipo nacional

⁸⁹ No es ahora el momento de explicar la problemática –también de índole político-ideológico- que surge en torno a los conceptos de lengua castellana frente a la consideración de esa misma idea de lengua como lengua española. No obstante, debe ser tenido en cuenta.

del héroe, del guerrero español que vino a salvarnos de la horrible influencia ‘oriental’ – término que también habría que concretar: oriental, quizá, porque es exótico, o porque se trata de lo desconocido-. Héroe que por una ley extraña y carente de lógica nos pertenecen, a nosotros, a los españoles; héroe que forman parte de un patrimonio colectivo como caído del cielo, como expresión natural y verdadera que no puede ni debe ser cuestionada. Pero Menéndez Pidal (1966, 1971) vino a salvarnos de la falta de raíces líricas – entre otras muchas faltas. Nos dio una lírica anterior a la catalano-provenzal, gallega y portuguesa y también una épica que precedía a la francesa.

En cuanto a las ediciones de SM vamos a encontrar algunas diferencias: el titulado *Contexto* (López Suárez 2002) únicamente va a hacer referencia a la literatura española desde el medievo hasta el siglo XVIII, mientras que *Mester* (Gómez Torrego 2002) dedicará las dos últimas unidades a las literaturas gallega, vasca y catalana además de una introducción a la literatura europea del siglo XVIII. En una primera instancia parece mostrar un carácter más aperturista el segundo; serían, pues, dos ediciones para dos tipos o modelos de consumidores. En el primer texto mencionado se puede leer que:

en la Península el dominio árabe y el espíritu de reconquista determinó, como hemos señalado, una situación sociopolítica muy diferente respecto a los demás Estados europeos. Necesariamente, la producción épica respondió a este contexto concreto, del que surgieron unos héroes de características propias.

En esta situación de supuesta diferencia con respecto a resto de Europa surge un héroe particular, el paladín español: “la colectividad hispánica, con sus aspiraciones propias, creó un paladín español para contraponerlo al Roldán francés: el fabuloso Bernardo del Carpio” (López Suárez 2002, 13). Caballero fuerte y valeroso que, voluntario en la guerra, se distingue por sus hazañas y se contrapone al francés. De este modo se van insertando en el imaginario español una serie de tradiciones y estereotipos míticos que nada tienen de fidelidad histórica.

Para la construcción de un ‘nosotros’ es necesario también la fabricación de un ‘ellos’. A este respecto podemos leer en el mismo ejemplar que “aunque el mundo musulmán ejerció una influencia determinante en la cultura europea, supuso una amenaza para el occidente cristiano” (López Suárez 2002, 29). ¿Quién supuso una amenaza para quién? Nuevamente asistimos a la construcción de mi identidad personal de español, de una identidad colectiva de nación y de español contrapuesta al otro, a lo desconocido, al musulmán en este caso. En *Mester* se alude nuevamente a un falso mito: la pacífica convivencia de las tres culturas. Se presenta a España como único país medieval donde las diferentes manifestaciones culturales convivían sin ningún tipo de conflicto, lo que perpetúa una imagen idílica y un ocultamiento de este hecho histórico (Gómez Torrego 2002, 7). La editorial SGEL no persiste en esta idea, sino que, aunque de forma sucinta, hace referencia a los diferentes enfrentamientos sufridos entonces (Hernández 2002, 38).

Lo que sucede al otro lado del océano no tiene cabida en el *currículum* y tampoco debe tenerla en los manuales, pero, en algunos podemos encontrar referencias al episodio de la conquista americana y curiosas formas de tratar la información. El

ejercicio de la curiosidad (Gómez Torrego 2002, 72) y el hecho de que “la tendencia natural del ser humano es la de ocupar espacios nuevos” (Gómez Torrego 2002, 74) - equiparando dicha acción con la llegada a la luna – parecen ser justificaciones suficientes para explicar y hacer comprender al alumnado este momento de la historia; además de convertirse en un óptima ocasión para añadir una nueva cualidad a la identidad española que continúe distinguiéndonos de nuestros semejantes: sin lugar a dudas, el ser español es, además, valeroso descubridor.

Palabras finales

La historia de la literatura nacional funciona como herramienta diferenciadora con respecto a otros Estados-nación, además de como medio de creación y consolidación de una idea de Estado-nación concreta y de una identidad nacional para sus ciudadanos. El sistema público de educación de masas tiene la función de infundir en los individuos un amor incondicional y un sentimiento de lealtad hacia su nación únicos. Asignaturas o materias como la Historia, la Geografía o la Literatura no son sino asignaturas diseñadas con un carácter nacional desde el *currículum* educativo; tinte nacional que, con mayor o menor profusión, perpetúan las diferentes editoriales al componer sus textos.

Entendida la literatura como producción ideológica enmarcada en su radical historicidad y concebida la educación como útil ideológico, se puede considerar a la escuela como uno de los muchos Aparatos Ideológicos de esta idea de Estado encargados de la preservación y la transmisión de unos valores nacionales e identidades ya contruidos que consolidan y aseguran su supervivencia.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. 2003. Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. En Žižek, S. (comp.), Ideología. Un mapa de la cuestión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 115-155.
- Bauman, Z. 2005. Identidad. Conversaciones con Benedetto Vecchi. Buenos Aires: Losada.
- Camus, A. 2003. El mito de Sísifo. Madrid: Alianza Editorial.
- Casanova, P. 2001. La República mundial de las Letras. Barcelona: Anagrama.
- Fernández Navarro, A. 2004. Identidades y conflictos políticos. En Valencia, Á. y Fernández-Lleber, F. (eds.), La teoría política frente a los problemas del siglo XXI. Granada: Universidad de Granada, 109-124.
- Fox, I. 1997. La invención de España. Nacionalismo liberal e identidad nacional. Madrid: Cátedra.
- Kohn, H. 1949. Historia del Nacionalismo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mainer, J. C. 2000. La invención de la Literatura Española. En Historia, literatura, sociedad (y una coda española). Madrid: Biblioteca Nueva, 151-182.
- Maravall, J. A. 1986. Estado moderno y mentalidad social: siglos XV a XVII. Madrid: Alianza Editorial.
- Menéndez Pidal, R. 1966. Castilla. La tradición, el idioma. Madrid: Espasa-Calpe.
- Menéndez Pidal, R. 1971. Los españoles en la literatura. Madrid: Espasa-Calpe.
- Pérez-Agote, A. 1995. Nación y nacionalismo: la politización de la identidad colectiva. En Benedicto, J. y Morán, M. L. (eds.), Sociedad y política. Temas de sociología política. Madrid: Alianza Editorial, 109-138.
- Rodríguez Gómez, J. C. 1990. Teoría e Historia de la producción ideológica. Las primeras literaturas burguesas. Madrid: Akal.

Rodríguez Lestegás, F. 2008. La construcción de identidades en la sociedad actual: un desafío para la educación y para la democracia, *Revista Española de Pedagogía*, 239, 85-101.

Smith, A. D. 2000. *Nacionalismo y Modernidad. Un estudio crítico de las teorías recientes sobre naciones y nacionalismo*. Madrid: Istmo.

Fuentes primarias. Manuales escolares

Gómez Torrego, L., Navarro Gómez, P. y PÁEZ, E. 2002. *Mester. Lengua y Literatura*. Madrid: SM.

Hernández, G. 2002. *Lengua y Literatura*. Madrid: SGEL.

Lázaro Carreter, F., Llupart, R., Mindán, J. y Gimeno, E. (2002). *Lengua Castellana y Literatura*. Grupo Anaya: Barcelona.

López Suárez, M. 2002. *Contexto. Lengua y Literatura*. Madrid: SM.

Legislación (ordenada cronológicamente)

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, de 4 de octubre de 1990).

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes en la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, de 26 de junio de 1991).

Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (BOE, de 16 de enero de 2001).

Mujer y ciudadanía en La España de La Restauración: Un análisis cualitativo de los textos de educación femenina y de los medios de comunicación social

Javier Bascuñán Cortés y Antonia María Mora Luna

El presente documento sintetiza algunas de las conclusiones de un trabajo de investigación más amplio. Dicha investigación está basada en los análisis de contenido de una serie de artículos de opinión referidos a la condición social de la mujer, publicados en la prensa periódica española durante la Restauración borbónica, así como en los realizados sobre un conjunto de manuales pedagógicos y tratados de educación femenina editados en los mismos años. El objetivo final es la identificación de las relaciones que se establecen entre la condición social de la mujer -reflejada en la mentalidad colectiva de la época- y el concepto de *ciudadanía femenina* que trataban de transmitir tanto los medios de comunicación social, como los tratados pedagógicos y los manuales de educación para las mujeres publicados en el dilatado período analizado.

En lo referido a la prensa periódica, el estudio comprende los artículos publicados entre 1906 y 1910 por el semanario de difusión nacional *Nuevo Mundo* (nacido en 1894), así como los publicados entre 1912 y 1930 por el semanario, también de difusión nacional, *Mundo Gráfico. Revista Popular Ilustrada* (nacido en 1911). Se han seleccionado dichos semanarios por su difusión nacional, por su carácter democrático-plural, por la atención prestada en los mismos a la diversidad nacional-regional existente en España y a los temas educativos, políticos y sociales; especialmente durante la etapa en la que el fundador y primer director de *Nuevo Mundo* -José del Perojo y Figueras (1850-1908)- estuvo al frente de dicho semanario. No sin motivo, tras su repentino fallecimiento cuando ocupaba escaño en el Congreso, Perojo fue calificado como *insigne educador social* por la prensa de la época. La dilatada trayectoria de ambos semanarios, que abarcan el período comprendido entre 1894 y 1938, también justifica su elección.

En cuanto a los manuales pedagógicos y tratados de educación femenina editados en los mismos años, han merecido especial atención aquellos contados ejemplares localizados en los cuales se hace alusión de forma directa o indirecta a la condición de ciudadanas, aunque sólo sea, como se comprobará, para restringir dicho concepto de *ciudadanía femenina*, a las normas de urbanidad y buenas costumbres. Según las conclusiones a las que apunta el examen que se presenta, dichos modelos de urbanidad (de *ciudadanía femenina*) estaban supeditados al objetivo de lograr la cristalización social de una mentalidad colectiva que asumiese la sumisión de la mujer al ciudadano por antonomasia: el hombre, y la relegación de la mujer al ámbito doméstico familiar como condición incuestionable de *ciudadanía femenina*. También señalamos en otro lugar que algunos títulos de las obras localizadas ni siquiera mencionan la condición de ciudadanas de estas mujeres, pero que sí dan por supuesta una determinada concepción hartamente restringida de la ciudadanía. Léase por ejemplo la *Guía de la mujer* o *Lecciones de economía doméstica para las madres de familia*, publicado en Barcelona en 1878; *Guía del ama de casa o principios de economía e higiene domésticas con aplicación a la moral*, publicado en Madrid en 1885, obra

premiada en la Exposición Universal de Viena y en la Nacional Pedagógica de 1882; *Formulario práctico de cocina variado, sencillo y económico*, publicado en Valencia en 1901; *Manual de cocina económica*, publicado en Valencia en 1921, etc. Algunos simples manuales de cocina se convierten sin embargo, según nuestra hipótesis, en claros ejemplos de educación cívica para las mujeres: los mismos criterios de eficacia, de racionalidad económica, de búsqueda de productividad, etc., que regían para los hombres en el mundo de la política, de los negocios, de la agricultura, de la industria o de la administración - criterios no exentos de motivaciones sociales, pedagógicas y educativas- debían servir como orientación en la educación de las mujeres, esta vez para situarlas, como ciudadanas, en el único desempeño social que no se les cuestionaba, el de amas de casa exentas, especialmente, de veleidades políticas (Bascañán 2010). También las obras de un ilustre pedagogo, Juan Bardina, se han mostrado substancialmente útiles a los objetivos de esta investigación.

El concepto de *ciudadanía femenina*, manejado y repetido en los textos estudiados hasta la saciedad, articula todo el trabajo. Concepto que viene a documentar, desde su peculiar concepción, una realidad radicalmente histórica: la realidad histórica de las mujeres de ese tiempo.

Los inicios del movimiento feminista en España

No fue hasta finales del siglo XIX cuando el movimiento feminista iniciado en otros países comenzó a extenderse también en España. No se trataba de una fuerte corriente de opinión, sino de tímidas manifestaciones ante las cuales la mayoría de la población permanecía indiferente o burlona (González 1946, 207). También la élite política ignoraba las tímidas reivindicaciones de las mujeres. Incluso Emilio Castelar, al reivindicar la reinstauración del sufragio universal, lo exigía sólo para los hombres, afirmando: “pues cuando decimos *hombre*, no decimos solamente el hombre en sí mismo, sino el hombre en relación con sus semejantes; decimos también el ciudadano” (Castelar 1877, 28). A Castelar no se le escapaba que el reconocimiento del sufragio universal masculino, por opuesto a censitario, suponía “más peligro de ir hacia atrás que hacia adelante”. Y aún siendo consciente de tal rémora, reivindicaba el sufragio universal masculino. Argumentaba su necesidad basándose en que era imprescindible para ponerle “freno a la democracia”, no porque no creyese en esa forma política de gobierno popular, sino para defenderla de los ataques de la “escuela reaccionaria”. En su opinión, el sufragio universal masculino era el instrumento que permitiría educar, a la democracia, “en los ejercicios de la vida pública con una verdadera moderación” (Castelar 1877, 41). Pero ignoraba, o prefería ignorar, que negándoles a las mujeres el más importante derecho cívico: el de la participación en la vida política, se les cerraba también la posibilidad de practicar el mejor ejercicio de aprendizaje democrático: el ejercicio de la ciudadanía.

La de Castelar no era una voz discrepante, sino el resultado de la mentalidad de la época. Si la ciudadanía se abría camino, no sin dificultades, lo hizo ignorando la plena condición de ciudadanas de las mujeres. En 1843 el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua incorporará, por vez primera, el término “ciudadanía”, definiéndolo como “la calidad y el derecho de ciudadano. Civitatis jus.” Hasta 1852 no se incluirá como segunda acepción de la palabra “ciudadano” la siguiente definición: “el que está en posesión de los derechos de ciudadanía” (Mora 2009, 151).

Esta nueva acepción no es casual: tras numerosas revueltas, primero republicanas y luego moderadas, fueron estas últimas las que pusieron fin a la regencia de Espartero gracias a la coalición de moderados, progresistas y republicanos en 1843. Los moderados ocuparon el poder desde 1844 hasta 1854. Las revueltas progresistas aunaban las reivindicaciones políticas – como el sufragio universal – con las de índole obrerista, así que hubo que reconocer a las primeras, al menos en el diccionario, para quitarles fuerza a las segundas, que venían siendo más peligrosas (Martínez 1998, 295-303). La posibilidad de que todos los hombres pudiesen ejercer el derecho al voto no se haría factible hasta que el 15 de enero de 1869 se celebraron en España las primeras elecciones con sufragio universal masculino a Cortes Constituyentes, quedando consagrado dicho derecho para los hombres mayores de veinticinco años en la Constitución de 1869.

Cuando en 1877 Castelar reivindicaba la reinstauración del sufragio universal masculino, ya era evidente el fracaso de la revolución de 1868 y también de la I República Española. El sufragio universal masculino no volvería a restablecerse hasta 1890. Gran parte de la culpa de dichas sucesivas derrotas del liberalismo progresista español la atribuían, los republicanos, a la falta de educación política de los ciudadanos. También señalaban que la mayoría de votos obtenidos por los monárquicos en las elecciones a Cortes Constituyentes, celebradas en 1869, se debía a esa misma falta de educación política de los electores (Osorio 1870, 180). Pero, mientras que la falta de educación cívica de los hombres no se convertía en obstáculo para seguir reivindicando la necesidad del sufragio universal masculino, a las mujeres se las continuaba ignorando. Tal olvido pasaría a tener una importancia trascendental cuando la II República reconociese su legítimo derecho -el de las mujeres- al sufragio, entonces sí que verdaderamente universal. Poco importaba que en 1790 la inglesa Mary Wollstonecraft hubiese publicado una *Reivindicación de los Derechos de la Mujer*. De nada valía que Olimpia de Gouges, en 1791, hubiese mandado imprimir, en Francia, una *Declaración de los Derechos de la mujer y del Ciudadano*. Menos o ningún eco habían tenido en nuestro país las iniciativas de William Thompson, el primero que, ya en 1825 en Inglaterra, reclamó públicamente el voto femenino; las de Flora Tristán en Francia durante los años anteriores a la revolución de 1848; o las de John Stuart Mill ante la Cámara de los Comunes británica en el año de 1866 (Cardona 1998, 21-22 y 35).

El feminismo español de la Restauración borbónica fue de otra índole. Concepción Arenal, aunque rechazó para su sexo cualquier derecho político y el poder ser parte activa en la política, reclamaba para las mujeres el derecho a la instrucción superior y al trabajo centrándose tan sólo en la reivindicación de los derechos civiles y profesionales de éstas. Para la autora del “Yo acuso” -encendida protesta contra el Decreto de 11 de octubre de 1868 que declaraba disueltas la Sociedad de las Conferencias de San Vicente de Paul- el problema social era un problema pedagógico, y la instrucción moral, un elemento de necesario orden social. Excluir a la mujer de la educación -moral y católica- era, en su opinión, permitir que las mujeres del pueblo se debilitasen por exceso de trabajo y las señoras por exceso de inacción (Casás 1936, 87 – 88; Campo 1973, 294 - 299). La identificación de Concepción Arenal con la indicada Sociedad refleja claramente el carácter conservador y clasista de su feminismo. Aquella Sociedad sobrevivió al Decreto aludido y las piadosas señoras que visitaban a los pobres y menesterosos, velando por su bienestar corporal tanto como espiritual, pudieron mantenerse activas. No obstante, hubo que hacerles una

advertencia que ilustra las contradicciones del activismo femenino, burgués y católico del momento: “las relaciones de Sociedad [...] no deben nunca emplearse en el cuidado y promoción de nuestros propios negocios temporales” (Sociedad 1912, 79).

Concepción Arenal no fue la única. En 1891 la turolese Concepción Gimeno criticaba los libros que los hombres sabios escribían sobre las mujeres, porque los primeros, movidos por impetuosas pasiones, no pueden conservar la razón serena para juzgarlas, así que las convierte en ángeles o en monstruos. El hombre, dejó dicho, “debe tomar la dirección en los asuntos políticos y en los negocios; pero sin que la mujer sea extraña a ellos”. También afirmó: “han brillado tanto en España como en Francia, mujeres de gran civismo y de gran valor”. Y concluyó: “cuando veáis a una mujer lanzarse al tempestuoso océano de la política, no dudéis, va impulsada por el amor” (Gimeno 1891, 1 - 25).

Sólo un año después, en la “Asociación para la Enseñanza de la Mujer”, se realiza una labor activa en pro de la cultura femenina (García y Ledesma 1990, 615 – 622). Durante el Congreso Pedagógico de ese mismo año por mayoría se reconoce que “la mujer tiene los mismos derechos que el hombre para desenvolverse y cultivar, en bien propio y de la especie, todas sus facultades así físicas como intelectuales”. También se aprueba que pueda ejercer la Medicina y la Farmacia “para la mujer y los niños”, y se le abre el acceso a ciertos servicios públicos. La mayoría, sin embargo, se opone a que se le dé “la cultura necesaria para el desempeño de todas las profesiones” y a que se le permita concurrir “a los mismos centros de enseñanza secundaria, especial y superior, establecidos para el hombre, y a la vez que él” (González 1946, 207). La misma o parecida tibia respuesta habían encontrado en 1886 las nada radicales propuestas de María Carbonell y Encarnación Cabanes: partidarias de la enseñanza de la costura por ser más útil para la economía doméstica que la del bordado o el ganchillo (Lázaro y Mayordomo 1994, 58).

Para entonces ya habían comenzado los ataques contra el Código Civil, claramente antifeminista. Las mujeres burguesas, menos afectadas por la desigualdad que las de la clase alta y popular, son las abanderadas de la batalla. El artículo 57 del Código Civil de 1889 señalaba: “El marido debe proteger a la mujer y ésta *obedecer* al marido”. El artículo 105 del mismo Código reseñaba que el adulterio de la mujer era causa legítima de divorcio *en todo caso*, y el del marido sólo cuando resultara escándalo público o menosprecio de la mujer (Redacción 1930, 78 y 105). El feminismo jurídico encuentra, en algunos hombres, voces aisladas que se levantan para reclamar la igualdad de los sexos: “En nuestro tiempo [...] permanece un régimen de odiosa tiranía que permite la convivencia, bajo el mismo techo, de un señor y de una esclava” (Romera 1910, 16).

Frente a tales excepciones la Iglesia concurría a perpetuar una mentalidad tradicional que lo impregnaba todo, incluyendo a las instituciones educativas. Las diferencias de género construidas estaban cristalizadas en la mentalidad católica de la época, contribuyendo así a forjar una ideología de la desigualdad de género que no era indiferente a las diferencias de clase. No sin motivo había preconizado el padre Claret, aún en 1849, que los jóvenes debían buscar en los matrimonios la “igualdad proporcional de edad, fortuna, genio, costumbres y religión” (Claret 1849, 388).

Cuando en 1927 se incorpora en el Diccionario como segunda acepción de la entrada “ciudadanía” la voz “civismo”, el giro introducido tampoco es casual (Mora 2009, 151). Todavía entonces la ciudadanía, la calidad y el derecho de ciudadano, esto es: “las facultades consignadas en las leyes fundamentales de un Estado en favor de sus individuos”, seguían siendo potestad predominantemente masculina (Ramón 1897, 1154). Al equipararse la ciudadanía al civismo -voz esta última que ya en 1897 se definía como: “Cultura, ilustración, finura, urbanidad” en su primera acepción- se sancionaba socialmente -y muestra de ello son los manuales de educación femenina- la desigualdad existente entre hombres y mujeres (Ramón, 1897, 1156). Mientras los hombres gozaban de la ciudadanía -de las facultades reconocidas en la legislación-, las mujeres seguirían sometidas a los dictados de la urbanidad, de la finura, de las buenas costumbres al uso, impregnadas de una ideología claramente antifeminista.

Eran tantas las dificultades y los obstáculos que el feminismo encontraba en España que, incluso aquellas contadas mujeres que abrazaron el compromiso de la reivindicación de sus derechos, tuvieron que hacerlo revistiéndolas de un carácter conservador. Buen ejemplo de esto fue el de Rosa Sensat: presentó un nuevo currículo femenino que buscaba compaginar una educación amplia con una específica que preparase a las mujeres para continuar ejerciendo el papel de madres y esposas, roles tradicionales que no se cuestionaban en lo más mínimo (Agulló 2008, 19 – 20). Dicha autora consideraba que había que desterrar el temor que pudiera despertar el alejamiento de la mujer de las tareas propias del ama de casa (Sensat 1932, 9).

No será esa, sin embargo, la tónica general de los tratados de educación femenina de la época -más empeñados en mantener a la mujer sumisa a las reglas de elegancia, distinción y buenas maneras-; para la mujer, el ejercicio de la ciudadanía se restringía a la acepción de civismo reseñada: cultura, ilustración, finura y urbanidad. Un buen reflejo de la mentalidad imperante en la sociedad española de la época con respecto al papel social de las mujeres lo brinda el análisis de la imagen que de ellas transmitían los medios de comunicación social del momento (Ballarín, 2001).

La imagen de la mujer en los medios de comunicación social

El papel de la prensa periódica, como medio privilegiado de elaboración y difusión de ideología, es clave en la formación de las mentalidades colectivas en la España de la Restauración (Benso y Nogueira 1990, 63). Género, clase e ideología conformarán una triple marginación de las mujeres con respecto a los hombres. El discurso antifeminista lo impregnará todo oponiéndose a cada una de las conquistas o de las reivindicaciones de las mujeres: en 1869 el can – can -baile de moda del momento- sirve de excusa a una publicación reaccionaria y satírica para afirmar que en el instante mismo de su ejecución era imposible distinguir “a la mujer honrada de la mujer pública, a la mujer de su casa de la mujer libre”. Tres “contorsiones fundamentales” caracterizaban al can – can: “libertad, fraternidad e igualdad” (S. A. 1869, 1). Nada de confusiones entre honradez y libertinaje -y menos tratándose de mujeres- y más si el can – can traía vientos de libertad. Género, clase, ideología e incluso etnia. Han pasado cerca de sesenta años. El tema continúa siendo el mismo: un baile de moda, aunque ahora se trate del charlestón. El medio es otro: un periódico ideológicamente plural, pero el peligro a combatir es idéntico. La peligrosa mujer que baila en 1927 todavía encierra mayor riesgo porque es distinta, porque es diferente,

porque es extranjera, porque es negra: “el charlestón [...] No es un baile de negros. Es una danza de chimpancés. Su sacerdotisa, Josefina Baker, la negra, es indescriptible.” (Avecilla 1927, 4).

En ese medio ambiente social lo tenían difícil las feministas -o los defensores de los derechos de las mujeres- no sólo para hacerse oír, sino también, para ser escuchados y no digamos ya para que fuesen atendidas sus reivindicaciones. Mas no desfallecieron sino que continuaron difundiendo el contenido de sus discursos incluso en los mismos medios en que se les denigraba. Así, en 1912, también en *Mundo Gráfico*, un autor anónimo se pronunciaba a favor de la emancipación positiva de la mujer, la que debía educarse no sólo para el hogar, sino también “para proporcionarse un modo de vivir decoroso e independiente.” (S. A. 1912, 3). Dichas voces eran sin embargo la excepción. Años después, en el mismo medio y sin rubor alguno otro articulista recordaba al autor de la *Summa Theologica*; daba por buenos, y hacía suyos, los argumentos que permitían entender por qué las mujeres eran más religiosas que los hombres a pesar “de su manifiesta inferioridad intelectual”, tenían “más resignación, mayor espíritu de abnegación y sacrificio” (González 1926, 1). El progreso imponía -se quisiera o no- sus propios tributos. Un articulista se preguntaba en 1926: “¿Se ha fijado usted en el delicioso espectáculo que son las muchachas modernas guiando su automóvil?”. Él mismo se respondía: “cada día se ven más. La mujer que ya era entre nosotros contable, dactilógrafa, doctora y concejal, ha empuñado el volante del auto y se conduce a sí misma...”. Su interlocutor concluía: “al perder nuestra tutela sobre la mujer, perderemos también nuestro dominio, nuestra superioridad espiritual sobre ella.” (Ferragut 1926, 1). En una sociedad profundamente imbuida de la convicción de que los derechos de los ciudadanos eran los derechos del hombre, cualquier tímido avance de la mujer en la vida cotidiana se consideraba una agresión, una pérdida del poder masculino. Otro articulista hablaba, en términos catastrofistas, de la intromisión arrolladora, absorbente e imponente de la mujer en el terreno inviolable y legal de los derechos del hombre. Afirmaba que la mujer lo había invadido todo, adueñándose de todo, relegando al hombre a un segundo término inferior y humillante: “la alarma es general, mundial, y el peligro efectivo, tangible, y acaso también inevitable.” (Sarto 1926^a, 38).

Por extraño que pueda resultar, a los ojos de los hombres burgueses de la época cualquier avance de la mujer era más peligroso que el no menos temible peligro soviético, aunque el riesgo procediese de sus propias compañeras de clase. Así lo expresaba un artículo alusivo a las nuevas *walkyrias*, las que se paseaban por Niza “con las piernas desnudas, el cabello cortado a rape y el cigarro egipcio entre los dientes, asomando por entre los labios teñidos de carmín” (Zozaya 1926, 1). Era inevitable que, sintiéndose atacados, los hombres no atribuyesen los avances que las mujeres iban logrando ni a su inteligencia, ni a su esfuerzo, sino a su capacidad de seducción, lograda “entre miradas al espejo y golpecitos a la péfida barrita de carmín.” (Sarto 1926^b, 38). La instauración del reinado de la felicidad cívica no habría de venir, pues, a juicio de tales autores, de la mano de las mujeres, de no ser que se ciñesen al ámbito del hogar; pues fuera de ese ámbito tradicional nada se podía esperar de quienes carecían de las dosis de virilidad y de “machonismo” necesarias, de modo que las excepciones no hacían sino confirmar la ley común: “una Rosalía de Castro o una Pardo Bazán no hacen la regla, que son, al contrario, excepciones de la ley común.” (López 1927, 26). Y, para que esa ley común no se viera modificada en lo más mínimo, nada que procediese de las mujeres, ninguno de sus paupérrimos

logros quedó exento de ataques, como el trabajo remunerado de éstas: “la misión de la madre no puede cumplirse sino en el hogar” (Zozaya 1927, 1); o la moda: “[...] todo se lo van quitando a la vista del público [...] la falda corta; los escotes amplios, exagerados, incitantes, exhibidores; el corte de pelo a lo *garçon*.” (Sánchez 1927, 6).

No todas las mujeres, claro está, respondían a ese estereotipo tan burgués. En medio de tales críticas, de tales descalificaciones de la prensa la reivindicación de una Ley de investigación de la paternidad dirigida a las madres solteras, y capaz por sí sola de cambiar el régimen social, expresa, perfectamente, esa mentalidad bienintencionadamente burguesa y antifeminista para la que una mujer -madre soltera- sólo podía serlo debido a causas ajenas a su voluntad: “¡La Ley de investigación de la paternidad! Esa ley humana, generosa, justa, que aún no halló ambiente favorable en nuestro país” (Juarrós 1926, 4). Esa misma mentalidad burguesa -bienintencionada- incluso cuando se declaraba partidaria de las reivindicaciones políticas feministas lo hacía con prudencia, con moderación, no exenta de contradicciones. La mujer sólo debería intervenir en la política, con limitaciones, después de instruirse: “antes que la intervención en la vida pública, demos a la mujer libertad para instruirse, medios para hacerlo, que lo demás, como en la parábola evangélica, vendrá por añadidura.” (Castro 1929, 4). Causa extrañeza que se les siguiese negando el voto a las mujeres cuando ninguna garantía ni condiciones se consideraban necesarias ya para otorgar el derecho al voto a los hombres. Cualquier pretexto era válido: la falta de instrucción, sus tendencias conservadoras, su supeditación a la Iglesia, o cualquier otro motivo aún más peregrino.

Mujer y ciudadanía en los tratados pedagógicos y en los textos de educación femenina.

Algunas mujeres y algunos hombres seguían pugnando -también desde el ámbito escolar y desde la reflexión pedagógica- por extender la cultura entre las mujeres, pues parecía existir un cierto acuerdo en que ese era el medio más adecuado para mejorar su posición social, política y económica. No obstante, incluso los autores más reformistas, incapaces de trascender la mentalidad tradicional vigente, cuando defendían el trabajo femenino y la instrucción de las mujeres lo hacían con una condición: que no contradijesen, ni sirviesen de pretexto, para que la mujer renunciase a sus obligaciones familiares (Colom y Sureda 1990, 110). Buen ejemplo de ello es el de Juan Bardina: recomendaba a sus lectoras que renunciasen al corsé de cintura estrecha, aunque sólo fuese por las deformidades en tórax y costillas que producía. Prudentemente, además, afirmaba: “siempre que sea posible, y especialmente en las niñas durante la época del desarrollo y en las mujeres durante el embarazo, debe substituirse el corsé por ajustadores o fajas.” (Fanny S. A^a, 84). Sin embargo, una cosa es educar a las mujeres para superar las tentaciones de la moda -cuando ésta tiene claras contraindicaciones médicas e higiénicas-, y otra educarlas, o educar a la sociedad, para ayudarlas a convertirse en ciudadanas con plenitud de derechos y obligaciones en condiciones de igualdad con los hombres. A dicho respecto el Dr. Vásquez Yepes se quejará de que se les enseñase, a las mujeres, todo lo necesario para agradar en sociedad, mas no los medios de agradar en el hogar, confiando en que su educación positiva le permitiría alcanzar, algún día: “la comprensión de sus deberes positivos como madre de la sociedad”. (Vásquez, 93-94).

La mujer debía liberarse del corsé, pero no debía soñar con plenos derechos de ciudadanía. La ciudadanía, la calidad y el derecho de ciudadano seguían reservados a los hombres, a los ciudadanos por excelencia. Lo que les competía no era la ciudadanía, sino ejercer como novias, esposas o madres para formar a los ciudadanos, es decir, a los hombres. Lo que deploraban autores como Bardina era: no que el concepto de ciudadanía quedase restringido para las mujeres al de civismo en su acepción de finura y de urbanidad, sino que se las privase de la formación necesaria para ejercer de forma científica como buenas amas de casa. De modo que, lejos de desear un cambio significativo en la situación de las mujeres, siquiera en el ámbito doméstico, lo que propugnaban era la aceptación resignada del dolor inherente al matrimonio, pues el matrimonio era “una escuela de abnegación y sacrificio” (Vásquez S. A., 93). En lo referente a la política debían quedar no sólo relegadas de ellas, sino también permanecer ajena incluso a prestar atención a los asuntos políticos que, por imperdonable descuido, se tratasen en su presencia. Consideraba Bardina, refiriéndose en esta ocasión a los hombres, que: “suscitar asuntos de política delante de las señoras hállolo de tan mal gusto como fumar en su presencia, y revela falta de tacto en quien los promueva” (Fanny S. A^o, 64). Abundando en lo mismo, aunque matizándolo, nada menos que dos jefes de arma de infantería, publicaron en 1926 otro manual pedagógico en el que taxativamente se afirmaba que la madre “es la que forma el corazón, inculcando en los hijos los sentimientos nobles y elevados que ha de conservar durante su vida”; mientras que el padre “forma su carácter y nutre su inteligencia para hacer de él un hombre honrado y un ciudadano útil y bueno” (Adán y Tarrasa 1926, 108). Seguían indicando ambos autores que los niños, después de transcurridos los primeros años, y ya en condiciones de cultivar su inteligencia, necesitarían afianzar y ampliar la educación recibida de sus padres dirigiéndola a la ilustración. A las niñas, sin embargo, les aguardaba en la escuela, además de la instrucción básica imprescindible para el desempeño de las tareas reproductivas domésticas y familiares, más de lo mismo, es decir, el afianzamiento de los valores arquetípicos femeninos tradicionales en los que insistían los tratados de educación femenina. Se animaba así a las niñas, en los manuales escolares a ellas dirigidos, a obedecer sin contradecir los preceptos de sus padres y superiores, inculcándoles, que: “la que en la conversación cede a la autoridad de los que saben más que ella, puede estar segura de granjearse la estimación de los que la rodean o conozcan.” (Rubio 1909, 93). En esta misma obra el autor se extendía en líricas comparaciones que invitaban a las niñas a elegir entre convertirse en hermosos lirios o áridas zarzas, doradas mariposas o sucios gusanos. La decisión correcta, obvia por demás, invitaba a las niñas a elegir el camino de la *dulzura* y la *virtud*: “por eso Dios ama a la niña virtuosa...” (Rubio 1909, 1 - 2). Desde los textos de educación femenina se insistía en reforzar la importancia de dicha idea de ciudadanía restringida a la de civismo en su acepción de finura y urbanidad. Junto a la docilidad, a la obediencia, a la dulzura y a la virtud se enseñaba que la mujer sólo podía referirse a sí misma como servidora de usted, siempre que su interlocutor fuese un hombre: “¿Cómo debe decir para nombrarse a sí misma? *Una servidora de V.*, o simplemente *servidora de V.*, (según los casos) *la que tiene el gusto o el honor de hablar a V.*, etc.” (Pascual 1900, 17). Abundando en los mismos mensajes, también incluían los tratados de educación femenina llamadas para que las mujeres supiesen *evitar los peligros de la conversación inteligente* de no ser acompañadas por sus padres y siempre que en tales conversaciones participasen, exclusivamente, personas de notoria moralidad (Bertrán ¿1900?, 26).

Se limitaban los textos de educación femenina de la época, en definitiva, y para no extenderse hasta la saciedad, a realizar llamadas a la preservación de la imagen de la mujer configurada por el fuerte catolicismo que imbuía la vida social del país, criticándose que los partidarios de “la enseñanza del sexo débil” quisiesen “descatolizar nuestra patria” por oponerse a que tal enseñanza se basase “en la moral cristiana” (Simonet 1879, V). Así que nada tiene de extraña la consigna lanzada por el Reverendo Padre Fernando Garrigós, cuando, ante el auditorio que lo escuchaba en el Ateneo Pedagógico de Valencia, afirmara: “¡Faltan madres!”, al tiempo que les recomendaba a las señoras que asumiesen dicha función social, la única que les competía, debiéndose alejar de la política, competencia exclusiva de los ciudadanos, es decir, de los hombres: “bien podéis dejarnos a los hombres la ímproba tarea de hacer las leyes y la más enojosa de gobernar los Estados, pues siempre seréis vosotras las que formaréis las costumbres [...]” (Garrigós ¿1911?, 125 – 126). Se trataba, de nuevo, y como siempre, de restringir las facultades consignadas en las leyes fundamentales del Estado en favor únicamente de los hombres, de limitar el alcance de la ciudadanía, de la calidad y el derecho de ciudadano exclusivamente a éstos. Las mujeres debían seguir siendo educadas conforme al arquetipo ideal de mujer tradicionalista y católico. La “ciudadanía” equivalía, para las mujeres, al “civismo”: cultura, ilustración, finura, urbanidad... con las connotaciones que los textos de educación femenina de la época le otorgaban a dichos conceptos, esto es, docilidad, obediencia, dulzura, virtud, servidumbre, moralidad, alejamiento de la política, evitación de las conversaciones inteligentes, etc.

No obstante, frente a dicho discurso profundamente reaccionario y conservador, el adelanto de los conocimientos higiénicos, de la ciencia y los cambios sociales empujados por los procesos modernizadores hicieron necesario sustituir paulatinamente ese discurso elitista, segregacionista, antifeminista, burgués y católico por otro -no menos conservador, pero más racional, más científico y más funcional a pesar de su carácter también antifeminista- en el que se reivindicaba que las mujeres deberían ser educadas, fundamentalmente, para el correcto conocimiento de las tareas vinculadas al único papel social que se les reconocía sin pugna: el de esposas y madres. Dicho en palabras de Bardina: “la hija debe ser consciente de su nuevo estado, conociendo la higiene sexual, nociones claras de puericultura, la manera ordenada de llevar una casa y de tratar un marido” (Saimbraum S. A., 169).

El subdesarrollo económico retrasó la aparición del movimiento feminista en España y redujo el número de sus integrantes. El peso del conservadurismo en una sociedad cerrada y católica impregnó al feminismo español de unas características especiales. La inestabilidad social, política y económica frenaron las conquistas de las mujeres (Capel 1980, 2 – 6). Pero, finalmente, el progreso en la situación social de la mujer no fue una excepción. El cambio de régimen, la caída de la monarquía, la proclamación de la II República, hicieron imprescindible el reconocimiento de los derechos de las mujeres, aunque no sería sin lucha.

Referencias

- Adán, F. y Tarrasa, A. 1926. *Ciudadanía*. La Gutenberg: Valencia.
Aguilló, C. 2008. *Mestres valencianes republicanes*. Universitat de València: Valencia.

- Avecilla, C. R. 1927. *El charlestón o lo que sea*, en: *Mundo Gráfico*. Año XVII, número 793, 12 de enero.
- Ballarín, P. 2001. *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- Bascuñán, J. 2010. La aritmética en el orto de la modernidad. Recuperación de materiales para una aproximación a la historia de la educación social valenciana en VV. AA.; *Ves Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*. Universidad de València. CEIC Alfons el Vell de Gandia. València. En imprenta.
- Benso, C. y Nogueira, I. 1990. La mujer en el discurso del catolicismo. Análisis de 'La Región', diario local orensano de orientación católica e información general (1921-1923) en: VV. AA. *Mujer y educación en España 1868-1975*. Universidad de Santiago. Santiago.
- Bertrán De Lis, F. ¿1900?. *Reglas de urbanidad para uso de las señoritas*. Librería de la Viuda de Rafael Mariana y Monpié. Valencia. 85ª Edición.
- Campo Alange, M. 1973. Concepción Arenal 1820-1893. Estudio biográfico documental. *Revista de Occidente*. Madrid.
- Capel, R. M. 1980. *La mujer española en el mundo del trabajo. 1900-1930*. Fundación Juan March. Madrid.
- Cardona, F. L. 1998. *El reconocimiento de los derechos humanos desde la antigüedad hasta hoy*. ANUE. Barcelona.
- Casás, M. 1936. *Concepción Arenal: su vida y su obra*. Librería General de Victoriano Suárez. Madrid.
- Castelar, E. 1877. El sufragio universal. Discurso pronunciado en la Cámara de Diputados de España, en la sesión del día 29 de mayo de 1877, en: Castelar, E. (S. A.) *Discursos políticos*. Ediciones Giralda. Sin ciudad de edición. 11-64.
- Castro, M. de 1929. *La mujer en la política*, en *Mundo Gráfico*. Año XIX, número 930, 28 de agosto.
- Claret, A. 1849. *Catecismo de la doctrina cristiana*. Herederos de la V. Pla. Barcelona. 2ª Edición.
- Colom, A. J. y Sureda, B. 1990. Educación femenina y confrontación ideológica en la Restauración, en: VV. AA. *Mujer y educación en España, 1868-1975*. Op. Cit.
- Fanny, La Doctora (J. Bardina) (S. Aa.). *El médico en casa. Tratado de Higiene y de Medicina Popular para uso de los Padres de Familia*. Sociedad General de Publicaciones. Barcelona.
- Fanny, La Doctora (J. Bardina) (S. Ab.). *Cómo Debo Comportarme En Sociedad. Manual De Prácticas sociales*. Barcelona: Sociedad General de Publicaciones.
- Ferragut, J. (1926). *Eva Conductora*, en *Mundo Gráfico*. Año XVI, Número 750, 17 De Marzo.
- García, M. y Ledesma, M. 1990. Un hito histórico en la educación femenina: la Asociación para la enseñanza de la mujer, en: VV. AA. *Mujer y educación en España 1868-1975*. Op. Cit.
- Garrigós, F. ¿1911?. *El problema de la educación. Conferencias impartidas en el Ateneo Pedagógico de Valencia*. Imprenta Librería Montserrat. Barcelona.
- Gimeno De Flaquer, C. 1891. *Mujeres de la Revolución Francesa. Disertación leída por su autora en el Ateneo de Madrid en la noche de 25 de marzo de 1891*. Madrid: Establecimiento Tipográfico de Alfredo Alonso.
- González-Blanco, E. 1926. *La disciplina en ambos sexos*, en *Mundo Gráfico*. Año XVI, número 744, 3 de febrero.
- González De Linares, L. 1946. La mujer española en los tiempos modernos, en: Truc, G. *Historia Ilustrada de la Mujer*. Idea S. A. Madrid. Tomo II. 198-215.
- Juarros, C. 1926. *Los fetos abandonados*, en *Mundo Gráfico*. Año XVI, número 750, 17 de marzo.
- Lázaro, L. M. y Mayordomo, A. 1994. La renovació pedagògica al País Valencià, 1880-1939, en Moreno, F. (Coordinador); *L'Escola i els mestres (1857-1970)*. Generalitat Valenciana - CAM. Alacant.
- López, F. 1927. *El voto de las mujeres*, en *Mundo Gráfico*. Año XVII, número 813, 1 de junio.
- Martínez, F. 1998. *Valencia y las Valencias: su historia contemporánea (1800-1975)*. C. E. U. San Pablo. Valencia.
- Mora Luna, A. Mª. 2009. Ciudadanía. Bosquejo impreciso a través de la Historia, en: Berrueto Albéniz, R. y Conejero López, S. (Coord.); *El largo camino hacia una educación inclusiva*. La

- educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Universidad Pública de Navarra. Pamplona. 147-157.
- Osorio, G. 1870. La soberanía del pueblo por el sufragio universal, en: Castelar, E., y otros; *Anuario republicano federal*. J.. Madrid: Castro Editores. 179-186.
- Ramón, L. P. de 1897. *Diccionario Popular Universal de la Lengua Española. Artes, biografía, ciencias, historia, geografía, literatura y mitología*. Tomo II. Editorial de Pablo Riera y Sans. Barcelona.
- Pascual, P. 1900. *Breve tratado de urbanidad para las niñas*. Faustino Paluzié. Barcelona:Editor Redacción de la Revista de los Tribunales 1930. *Código Civil Español*. Editorial Góngora. Madrid: Editorial Góngora.
- Romera Navarro, M. 1910. *Feminismo jurídico. Derechos civiles de la mujer. Delincuencia femenina. Sus derechos políticos*. Madrid:Librería Fernando Fé.
- Rubio y Ors, J. 1909. *El libro de las niñas*. Barcelona: Librería de las hijas de José Rubio.
- S. A. 1869. *Can-Can en: La Gorda. Periódico Liberal*. Sábado 30 de Marzo, número 24, año II.
- S. A. 1912. *Sin título, en Mundo Gráfico*. Año II, número 19, 6 de marzo.
- Saimbraum, Dra. (Juan Bardina) (S. A.). *Los hijos bien educados. Guía práctica para la Educación De Los Niños En La Familia*. Barcelona: Sociedad General De Publicaciones.
- Sánchez, A. 1927. *Las mujeres y la moda, en Mundo Gráfico*. Año XVII, número 793, 12 de enero.
- Sarto, J. del 1926 (a). *¿La mujer postergada?, en Mundo Gráfico*. Año XVI, número 791, 29 de diciembre.
- Sarto, J. del 1926 (b). *Pro feminismo, en Mundo Gráfico*. Año XVI, número 786, 24 de Noviembre.
- Sensat, R. 1932. *Cómo se enseña la economía doméstica. Revista de Pedagogía*. Madrid.
- Simonet, F. J. 1879. *Prólogo, en: Orberá Y Carrión, M.; La joven bien educada. Lecciones de urbanidad para niñas y adultas*. Valencia:Librería de Pascual M. Villalba.
- Sociedad De Señoras De San Vicente De Paúl. 1912. *Reglamento*. Madrid: Imprenta de San Francisco de Sales. Décima edición.
- Vásquez Yepes, Dr. (S. A.). *Para ser un buen ciudadano. Normas de cultura cívica*. Barcelona: Sociedad General de Publicaciones.
- Zozaya, A. 1926. *Nuevas Walkyrias, en Mundo Gráfico*. Año XVI, número 776, 15 de septiembre
- Zozaya, A. 1927. *Mal menor, en Mundo Gráfico*. Año XVII, número 805, 6 de abril.

Estudio de las identidades múltiples en los manuales escolares de educación para la Ciudadanía

Erika González García

Introducción

Desde diferentes posturas teóricas se ha puesto de relieve la importancia que tiene el espacio comunitario para configurar la identidad, y reforzar los vínculos de comunicación que necesitan las sociedades democráticas actuales. Esta concepción es sostenida tanto por los nacionalistas como por los multiculturalistas. Sin embargo, esta noción de la ciudadanía como identidad colectiva, es puesta en tela de juicio por las transformaciones que se desarrollan en la sociedad, en cuanto que supone la exclusión y cierre de las fronteras. Frente a este pensamiento, los republicanos, subrayan que el carácter político propio de la ciudadanía es definida por la decisión conjunta de todos los ciudadanos.

Entendemos la identidad como el conjunto de rasgos característicos que definen a una persona o a un grupo. Estaríamos hablando, por lo tanto, de diferentes tipos de identidades. Nosotros nos centraremos en las identidades múltiples o complejas, que aludirían al conjunto de elementos comunes que poseen varias personas, una o un grupo. Así mismo, se trataría de una identidad diversa, plural, global, cosmopolita, definida a partir de la Declaración de los Derechos Humanos de 1948.

El objetivo fundamental de este trabajo consiste en definir que entendemos por identidades múltiples y cómo se reflejan en los manuales escolares españoles de Educación para la Ciudadanía.

Acerca del concepto de identidad

Partamos, pues, de la noción de “identidad”. En el diccionario de la Real Academia Española de la lengua (RAE), ésta es definida como el “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás; la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás”. La identidad implica y reconoce, como es sabido, la presencia del “otro” y el establecimiento de un vínculo relacional de confrontación que permita establecer las diferencias entre él mismo y ese otro, es decir, entre dos individuos.

De igual manera y siguiendo a Velasco: “entre los abundantes significados que soporta la palabra identidad pueden observarse dos diametralmente opuestos: por un lado, el término implica la absoluta igualdad y, por otro, es expresión mayúscula de la individualidad.” (Velasco, 2006, 727)

Puesto que nuestro objeto de estudio son las identidades políticas, no las de otro tipo como puedan ser las personales, de género, etc., hemos creído conveniente relacionarlas con los modelos de ciudadanía: *el modelo liberal*, cuya característica más sobresaliente es la individualidad de la personas, de tal modo que la autonomía

personal se formaría en el valor central a proteger. (Velasco, 2006) Por el contrario, el significado de igualdad podría estar en sintonía con el modelo de *ciudadanía republicano*, pues se trataría de una identidad colectiva, pluralista, de carácter abierto e inclusiva, lo que nos remite a una igualdad y, finalmente, el *modelo comunitarista* en el que la identidad es un rasgo muy importante, puesto que va asociado a un territorio y a una etnia. Pero la identidad ¿se construye o se asimila?

Según Castells:

La construcción social de la identidad siempre tiene lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder, propongo una distinción entre tres formas y orígenes de la construcción de la identidad: Identidad Legitimadora: introducida por las instituciones dominante de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales, un tema central en la teoría de la autoridad y la dominación de sentido, pero que también se adecua a varias teorías del nacionalismo; Identidad de resistencia: generada por aquellos factores que se encuentran en posiciones/condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad (...); Identidad proyecto: Cuando los actores sociales basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social. (Castell, 2002, 30)

Nosotros defendemos que la identidad por una parte se transmite y se recibe en el seno de una etnia y de una ciudadanía concreta; pero por otra, se desarrolla por medio de la participación, el compromiso mutuo, etc. La identidad se reconstruye, puesto que es algo activo, dinámico.

Teniendo en cuenta estas apreciaciones sobre la identidad, podríamos decir que ésta se refiere a la vinculación de unas determinadas formas culturales, como la historia, la lengua, las tradiciones, una serie de valores y principios comunes, la cultura, etc., de un ámbito geográfico. Es por ello, que hablemos de identidades múltiples cuando el sujeto o la sociedad le caracteriza al mismo tiempo una serie de rasgos propios de dos o más características políticas de ámbitos ciudadanos: Comunidad Autónoma, España, Europa o el mundo.

Algunos tipos de identidades

En cuanto a la construcción de las identidades, y desde una perspectiva sociológica, todas son construidas a partir de símbolos, tradiciones, actores sociales, la historia, los grupos sociales, la religión, etc.

La identidad, tiene dos significados opuestos. Uno cuando se tienen en cuenta las características que todos los individuos comparten y que no cambian con el tiempo, sin tener en cuenta las diferencias. Estas características dan homogeneidad al grupo e impide la expansión de la diversidad. Este pluralismo se relacionaría con la diferencia. Esto es lo que podríamos llamar identidades simples o únicas.

El segundo significado, estaría centrado en el conjunto de identidades ciudadanas que posee una persona o un grupo, como pueden ser la identidad autonómica, nacional, europea y cosmopolita. Esta pluralidad dinámica, cambiante, en constante construcción, se identificaría con la diversidad. Estas características, estarían relacionadas con lo que denominamos identidades múltiples. Así pues, “quien construye la identidad colectiva, y para qué, determina en buena medida su contenido simbólico y su sentido para quienes se identifican con ella o se colocan fuera de ella.” (Castell, 2002, 35)

Para construir identidades múltiples, tenemos que tener presente que se requiere que las personas incorporen a su propia identidad, nacional o local, otra de carácter global, lo que implica que es necesario buscar unas características esenciales de identidad compartida.

En este sentido, ciudadanía, identidad y nacionalidad son tres conceptos que, si los relacionamos con la idea de modernidad, han venido unidos conjuntamente hasta nuestros días, bajo la suposición de que la pertenencia a un Estado soberano, circunscrita a un territorio que es delimitado por unas fronteras y a ser posible dotado de continuidad y compacidad espacial, es lo que genera de manera instintiva una identidad como miembro de una comunidad política. (Audigier, 1997)

Las identidades son polémicas, porque ¿quién dice qué rasgos han de incorporarse y cuáles suprimirse u obviarse?

En el siguiente apartado aludiremos, de forma breve, al nacionalismo para así comprender mejor la cuestión de las identidades.

Consideramos que para construir identidades múltiples, tenemos que tener presente que se requiere que las personas incorporen a su propia identidad, nacional o local, otra de carácter europeo o universal, lo que implica que es necesario buscar unas características esenciales de identidad compartida, abierta, flexible y en constante evolución.

Nacionalismo, multiculturalismo y su relación con las identidades

A finales del siglo XX, la concepción del Estado como Estado-nación comenzó a revisarse, tanto en las políticas de distribución del poder como en la elaboración normativa de la teoría política.

Una de las novedades es que se pasaría de un Estado monocultural, uninacional a un Estado donde se reconocieran las diferentes culturas, un pluralismo cultural, lingüístico e identitario de los países. Esta evolución en la concepción del Estado pasó por tres etapas. La primera de ellas, en los años ochenta, donde lo prioritario era la defensa de los derechos colectivos frente a los individuales; una segunda etapa, en torno a los años noventa, aparece el concepto de cultura concebida como contexto de decisión y autonomía de los individuos (Máiz, 2003) y un debate en torno a la vulneración de los derechos individuales, puesto que se partía del énfasis en los derechos colectivos desde la teoría de la libertad, y una tercera etapa a finales de los

años noventa, donde se presta especial atención a la igualdad ciudadana, se trataría de adaptar la ciudadanía a identidades plurales.

Estas tres etapas, no estuvieron exentas de críticas por diversos motivos.

Porque politizar la étnia puede disolver los lazos que dan unidad a la nación:

1. Porque si el tema central es la cultura, se puede olvidar la igualdad, o dejarla en un segundo plano.
2. Porque las políticas no contribuyen a la unidad de la nación.
3. Porque habría muchas demandas por parte de las minorías.

Las dos primeras fases de esta discusión, ha tenido unos efectos negativos para la teoría política al no tener en cuenta la aportación de las ciencias sociales: “la acrítica asunción de un concepto objetivista y sustancialista de comunidad, y la escisión analítica entre las demandas de las naciones minoritarias, por un lado, y los grupos étnicos, por otro.” (Máiz, 2003, 426)

La mayor parte de las carencias y problemas de la teoría política del nacionalismo liberal y del multiculturalismo, se deben a la concepción que tienen de la comunidad o de la nación como grupos prepolíticos, formados a partir de la historia, la étnia o hechos sociales. De ahí que se le hayan hecho algunas objeciones, entre las que encontramos (Máiz, 2003) siete críticas: 1. se ignora la diversidad interna de las culturas, tratándolas como homogéneas; 2. tratamiento individualista y distinguible hacia las culturas y naciones; 3. las culturas y las naciones eran consideradas como algo estático, dado de antemano y sin ningún proyecto de progreso; 4. esto se traduce en que la participación no era libre, sino que estaba condicionada por el legado histórico; 5. lo cual se prolongaba en una concepción aislada y conservadora de la cultura y la nación. El pluralismo cultural, el mestizaje, parece como si la pusieran en peligro; 6. todo ello conducía a una perspectiva de las identidades excluyentes; 7. por último, esto implicaba un culturalismo comunitarista conservador, alejado de la igualdad económica y la deliberación política.

La ciencia social contemporánea, de manera diferente, ha insistido en la complejidad del proceso de las naciones y las culturas así como en el reconocimiento de éstas. Según Moore, “es preciso vincular los argumentos de la unidad y diversidad, esto es, los derivados de la construcción de la cultura común nacionalitaria como refuerzo de la ciudadanía y la participación, propios del nacionalismo liberal, con los derivados de las demandas de acomodación equitativa de la pluralidad de formas de vida, característicos del multiculturalismo.” (Moore, 2001, 429) De este modo, las dos dimensiones podrían transformar y a su vez ser transformadas por las dos dimensiones clave de la ciudadanía, la igualdad de oportunidades para la participación y las virtudes cívicas ineludibles para la deliberación.

1. ¿Cómo se reflejan las identidades múltiples en los manuales escolares de Educación para la Ciudadanía?

Como decíamos al inicio, existen tantos tipos de identidades como personas, nosotros nos vamos a centrar en cómo se refleja la identidad ciudadana: municipal, autonómica, nacional, española, europea y cosmopolita en los libros de texto españoles de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos editados en el año 2007, periodo en el que se implementa esta nueva materia en el currículo español.

Lógicamente, estos modelos están configurados por una serie de elementos, como son los derechos: políticos, civiles y sociales, y unos deberes. Y basados en unos principios comunes necesarios a través de los cuáles se configuran las identidades múltiples, como pueden ser el respeto, la tolerancia, la comprensión, la solidaridad, el diálogo, el desarrollo sostenible, etc.

En esta primera incursión, tan sólo analizaremos una pequeña muestra representativa de las editoriales SM, Anaya, Santillana y Vicens-Vives del primer ciclo de la ESO en Andalucía, quinto de Educación Primaria, ampliándola en estudios posteriores. Hemos seleccionado estas editoriales y cuatro de sus libros de texto porque son las cuatro grandes editoriales con mayor difusión dentro del panorama educativo español tanto por facturación anual, como por el número de títulos vivos en catálogo y por la cuota de mercado conseguida desde hace más de cuarenta años en los centros privados, concertados y públicos. La metodología que llevaremos a cabo será la empleada por el Proyecto MANES (Manuales Escolares) (Somoza, 2007). Por ser una breve aproximación al tema, únicamente nos detendremos en los contenidos, sin fijarnos en las ilustraciones y actividades. Así mismo, hemos agrupado los tipos de identidades en cuatro, que son la identidad global o cosmopolita, europea, nacional y autonómica, en este caso andaluza. Podríamos decir que se trata de identidades que van de lo más global a lo más individual.

Identidad global

En cuanto al análisis del libro de texto de la editorial Vicens-Vives, a grandes rasgos, encontramos que el tipo de identidad que nos transmite, es una identidad cosmopolita, mundial, basada en el respeto mutuo, la ayuda humanitaria, el bien común, como se refleja en la mayoría de las páginas. “[...] a pesar de nuestras diferencias, tenemos intereses comunes que todos compartimos. Uno de esos intereses comunes es mantener la convivencia en paz, lo cuál exige nuestra apuesta por la tolerancia, el entendimiento y el diálogo. Además, esa convivencia pacífica puede reforzarse si convertimos nuestros intereses diversos en complementarios.” (Navarro y Otros, 2007, 51) En la portada del libro de texto de la editorial SM, nos está indicando los elementos necesarios para construir una identidad múltiple, al hacer alusión a valores como la libertad, conciencia cívica, igualdad, justicia, constitución, y respeto entre otros. También refleja este tipo de identidad global, así como la siguiente cita “todos somos ciudadanos del mundo. Con este nombre reconocemos que por pertenecer a la especie humana todas las personas mantenemos unos lazos de proximidad y responsabilidad mutua. Como ciudadanos del mundo estamos protegidos por los derechos humanos, que afectan a la humanidad entera, y estamos también obligados por ellos a ciertos comportamientos.” (Marina, 2007, 14) De igual modo, al hablar de la globalización, los aspectos positivos y negativos de ésta, nos está transmitiendo un tipo de identidad global, como se refleja en la siguiente cita: “el proceso de globalización tiene facetas beneficiosas: considerado en su conjunto, está estimulando la creación de riqueza; favorece el avance de la libertad y la democracia; hace que crezcan los vínculos de solidaridad entre los países y sus gentes, nos permite sentirnos, cada vez más, ciudadanos del mundo.” (Navarro y Otros, 2007, 122) En este caso, relaciona el respeto a las diferentes con la construcción de una identidad mundial, cosmopolita “la sociedad del futuro es, sin duda, intercultural, pero para hacerla realidad es imprescindible construir un proyecto común de convivencia

democrática, donde oportunidades, derechos y deberes sean iguales para todos. También es importante evitar cualquier forma de discriminación contra los inmigrantes y las minorías.” (Redal, 2007, 52) Nuevamente aparece la globalización como un tipo de identidad que alude principalmente a las comunicaciones y a la economía entre países “la globalización económica es un proceso de unificación de mercados que traspasa las fronteras nacionales. La comunicación y la dependencia económica de unos países con otros ha hecho que los cambios sociales, económicos y políticos tengan una repercusión global, y sus efectos se conozcan y se hagan sentir a escala planetaria.” (Redal, 2007, 52) La diversidad y el respeto a ésta es otra forma de explicar la identidad global “[...] en vez de hablar de adaptaciones biológicas, la gran riqueza se encuentra en las mil y una formas en que, individualmente y como colectivos, las personas hemos dado respuestas a los retos que la vida nos ha planteado. Un mundo sin diferencia sería un mundo sin soluciones, sin alternativas y sin posibilidad de enriquecernos como personas.” (Bueno y Martí, 2007, 41) Constantemente los libros de textos aluden a la globalización como una forma de identidad, unas veces lo hacen en sentido positivo, otras en negativo y la mayoría como algo que debemos construir entre todos y que sería lo deseable, esta cita, entre otras, es una muestra de ello: “Es posible vivir en un mundo mejor, libre de pobreza, guerras, terrorismo y explotación. Basta con que tengamos la voluntad de construirlo y que mantengamos una actitud individual y colectiva que nos lleve a tomar conciencia de que tiene que haber *un solo mundo* igual para todos.” (Bueno y Martí, 2007, 101) De igual modo se refleja la identidad cosmopolita o global en páginas sucesivas de este mismo libro de texto. “tenemos que reducir nuestro consumo para que los más pobres puedan aumentar el suyo hasta un mínimo digno. Tenemos que cambiar nuestros hábitos para hacerlos compatibles con un desarrollo sostenible y extensible a todos. Urge la tarea de construir una ciudadanía global que nos permita a todos disfrutar de los mismos derechos y acceder por igual a los bienes materiales y culturales.” (Bueno y Martí, 2007, 129) Como podemos observar, se pretende transmitir una identidad global desde la necesidad de una conciencia planetaria, la lucha por una ética cívica universal, basada en el respeto y la colaboración. Así mismo, lo podemos corroborar en las páginas 135 y 137 de este manual. “Ser ciudadano del mundo es mucho más que aprender lenguas, viajar o frecuentar festivales multiculturales. De poco sirve proclamarse cosmopolita cuando nuestro estilo de vida es incompatible con un mínimo bienestar para todos y cuando nuestro nivel de consumo contribuye a generar más pobreza y a empeorar el estado del planeta. [...] lo que sí podemos hacer es globalizar los derechos y la solidaridad.” (Bueno y Martí, 2007, 135) Bajo nuestro punto de vista, consideramos que lo que nos quiere transmitir este texto es la falta de una identidad cosmopolita auténtica, al poner de relieve algunos de los problemas que se están produciendo en el mundo. Bajo este esquema, podemos dilucidar en qué consistiría una identidad universal y así aspirar a una ciudadanía universal. (Bueno y Martí, 2007, 137)

Identidad Europea

“los ciudadanos que forman parte de la Unión Europea tenemos la ciudadanía europea.” (Marina, 2007, 14) La identidad europea se refleja por el hecho de pertenecer a Europa. De igual modo, se manifiesta en el libro de texto de la editorial Santillana a través de las leyes que han hecho posible la comunidad, como el Tratado de Maastricht, el reconocimiento en Roma en el año 1957 a la libre circulación de las

personas, etc. “El Tratado de Maastricht institucionalizó la ciudadanía europea como estatuto para reforzar y potenciar la identidad europea y hacer posible que los ciudadanos participasen de forma activa en el proceso de integración comunitario. Se reconocieron a los nacidos en Europa derechos como la libre circulación y residencia en cualquier territorio y a ser elector o candidato en las elecciones europeas o en las municipales.” (Redal, 2007, 10) En este caso, identidad europea está asociada a la interculturalidad “la Unión Europea posee una importante pluralidad lingüística y religiosa. La componen gran diversidad de naciones y regiones, con múltiples creencias y distintas tradiciones culturales, que le dan una gran riqueza, basada en el respeto a los derechos de todos sus miembros. Por otra parte, la llegada de inmigrantes de otros continentes ha acercado a los europeos a otras muchas tradiciones culturales.” (Redal, 2007, 52)

Identidad Española

Así mismo, la identidad española o nacional se refleja por medio del conocimiento de la Constitución Española, el Estado y la división de poderes o por vivir en la misma ciudad, localidad o municipio, “En un Estado como el español, los ciudadanos, en sentido pleno, son las personas que tienen una ciudadanía o nacionalidad española, que les concede todos los derechos políticos.” (Navarro y Otros, 2007, 10) Identidad local, “somos vecinos de nuestra ciudad o localidad.” (Marina, 2007, 14). Otro ejemplo de identidad nacional, que además el título es este mismo: “nos sentimos identificados con una tradición, una lengua, una cultura, y formamos parte de una comunidad nacional, cultural o lingüística. Nuestra identidad nacional es el sentimiento de formar parte de esta comunidad nacional.” (Marina, 2007, 105) Este es otro prototipo claro de identidad nacional: “somos ciudadanos de un Estado, es decir, tenemos la “nacionalidad” de nuestro país.” (Marina, 2007, 14) “Qué vas a aprender: cómo se organizan las fuerzas políticas de España, cuáles son los servicios que se ofrecen a los ciudadanos, [...] la necesidad de participar en la política para hacer oír nuestra voz.” (Redal, 2007, 78) De igual modo que en las anteriores citas, la identidad nacional se transmite por medio del conocimiento de la realidad política, la Constitución, la organización territorial del Estado,... Se hace un breve recorrido histórico desde la guerra civil, la dictadura de Franco,... hasta la aprobación de la Constitución en el año 1978. “nuestra Constitución consta de 169 artículos [...], define España como una democracia [...], el sistema político español es una Monarquía parlamentaria [...].” (Bueno y Martí, 2007, 90)

Identidad Andaluza

La identidad andaluza la transmite a través del conocimiento del Estatuto de Andalucía o de los derechos y deberes de los alumnos en la legislación andaluza. De igual modo se expresa en la página 104: “Andalucía es una realidad histórica y cultural que viene de lejos. Los andaluces siempre hemos sido – y nos hemos sentido – parte de España, pero también hemos sabido siempre que éramos una parte de España bien diferenciada, dotada de una fuerte personalidad.” (Navarro y Otros, 2007, 104)

Finalmente, en el libro de texto de la editorial Vicens Vives, aparecen reflejadas distintos tipos de identidades en un mismo párrafo por medio del conocimiento de las leyes, desde una identidad local hasta una más europea: “las normas legales obligan a

todos los individuos dentro del ámbito de la aplicación de la ley, Ayuntamiento, Comunidad Autónoma, Estado o Unión Europea.” (Bueno y Martí, 2007, 68)

Consideraciones finales

Consideramos que las identidades múltiples se van configurando a medida que vamos interiorizando elementos y rasgos políticos propios de diversos ámbitos ciudadanos. Teniendo en cuenta esta premisa, el objeto de estudio y, por otro lado, siendo conscientes de que los manuales escolares son un recurso más como otro cualquiera y que su uso depende del profesorado que lo utilice, la mayor parte de ellos, transmiten una identidad universal, en ocasiones de forma explícita y en otras implícita.

En concreto, en el libro de texto de la editorial SM, refleja un enfoque pobre, predominantemente primario, centrado en la identidad como persona, con una serie de variantes (identidad sexual, religiosa, nacional, etc.) No se contempla el problema de la identidad política de carácter múltiple o complejo de forma específica (lo que es particularmente chocante en un país como el nuestro donde conviven diversas culturas y lenguas, donde hay personas que tienen sentimientos de pertenencia antagónicos o múltiples). Desde el inicio del libro, en la portada o en el relato que le precede, alude constantemente a la creación de un mundo mejor basado en unos principios comunes, como son la justicia, la libertad, la conciencia cívica, la solidaridad, etc. Son principios necesarios para vivir democráticamente como ciudadanos, pero no un tipo de identidad política concreta.

En cuanto al manual de la editorial Santillana, hemos de destacar que no hace mención a la identidad andaluza, y la española, la refleja de pasada, en una sola ocasión, para explicar qué es la democracia o los partidos políticos. Mayormente, alude a la identidad global y en ocasiones a la europea.

Por su parte, en la editorial Vicens Vives, al igual que en los otros manuales, se refleja predominantemente la identidad global, puesta de manifiesto a través de conceptos como la globalización, la diversidad o la redistribución de la riqueza. Aparece en una ocasión la identidad nacional y de forma no específica la identidad europea. Al igual que en el anterior libro de texto, no se refleja la identidad andaluza.

Finalmente, la editorial Anaya transmite los cuatro tipos de identidades que comentábamos con anterioridad, como en el resto, sobresaliendo la identidad cosmopolita.

En suma, deducimos que todos los libros de texto analizados pretenden transmitir una identidad global. En la mayoría, a través del conocimiento de ciertos valores, leyes, y comportamientos que son universales y, por tanto, comunes a todas las personas, así como el reconocimiento y respeto de los derechos y deberes de todos los ciudadanos.

Bibliografía consultada

Audigier, Francois. 1997. Histoire, géographie et éducation civique à l'école: identité collective et pluralisme. En: *Actas du Colloque Défendre et transformer l'école pour Tous*. Marsella: IUFM de Aix- Marsella.

- Benhabib, Seyla. 2006. *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.
- Peña, Javier. 2008. *Pluralidad, apertura y calidad de la ciudadanía*. Madrid: Trotta.
- Castells, Manuel. 2002. *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza. V. 2. El poder de la identidad.
- Máiz, Ramón. 2003. Nacionalismo y multiculturalismo. En Arteta, Aurelio, García Guitián, Elena y Máiz, Ramón. (eds). *Teoría política: poder, moral, democracia*. Madrid: Alianza.
- Moore, Margaret. 2001. Liberal Nationalism and Multiculturalism. En Beiner, Ronald y Norman, Wayne. *Canadian Political Philosophy*. Oxford: Oxford U.P.
- Pogge, Thomas. 2005. *La pobreza en el mundo y los derechos humanos*. Barcelona: Paidós.
- Real Academia Española de la Lengua. En <http://www.rae.es/rae.html>, consultada el 28 de marzo de 2009.
- Somoza, M. 2007. El Proyecto MANES y la investigación de manuales escolares. *Avances en Supervisión Educativa*. nº 6 junio.
- Velasco, Juan Carlos. 2006. Pluralidad de identidades e integración cívica. *Arbor*. CLXXXII, 722 noviembre-diciembre. 727-741.

Fuentes primarias

- Bueno Matos, Joan Manel y Martí Orriols, X. 2007. *Educación por la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Barcelona: Vicens Vives.
- Marina, José Antonio. 2007. *Educación para la Ciudadanía ESO*. Madrid: SM.
- Navarro Sustaeta, Pablo y Díaz Martínez, Capitolina. 2007. *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, 3º ESO Andalucía*. Vizcaya: Anaya.
- Redal, Enrique Juan. 2007. *Educación para la Ciudadanía ESO*. Madrid: Santillana.

El discurso de futuros profesores de primaria sobre los materiales didácticos en Quebec: Utilización de los materiales didácticos en el contexto de la reforma curricular actual

M. Alejandra Morales-Gómez, Anderson Araújo-Oliveira y Yves Lenoir

Introducción

La presente artículo presenta los resultados y el análisis de un cuestionario respondido por 348 estudiantes de tercer y cuarto año de la carrera universitaria de enseñanza preescolar y primaria de cuatro universidades francófonas de Canadá. Dicho cuestionario, enmarcado en el contexto del proyecto de investigación titulado: “Relaciones entre las prácticas de futuros docentes de primaria y el material didáctico”⁹⁰, pretendía identificar las representaciones y describir las prácticas de futuros profesores respecto al conocimiento y utilización de materiales didácticos de cuatro disciplinas escolares: francés, matemática, ciencias y tecnología y universo social. Teniendo a la base los conceptos de intervención educativa y de dispositivos (instrumentales y procedimentales), el presente texto intenta mostrar la influencia que tienen los materiales didácticos en los modelos de intervención educativa de los futuros docentes. De esta forma, el artículo se inicia con la presentación del contexto de investigación, exponiendo la realidad educativa de Quebec después de 2001 con la implementación de su nueva Reforma Curricular y los vínculos y desafíos en torno a la utilización de materiales didácticos como herramientas mediadoras y facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente, se describe el procedimiento metodológico del estudio y se presentan los resultados en base a cinco criterios: material utilizado (de manera general y específica por disciplina escolar), frecuencia de utilización, etapa de la intervención educativa en la cual dichos materiales son frecuentemente utilizados, materiales utilizados en las cuatro disciplinas escolares y en cada ciclo de la educación primaria. Finalmente, a partir de la discusión de estos resultados se levantan algunas pistas de interpretación, resaltando de manera especial los desafíos de la formación inicial respecto a estos materiales.

Contexto y problemática

Al igual que la mayoría de los países del Occidente, a principios de siglo, Quebec comienza con la implementación de una nueva Reforma Curricular (Gouvernement du Québec 2001a). Producto de diversas discusiones, esta reforma tiene como objetivo principal, no sólo centrarse en el acceso a la educación de sus alumnos, sino promover el “éxito de un mayor número de éstos” (Gouvernement du Québec 1997, 3), al igual que conseguir una formación global y abierta al mundo. Todo esto, con el objeto de preparar y ayudar al “ciudadano del mañana a afrontar de mejor manera los desafíos que conlleva una colectividad pluralista, la accesibilidad al mercado del

⁹⁰ Este proyecto de investigación fue financiado por el FQRSC (N 2003-ER-82660) y dirigido por Yves Lenoir.

saber en constante cambio y la globalización de las economías” (Gouvernement du Québec 2001a, 2).

Con el fin de lograr dicha meta, en materia curricular, el gobierno de Québec propone como fundamento central, al igual que las reformas de otros países, el constructivismo. Las preocupaciones curriculares se focalizan de ahora en adelante en el alumno como sujeto que aprende, promoviendo a su vez un enfoque basado en competencias en el cual los aprendizajes prescritos por el currículum deben propiciar la capacidad de movilizar recursos cognitivos frente a situaciones complejas y variadas de la vida real y al mismo tiempo promover la capacidad de integrar múltiples recursos cognitivos en el tratamiento de dichas situaciones.

En términos de diseño curricular, junto a este enfoque basado en competencias, aparece una nueva arquitectura curricular con la cual se pretende transformar la educación de Quebec y alcanzar los objetivos previstos. Así, el nuevo currículum promueve un conjunto de saberes disciplinarios esenciales, una concepción de actividades de enseñanza-aprendizaje centrada en la instauración de comunidades de aprendizaje, la utilización de perspectivas transversales e interdisciplinarias, un enfoque programa que garantiza la reagrupación de las materias escolares en dominios de aprendizaje⁹¹ una estructuración en ciclos de aprendizaje⁹², el realce cultural, al igual que la introducción de nuevas perspectivas derivadas de las preocupaciones sociales como lo son la educación para la ciudadanía, para el medio ambiente, para la salud, etc. A partir de todos estos conceptos y de esta nueva estructura curricular, el gobierno de Quebec pretende que los alumnos adquieran los aprendizajes esenciales determinados por el currículum (instruir), desarrollen actitudes y conductas sociales conformes a las reglas, normas y valores en vigor en la sociedad (socializar) y alcancen el éxito escolar (calificar). En el fondo se trata de cumplir con las tres misiones concedidas a la escuela de Quebec.

Desde esta perspectiva, con el objeto de armonizar los cambios que vive la escuela con la formación docente, se crean en forma paralela orientaciones para la formación inicial. Estas orientaciones, que en cierta manera funcionan como referenciales de formación, tienen en su base una perspectiva de profesionalización (desarrollo de competencias profesionales) y un enfoque cultural de la enseñanza (la cultura como objeto y la cultura como el producto de relaciones) (Gobierno de Québec 2001b).

En efecto, el desafío al cual se ven enfrentados los profesores y especialmente los futuros profesores de Quebec hoy en día es otro. No cabe duda que las nuevas orientaciones curriculares-didácticas conllevan un cambio o a lo menos una actualización de las maneras de hacer en la sala de clase, es decir de las prácticas de enseñanza. Actualización que pasa sobre todo por una comprensión profunda de dichas orientaciones o como destaca Van den Akker (2002), apoyándose en las ideas Shulman (1986), la mayoría de estos cambios requieren de una gran dedicación con el objeto de reforzar el desarrollo del saber-enseñar de los profesores.

⁹¹ Los dominios de aprendizaje hacen referencia a la reagrupación de disciplinas escolares en el currículum de Québec: idiomas, matemáticas y ciencias, del universo social, las artes, el desarrollo personal.

⁹² La primaria se organiza en tres ciclos, cada uno compuesto de dos años de enseñanza.

Es en este contexto, el del quehacer docente en la sala de clases, del accionar de los profesores, de la intervención educativa, comprendida como el conjunto de acciones intencionadas y llevadas a cabo por el profesor [...], que ofrecen las mejores condiciones para implementar los procesos de aprendizaje de los alumnos (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi y Roy 2002), que los materiales didácticos cobran real importancia como herramientas externas, clasificadas como dispositivos instrumentales (Lenoir 2006), que ayudan y facilitan dicha intervención. Esta importancia reside por un lado, en que los materiales conllevan “una gran promesa de estímulo y apoyo al proceso de aprendizaje y desarrollo de los profesores cuando éstos se ven enfrentados a nuevos desafíos curriculares” (van den Akker 2002, 136), y por otro, éstos facilitan la función mediadora entre los alumnos y los objetos de conocimiento⁹³ a los cuales estos últimos se enfrentan en su diario desafío de aprender (Oliveira, Lisée, Lenoir y Lemire 2006). Por su parte, el Ministerio de Educación les otorga un rol fundamental en la implementación de la reforma, comprendiéndolos como “interpretes” del nuevo programa de estudios, como una herramienta concreta que permite al profesor aplicar en la clase dichos programas y como un apoyo directo al desarrollo de competencias de los alumnos.

A pesar que distintas investigaciones llevadas a cabo en Quebec (Biron y Chaput 2001; Lebrun 2002; Lebrun y Lenoir 2001; Larose y Lenoir 2003; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter y Roy 2001) han permitido conocer la importancia y el rol que juegan los materiales didácticos tanto en los profesores como en el impacto que estos tienen en el aprendizaje de los alumnos, la mayoría de ellas han sido desarrolladas antes de la implementación de la actual reforma, centrándose principalmente en el discurso de los profesores en ejercicio y privilegiando un tipo de material en especial: el texto escolar.

Considerando los elementos anteriores y reconociendo el aporte innegable de los materiales didácticos, es que surgen una serie de interrogantes asociadas a este nuevo escenario curricular, sobre todo si se piensa en el rol de la formación inicial de profesores. La primera pregunta que se impone en este contexto de reforma es: ¿cuáles son los materiales didácticos que los futuros profesores de primaria dicen utilizar durante sus periodos de práctica profesional? Igualmente, surge la necesidad de conocer la frecuencia de utilización de éstos, así como de identificar las fases de la intervención educativa (para planificar y realizar en la clase), las materias escolares y los ciclos educativos en que dichos materiales son utilizados.

Metodología

El presente estudio contó con una muestra de conveniencia de tipo no-aleatorio constituida por 348 estudiantes de 3º y 4º año de formación inicial, inscritos en la carrera de enseñanza preescolar y educación primaria de 4 universidades francófonas de Quebec: U. Laval (118), U. de Sherbrooke (103), U. de Québec (81) y U. de Montreal. Estos sujetos aceptaron participar del estudio libre y voluntariamente. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario⁹⁴ con preguntas abiertas y cerradas. Desde de una perspectiva descriptiva, este cuestionario recogía información

⁹³ En contexto escolar, los objetos de conocimiento hacen referencia a los contenidos de aprendizaje.

⁹⁴ La investigación en la cual se enmarca este cuestionario, igualmente contó con otros procedimientos de recolección de datos: un cuestionario sobre la gestión de aprendizajes y sobre las representaciones

sobre el conocimiento y la utilización de materiales didácticos por los futuros profesores de primaria en cuatro disciplinas escolares: francés, matemáticas, ciencias y universo social. El cuestionario presentaba tres secciones:

1. Informaciones generales de los participantes (sexo, edad, universidad, año de formación, ciclo educativo en cual realizaba su práctica, etc.).
2. Conocimiento de los textos escolares, las fuentes de conocimiento y el rol percibido por los formadores, así como el tipo de utilización de estos en clases.
3. El tipo, la frecuencia y los momentos de la utilización de otros materiales didácticos, distintos al texto escolar, en función de las cuatro disciplinas escolares mencionadas.

Con el objeto de responder a los objetivos del presente texto se consideraron únicamente los datos de la primera y tercera sección.

Para analizar los datos recolectados, se realizó un procedimiento categorial a través de un análisis descriptivo de las frecuencias acumuladas, las que fueron tratadas por medio del software SPSS. Teniendo en cuenta la clasificación de materiales didácticos usada por Lebrun (2001)⁹⁵, pero al mismo tiempo las categorías emergentes producto de este análisis, fue posible crear una nueva clasificación de materiales didácticos (tabla N°1). Dicha clasificación es la que permite a continuación presentar los resultados y levantar algunas pistas de interpretación en torno a los materiales didácticos utilizados por los futuros profesores en contexto de formación inicial.

de la transversalidad e interdisciplinariedad y otro sobre las concepciones didácticas. También se realizaron entrevistas individuales sobre las planificaciones de clases, observaciones directas en clase, etc.

⁹⁵ Esta clasificación distingue tres tipos de materiales: 1) material didáctico de base (diccionario, texto escolar, guía pedagógica, etc.), 2) material didáctico complementario (globo terráqueo, compás... todo material propio a cada disciplina escolar), 3) material creado por el profesor.

Tabla 1: Clasificación de Materiales Didácticos

Categoría material	Subcategorización: Tipo de material	Ejemplos de material mencionado
Informático	Software	- Excel - Tap touche
	Sitio Internet	- Au fond des maths - Grand monde du primaire
Impreso	Literatura y textos de lectura infantil y juvenil	- Benjamin (colección de cuentos)
	Libros de consulta	- Diccionario
	Revistas	- Petits débrouillards
	Libros de ejercicios	- Fichas de ejercicios
Audio-visual	Guías pedagógicas	- Documentos pedagógicos entregados por el Ministerio de Educación ("L'histoire et la diversité, l'environnement et la société")
	Visual	- Mapas
	Audio	- Música
	Mixto	- Películas
Manipulación	Juegos	- Veritech
	Material concreto	- Ábaco
De soporte	Soporte	- Pizarrón
Creación personal	Variados	- Guías de ejercicios

Resultados

La clasificación que se desprende del proceso de categorización (tabla N°1) permite presentar los resultados en función de: a) material utilizado, b) frecuencia de utilización, c) material utilizado en cada fase de la intervención educativa (planificación de la enseñanza y realización de la clase: enseñar y evaluar), d) material utilizado en cada disciplina escolar, y e) material utilizado en el ciclo escolar en el que cual desarrollan su práctica profesional los futuros profesores. Este último aspecto se obtiene a partir del cruce de los datos con los antecedentes proporcionados por los estudiantes en la primera sección del cuestionario.

1. Material Utilizado

El cuestionario preguntaba a los profesores cuáles eran los materiales utilizados en su práctica profesional. La tabla 2 presenta los porcentajes de las frecuencias acumuladas en función de las ocurrencias que cada tipo de material obtuvo. Tal como lo muestra la tabla siguiente, los materiales didácticos pudieron ser clasificados en 6 categorías. Sólo un 4% de los materiales nombrados por los estudiantes no pudo ser clasificado.

Tabla 2: Clasificación de materiales didácticos: categorías y subcategorías

Categoría	Subcategoría	Ocurrencia	%
Informático (34%)	Software	47	16%
	Sitio Internet	53	18%
Impreso (28%)	Literatura y textos de lectura infantil y juvenil	46	16%
	Textos de consulta	15	5%
	Revista	5	2%
	Libros y fichas de ejercicios	15	5%
	Guías pedagógicas	1	1%
Manipulación (19%)	Juegos	8	3%
	Material concreto	45	16%
Audiovisual (10%)	Visual	13	4%
	Mixtos	18	6%
Soporte (2%)	Soporte	6	2%
Creación Personal (2%)	Creación personal	6	2%
Indeterminado (4%)	Indeterminado	12	4%
TOTAL		290	100%

Como lo muestra la tabla 2, del total materiales utilizados por los futuros profesores durante su práctica profesional, el mayor número de ocurrencia se ubica en la categoría de material informático (34% de las ocurrencias). Con un 28% de ocurrencias se encuentran tanto los materiales de tipo impreso como los textos de lectura infantil y los libros y fichas de ejercicios. Los materiales que obtienen la frecuencia más baja son los materiales de soporte con sólo un 2% de ocurrencias y los de creación personal, como por ejemplo las guías de ejercicios (2%).

2.1 Frecuencia de utilización

Igualmente se les preguntó a los estudiantes por la frecuencia de utilización de dichos materiales. Para responder dicha pregunta los estudiantes debían indicar si dicho material era frecuentemente utilizado o poco utilizado. De esta forma, los resultados arrojaron que los futuros profesores utilizan con mayor frecuencia los materiales clasificados como materiales impresos con un 31%, entre los cuales destacan la literatura y los textos de lectura infantil y juvenil. Igualmente, estos resultados evidencian que los materiales clasificados como materiales de manipulación también logran una alta frecuencia respecto a su utilización (21%), principalmente el material concreto. Contrariamente, con la frecuencia más baja aparecen los materiales informativos (48%), en especial el software educativo.

Material utilizado en cada fase de la intervención educativa

A partir de los materiales señalados, se les solicitó a los profesores indicar cuáles eran los materiales utilizados en cada fase de la intervención educativa, es decir, señalar qué materiales utilizaban para planificar y realizar su clase: enseñar, realizar ejercicios y evaluar. Asimismo, se les solicitó nombrar aquellos materiales que estaban asociados a las tareas de los alumnos en el hogar.

Los resultados muestran que durante la fase de planificación los profesores tienden a utilizar frecuentemente los materiales informáticos (76%), especialmente diversos sitios de Internet, al igual que los materiales impresos (32%) como lo son la literatura

y los textos de lectura infantil y juvenil. Durante la fase de realización de la clase, para enseñar, los materiales que alcanzan los mayores porcentajes son los materiales impresos con un 31%, los informáticos con un 25% y los de manipulación con un 24%. Para la realización de ejercicios por parte de los alumnos durante la clase, priman los materiales informáticos e igualmente los de manipulación con un 37% y un 25% respectivamente. Finalmente, en lo que concierne a los materiales asociados a las tareas del hogar, los profesores recurren preferentemente a los materiales impresos (40%), en especial a los libros y ficha de ejercicios.

Material utilizado en cada disciplina escolar

Considerando las disciplinas escolares de francés, matemática, ciencias y universo social, los futuros profesores indicaron cuáles eran los materiales que generalmente utilizaban en cada una de ellas. En el caso de francés (lengua de enseñanza), del total de materiales mencionados, los profesores utilizan principalmente los materiales informáticos (47%) como el software, al igual que a los materiales impresos (34%) como los textos de lectura infantil y juvenil. En la disciplina de matemática, del mismo modo los futuros docentes se concentran en la utilización de materiales informáticos (34%), pero recurren con mayor frecuencia a los materiales de manipulación (38%), especialmente al material concreto. La situación no es muy distinta en la disciplina de universo social; apareciendo con una alta frecuencia los materiales informáticos (40%), pero a diferencia de las dos otras disciplinas, predomina la utilización de sitios de Internet. Otro tipo de material que se encuentra asociado a esta disciplina es el material impreso (24%). Finalmente, en ciencias y tecnología la situación es similar a la de universo social, en la cual el material informático (sitios de Internet) ocupa la frecuencia más alta de utilización (48%). Por lo demás, al tomar en cuenta la totalidad de materiales nombrados por los futuros profesores, los resultados ponen igualmente en evidencia que en las disciplinas de francés y matemática existe una mayor variedad de utilización que en las disciplinas de universo social y ciencias y tecnología.

Material utilizado en el ciclo escolar de primaria

Al considerar el ciclo de enseñanza en el cual los futuros profesores realizaban sus prácticas, los resultados sobre la utilización de los materiales didácticos muestran que en el primer ciclo, es decir primer y segundo año de la educación primaria, los materiales que preferentemente son utilizados son los informáticos (35%) como el software y los de manipulación (27%) como el material concreto. En tercer y cuarto año de la enseñanza de primaria (segundo ciclo) también existe una gran tendencia a utilizar de manera predominante los materiales informáticos (32%), pero los sitios de Internet. En este ciclo escolar igualmente los materiales impresos como los de literatura y los textos de lectura infantil y juvenil obtienen un alto porcentaje de utilización (34%). En último ciclo, quinto y sexto año la situación no es diferente, los resultados revelan que los futuros docentes también utilizan los materiales informáticos (38%) y los impresos (24%). Al ponderar la cantidad de materiales utilizados en cada ciclo escolar, llama la atención que en el primer ciclo los profesores utilizan un mayor número de materiales que en el segundo y sobre todo que en el tercero.

2. Interpretación y discusión de los resultados

A partir de los resultados expuestos, al considerar la totalidad de materiales utilizados alguna vez por los futuros profesores durante su práctica profesional, los resultados evidenciaron que los materiales informáticos son los que aparecen con el mayor número de ocurrencias; sin embargo, igualmente estos resultados muestran que su frecuencia de utilización es baja en comparación con los materiales impresos. Esta situación nos permite inferir, por ejemplo, que cuando los futuros profesores utilizan un sitio de Internet o un software educativo, no siempre estarían utilizando el mismo. Respecto a este último aspecto, es posible mencionar que a pesar de que los softwares educativos utilizados en las escuelas cuentan con una evaluación ministerial (Gouvernement de Québec 2007), este no es el caso para los sitios de Internet. Si bien se proponen algunas sugerencias de utilización, cabe preguntarse sobre la calidad de éstos y sobre todo por el tipo de utilización que los futuros profesores hacen de ellos. La pregunta que se impone es que si efectivamente, estos materiales cumplen con un rol de dispositivo instrumental, asociado a la adquisición y construcción de conocimientos por parte de los alumnos. En efecto, estos elementos tocan y destacan el rol de la formación inicial respecto a estos materiales que podríamos llamar “emergentes” o de nueva generación (sitios de Internet) versus los materiales que tradicional e históricamente han sido utilizados por la escuela. Asociado a esto, surgen otras interrogantes, como por ejemplo, ¿cuáles son los criterios utilizados para su selección?, ¿cuándo y para qué son utilizados?

Respecto a los materiales utilizados en las fases de la intervención educativa, en general llama la atención la poca diversidad de materiales que son utilizados en la fase de realización de la clase, principalmente en lo que concierne a la evaluación de aprendizajes. Estos resultados sorprenden, si se considera que en los cambios promovidos por reforma curricular se propone un cambio de paradigma que involucra no sólo un cambio en el qué hacer sino también en el cómo hacer.

Por lo demás, al analizar estos resultados en función de las disciplinas escolares consideradas en el estudio, de manera global se observa una leve tendencia a utilizar principalmente materiales didácticos en aquellas disciplinas que expresan la realidad y que conceden una especial importancia al saber-hacer (francés y matemática), tanto en la fase de planificación como en la fase de realización de clases, a diferencia de lo que ocurre con las disciplinas de universo social y ciencia y tecnología que tienen por objetivo estructurar la realidad y que conceden una especial importancia al saber (Lenoir 2009), en las cuales los materiales preferentemente son utilizados en la fase planificación. Una situación similar, se observa en cuanto a la variedad de materiales utilizados. En las disciplinas escolares de base -francés y matemática- se utiliza una mayor variedad de materiales que en ciencias y universo social. Al igual como ocurre con los profesores en ejercicio, a partir de este análisis es posible plantar la hipótesis de la jerarquización de materias (Lenoir y Hasni 2006). En este sentido es posible inferir que los futuros profesores le otorgarían una mayor importancia a las materias de francés y matemática y al mismo tiempo se sentirían más equipados para enfrentar su enseñanza. De esta forma, ambas situaciones nuevamente conducen al rol que desempeña la formación inicial, principalmente en lo que atañe a la importancia que ésta le atribuye a disciplinas tales como universo social y ciencias y tecnología.

Finalmente, en cuanto a los ciclos de enseñanza, la tendencia es similar a los resultados anteriores; es decir, los materiales que logran los más altos porcentajes en términos de ocurrencia son los materiales informáticos, impresos y de manipulación. Sin embargo, si consideramos el total de las frecuencias en los tres ciclos de enseñanza se constata que la variedad de materiales disminuye a medida que se avanza de ciclo. De esta forma, en el último ciclo existe la tendencia a focalizarse en la utilización de materiales de tipo impreso. Este resultado, en cierta forma concuerda con los resultados expuestos por otras investigaciones que mencionan que en los primeros años los profesores utilizan una variedad de materiales y que en los últimos existe una disposición a utilizar, principalmente, el texto escolar (material impreso). Por ejemplo, Lebrun (2001), menciona que el texto escolar “se transforma en una herramienta que los profesores consideran indispensable en su intervención educativa en el último ciclo, especialmente en el 6º año de primaria” (174).

Conclusión

A partir de la interpretación de los resultados, se desprenden dos puntos importantes. Primero, la importancia y rol que juega la formación inicial en la selección y utilización de los materiales didácticos, principalmente si estos son comprendidos como facilitadores de este nuevo proceso de cambio curricular al cual lo profesores y futuros profesores se enfrentan hoy en día. Junto a esta selección y utilización de materiales, consecuentemente surgen una serie de nuevos desafíos para la formación inicial. Por ejemplo, el tratamiento de materiales emergentes o de nueva generación (sitios de Internet), el tipo de utilización de materiales didácticos en las fases de la intervención educativa (sobre todo en lo que concierne a la planificación y evaluación de aprendizajes de los alumnos) y la importancia que esta formación le concede a cada una de las disciplinas escolares, en especial al universo social y ciencias y tecnología.

Segundo, a pesar de que este estudio contribuye a ampliar el conocimiento sobre los materiales didácticos y su utilización en contexto de formación inicial, igualmente se levantan una serie de interrogantes en torno a esta temática, relacionadas con la utilización real de éstos en la sala de clases. Efectivamente, el presente estudio se centró en el discurso que tienen los futuros docentes sobre el material didáctico; sin embargo, desde el punto de vista de la investigación se hace necesario avanzar y centrarse en cómo estos materiales didácticos son efectivamente utilizados en la sala de clases a fin de describir y comprender los reales vínculos entre los materiales didácticos y la formación inicial. Dicho de otra manera, a nivel de la investigación se impone un análisis centrado en aquello que realmente hacen los futuros profesores, posibilitando así la construcción de nuevos saberes-teóricos relacionados con la utilización de estos materiales, saberes que eventualmente pueden ser transformados en herramientas de formación inicial, al servicio del desarrollo de las prácticas de los futuros profesores.

Bibliografía

- Araújo-Oliveira, A., Lisée, V., Lenoir, Y. y Lemire, J. 2006. Connaissance et utilisation des manuels scolaires québécois: ce qu'en disent des futures enseignantes du primaire. In: M. Lebrun (ed.) *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec. 1997. *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec 2001a. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec. 2001b. La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec. 2007. *L'approbation du matériel didactique*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Lebrun, J. 2001. Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire à l'Université Sherbrooke. In: Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy y J. Lebrun (eds.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses rapports et ses limites*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lebrun, J. 2002. *Les modèles d'intervention éducative sous-jacents aux prescriptions relatives à la pratique enseignante en sciences humaines au troisième cycle du primaire: une analyse des manuels scolaires approuvés*. Thèse de doctorat en éducation. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Lenoir, Y. 2006. Du curriculum formel aux curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. In: F. Audigier, M. Crahay y J. Dolz (eds.). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles: De Boeck.
- Lenoir, Y. 2009. Les sciences humaines et sociales pour décrire, comprendre et expliquer la réalité. In: J. Lebrun et A. Araújo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: des fondements aux pratiques*. Montréal: Chenelière éducation.
- Lenoir, Y. & Hasni, A. 2006. Les disciplines, la didactique des disciplines et le curriculum de formation à l'enseignement primaire: de la maîtrise à l'adéquation. In: Y. Lenoir y M.-H. Bouillier-Oudot (eds.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. y Larose, F. 2003. *Quelle importance les futurs enseignants accordent-ils à la "formation pratique" dans le processus de formation à l'enseignement préscolaire et primaire? Résultats d'une recherche*, 20e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Université de Sherbrooke, 30 mai.
- Spallanzani, C., D. Biron, F. Larose, J. Lebrun, Y. Lenoir, G. Masselter y G.-R. Roy. 2001. *Le manuel scolaire au Québec. Ce qu'en disent des enseignantes du primaire*, Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Van den Akker, J. 2007. *Materiales pedagógicos ejemplares como catalizadores en el curriculum y desarrollo docente*. Seminario internacional de textos escolares. Santiago: Mineduc 134-140.

Aportaciones de los distintos lenguajes a los materiales utilizados en aulas ordinarias donde asisten alumnos con necesidades específicas de Apoyo educativo

Ana Isabel Castro Rodríguez y M^a Montserrat Castro Rodríguez

Introducción

En este trabajo reflexionamos sobre la importancia de combinar distintos lenguajes en los materiales curriculares, con el objetivo de facilitar su comprensión y uso por parte de todo el alumnado y especialmente el alumnado que presenta algún tipo de dificultades de aprendizaje.

Partimos de una realidad política y científica, en la se entiende que el hombre y la mujer somos diversos por naturaleza (Palacios y Románach, 2006). Por tanto, debemos entender en un aula, una de las características fundamentales de colectivo humano que allí interacciona se singulariza por su diversidad, ya que ningún niño o niña va a ser igual a otros/as. De ahí que tanto diversas corrientes pedagógicas como la propia administración educativa, por lo menos en sus principios ideológicos, pregonan la necesidad de hacer nuestras propuestas pedagógicas lo suficientemente ricas como para responder a las necesidades educativas que en ella surgen, debido a la diversidad de alumnado. Centrando nuestra propuesta en este contexto, partimos de que todo alumnado tiene necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y en función de su diversidad funcional, la intervención pedagógica será más o menos específica y exigirá más o menos técnicas y/o recursos especializados.

En el presente documento, partimos de que en la elección de materiales para trabajar con ACNEAE resulta de especial relevancia el uso de distintos lenguajes. Una buena parte del alumnado que presenta dificultades en el proceso de aprendizaje presenta problemas en dimensiones básicas relacionadas con la expresión y comprensión del lenguaje oral y/o escrito, alcanzando especial importancia los derivados de la lectura y la escritura. De ahí que la selección de los materiales ha de realizarse buscando la riqueza que aportan los distintos lenguajes que se pueden incorporar tanto en los materiales impresos como en los multimedia (lenguaje escrito, icónico, simbólico, gestual, oral, etc), de tal modo que faciliten la comprensión y la adquisición de los contenidos y de una mejor competencia comprensiva y comunicativa en general.

El uso generalizado de libros de texto en nuestro contexto próximo justifica el especial hincapié que debe hacer el docente a la hora de seleccionar este recurso, con el objetivo de que pueda responder más adecuadamente a las necesidades que presenta todo su alumnado (Rodríguez Rodríguez, 2009). En este trabajo hacemos una reflexión sobre las características que desde nuestro punto de vista incorporan algunos de los textos más utilizados en nuestro contexto y sobre lo que nosotras consideramos que deben aportar los materiales genéricos que se utilizan en el aula ordinaria, teniendo en cuenta nuestra idea de atender a la diversidad de alumnado. (Delgado Paiva, 2009) Nos centraremos en analizar las potencialidades y las aportaciones que cada lenguaje aporta a la comprensión de los contenidos que se trabajan, teniendo en

cuenta especialmente algunos de los déficits que presentan los estudiantes con dificultades de aprendizaje en el ámbito de la lectoescritura: integración e interacción de lenguajes, adecuación y aportaciones de lenguaje icónico y de imágenes a los textos, complejidad, presentación, etc

La realidad social: La sociedad, la familia y la escuela

La sociedad en la que vivimos, desde que nacemos nos está comunicando continuamente, usando para ello distintos canales de emisión, unos más notorios y otros que pasan desapercibidos, aunque, con frecuencia, estos últimos son los que emiten los mensajes que pueden tener más calado en cada persona o colectivo. La sociedad echa manos de recursos muy distintos para la trasmisión de sus mensajes. Algunos de ellos son constantes a lo largo de la historia (la comunicación verbal, las costumbres, etc), con independencia de que puedan ir adoptando distintas formas según las circunstancias propias de cada momento; otros recursos son característicos de cada momento histórico. En la actualidad por ejemplo, se habla de que estamos en la sociedad de la información, dando especial relevancia al rol de la imagen. De hecho las grandes campañas de marketing y publicidad invierten ingentes sumas de dinero en buscar los anuncios más impactantes y provocadores para incitar y motivar al consumo de productos, de ideas. Se trata de que en el menor tiempo posible se capte al cliente con una información rápida, con fuerte impacto comunicativo, verosímil y que sea captado eficaz y eficientemente por los destinatarios del mensaje. (Cid Fernández, e Rodríguez Rodríguez, X., 2007)

Ante esta situación caben numerosas cuestiones: ¿por qué son tan efectivas estas campañas publicitarias?, ¿por qué esos productos, son, en general los que tienen más presencia en el mercado?, ¿estamos los consumidores preparados para decodificar y comprender bien el mensaje, siendo capaces de contextualizarlo y comprenderlo en su integridad y entendiendo el sistema de valores en el que se significa dicho mensaje?, ¿quién y cómo nos preparan para entender esta comunicación de primer orden?, ¿por qué aprendemos más rápido y de forma más eficaz con unos mensajes más que con otros?, etc Son éstas y muchas otras las cuestiones que se nos presentan cuando nos paramos a pensar en estilos de aprendizaje, de estrategias metodológicas que se pueden utilizar en las aulas para enseñar y aprender.

La familia, agente socializador de primer orden, en compañía del resto de la sociedad y de forma muy especial de la escuela... ejerce un papel clave en la transmisión de los contenidos que le interesa. Quizás no necesite o no haga uso de grandes recursos comunicativos. Con frecuencia, se limitan a los hechos, a la comunicación oral, a la trasmisión de valores, costumbres y normas a través de la comunicación subliminar, que acompaña a las acciones, a los hechos que desenvuelven sus miembros individual o colectivamente. Aunque aparentemente usa estrategias de comunicación muy básicas, en el fondo, podemos ver su enorme complejidad. Desde el nacimiento de los distintos miembros de la familia, se produce una comunicación, a veces, incomprensibles para los ajenos al grupo familiar, etc. Se usan códigos comunicativos que pueden adquirir sentido completo solo en ese contexto familiar.

El papel de la escuela en la sociedad occidental es, al igual que la familia y la sociedad, básica en el proceso de socialización del ser humano. La crisis puede ser

otra de las características básicas de esta institución, teniendo en cuenta que forma parte de una sociedad compleja, en la que tiene funciones concretas de acuerdo con cada momento histórico. Comparte mensajes y canales de transmisión de conocimientos con la sociedad y la familia, pero evidentemente, tiene algunos muy específicos derivados de su función específica en la sociedad. Continuamente está sujeta a críticas que hablan de que la escuela siempre está por detrás de las necesidades de la sociedad, teniendo en cuenta que uno de los fines de la escuela es la preparación para la sociedad del presente y del futuro. Además se le achaca que no cumple los objetivos que se le demandan, que por cierto, cada día son más y más complejos. Se le dice que no se actualiza, que no se introducen los recursos que tiene la sociedad para transmitir los contenidos de forma tan eficiente, como lo hacen por ejemplo los nuevos recursos tecnológicos que los niños y niñas utilizan en su vida cotidiana: play station, la wii, el iphone, etc. Motivos para muchos especializados del “fracaso” de la escuela, quizás también quitando valor a un ámbito curricular cada vez más extenso y lleno de contenidos, que la escuela tradicional tiene dificultades para incorporar, quizás porque esta institución piensa en su “supuesto ataque a su status quo”.

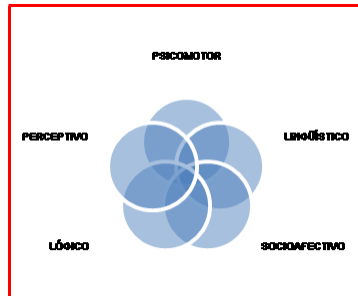
En este contexto la escuela, a veces por pura convicción y necesidad, otras por sentirse presionada introduce nuevos recursos comunicativos y aquí se abre otro gran abanico de cuestiones que son fruto de reflexión para muchos (Horsley, 2006): ¿qué comunica hoy la escuela?, ¿el uso de los recursos comunicativos se hace desde una perspectiva reflexiva y contextualizado en un modelos y teorías educativas o responde casi en exclusiva en posicionamientos tecnocráticos?, ¿analiza la escuela qué, cómo y para qué comunica?, etc.

Principios de la escuela actual

Teniendo en cuenta la diversidad funcional que nos podemos encontrar entre los distintos alumnos/as, las necesidades educativas pueden ser más o menos específicas, de ahí que se hable singularmente de alumnado con necesidades educativas específicas (NEE) que demandan intervención especializada de distintos profesionales. Se trata de que se presente un proyecto pedagógico lo suficientemente rico y adecuado para que todo el alumnado, atendiendo a su ritmo de aprendizaje y a sus necesidades específicas, pueda compartir un mismo proyecto, con objetivos comunes a toda el aula y concretos para cada alumno y alumna (Armas Castro, 2006; Juliá i Dinarés, 2006).

Sabemos que este posicionamiento es adoptado en muchas escuelas, sin embargo, también somos conscientes de que este modelo todavía está demasiado poco extendido en nuestro contexto, donde el predominio del uso casi en exclusiva de un mismo libro de texto para todo el alumnado o bien siguiendo un modelo en el que todo el aula comparte un mismo recurso y quién presenta un ritmo diferente que para muchos “dificultan el desarrollo del aula” le proporcionan otros recursos. Ambos modelos ponen en entredicho que se cumplan los principios básicos de una escuela inclusiva.

A continuación trataremos de analizar cuáles son las necesidades del alumnado y cómo podemos responder de una manera más eficiente a ellas.



¿Cómo aprendemos?

De forma muy escueta podríamos decir que el ser humano se va formando a través de lo que percibe (oye -oído-, ve -vista-, toca -tacto-, degusta -gusto-, huele -olfacto), de su movimiento, de los procesos comunicativos verbales y no verbales, de la interacción con el medio en el que se desenvuelve (experiencias, valores, normas, costumbres, hábitos, etc), de cómo se organiza su entorno, de cómo se conciben las relaciones con el entorno, la memoria; la discriminación de unos objetos,

de unos contenidos o de otros; dependiendo del contexto histórico, etc.

Por tanto, el aprendizaje es un proceso complejo en el que intervienen numerosas dimensiones. Desde que nacemos hasta que morimos, nuestro “input” se va enriqueciendo con las aportaciones de cada uno de los sentidos por individual y en su conjunción, que se complementará con otro elemento clave: la comunicación, el intercambio comunicativo –que a su vez está relacionado directamente con los sentidos.

Todos estos elementos, sentidos y proceso comunicativo se componen de numerosas dimensiones que hacen un mejor o más deficitario funcionamiento de cada uno de ellos. Estos déficits pueden venir dados por varias cuestiones, entre ellas, las biológicas o de origen genético, que aparecen en el momento del nacimiento o que van evolucionando con el crecimiento; en otras ocasiones aparecen estos déficits asociados a cuestiones accidentales o por un mal uso de los propios órganos, o también por la falta de potenciación y estimulación. Por este motivo, todo alumnado es susceptible de tener algún déficit para la adquisición de los aprendizajes, independientemente de que presente NEAE. Teniendo esto en cuenta es posible romper con prejuicios clásicos, como aquellos que creen que las dificultades las tienen sólo aquellas personas que están afectadas por alguna discapacidad. Sino véanse algunas de las posibles características que pueden presentar algunas personas afectadas por diferentes discapacidades, que en distinto grado pueden afectar a cualquier persona (Álvarez Varela, 2009; Blancon Grille, 2009; Campuzano Álvarez, 2009; Gala Merino, 2009; Rodríguez Cao, 2009; Wood, 1993).

UNA PERSONA AFECTADA POR EL AUTISMO

- **Deficiencia en el lenguaje: falta de habla expresiva.**
- **Déficit sensorial aparente (parece que no oyen, que no ven...).**
- **Severo aislamiento afectivo..**
- **No son, en general, afectuosos.**

DIFICULTADES EN EL ÁMBITO INTELLECTUAL

- La presencia de un lenguaje expresivo deficitario,
- Con escasez de vocabulario y pobre dicción.
- Miedo a enfrentarse a tareas nuevas y a situaciones desconocidas.
- Poca capacidad para tolerar la frustración.
- Variación en el estado de ánimo, con oscilaciones que van de la apatía y la tristeza a la exaltación.

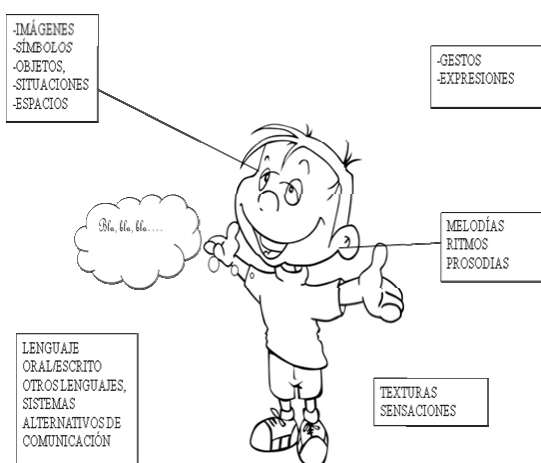
DIFICULTADES EN EL ÁMBITO MOTOR

Junto con las disfunciones propias del aparato motor, pueden presentarse algunos trastornos asociados. Los más habituales son los siguientes:

- Alteraciones sensoriales (visión, audición).
- Trastornos neurológicos.
- Dificultades en la percepción.
- Alteraciones del lenguaje.
- Alteraciones emocionales y socioafectivas.

Quizás una de las características fundamentales de todos estos elementos que intervienen en el aprendizaje, es que no es ecuánime su presencia en todas las personas. Cada ser humano tienen más desarrolladas unas dimensiones que otras, es decir, algunas personas aprenderán más fácilmente a través de lo que ve que de lo que escucha, o viceversa; habrá quién entienda mejor un mensaje oral que otra persona; en determinadas culturas, una expresión, una palabra puede tener un significado y en otras significar incluso lo contrario; yo puedo pensar que un objeto está lejos de mí o cerca en función de cual sea mi percepción espacial... Por tanto la diversidad es algo que nos identifica a todos los seres humanos, cada cual tendrá –en función de su experiencia y características personales y contextuales, unas cualidades para unas cosas y otras para otras, con independencia de que no presentemos ninguna dificultad en la que unas dimensiones estén más desarrolladas que otras. Por eso, si en una aula hay 25 alumnos y alumnas, las potencialidades y las dificultades de cada uno/a serán diferentes en muchos casos. La especie humana es diversa por naturaleza y éste es nuestro punto de partida para organizar nuestras clases.

a. ¿Cómo influye esto en el aula?



¿Qué necesitamos en nuestras aulas para garantizar el derecho de todo ser humano a poder alcanzar el máximo desarrollo personal posible?. Aunque la respuesta no es fácil, está claro que no podemos optar por un modelo de trabajo rígido, basado exclusivamente en el uso de un único lenguaje o de varios que no contribuyen a complementarse y enriquecerse entre sí para dar información significativa para todo el alumnado, en función de sus posibilidades. Necesitamos hablar de

estrategias metodológicas flexibles, abiertas pero lo suficientemente concretas para que podamos adaptarlas a las necesidades que tenga cada alumno o alumna. Como decíamos anteriormente, cuando hablamos de metodologías abiertas, nos estamos refiriendo a que integren técnicas, recursos... que permitan al profesor/a del aula desarrollar un proyecto pedagógico, concreto, en el que se quiere contribuir al desarrollo de una o varias competencias, mediante la consecución de unos objetivos, a través de los cuales se trabajan unos determinados contenidos. Por tanto, el docente tiene la necesidad de elaborar un proyecto, viable, en el que el alumnado en su generalidad puedan compartir una propuesta común, aunque, con objetivos y contenidos que no tienen que coincidir en el mismo grado de desarrollo para todo el alumnado.

Aunque la reflexión teórica puede ser muy acertada, la verdad es que no podemos olvidar las dificultades que tiene el desarrollo de proyectos metodológicos suficientemente interesantes para responder a esta realidad, pero tampoco ignorar la eficacia de dichos proyectos de cara a favorecer el desarrollo personal de todo el alumnado. Esta situación obliga al profesorado a ser un verdadero estudioso de las necesidades reales que tiene en su aula, para proporcionar una propuesta de trabajo lo suficientemente rica e interesante para que su alumnado progrese adecuadamente. De ahí que nos inste a hablar de un profesorado activo, reflexivo, planificador y ejecutor de las propuestas para un grupo humano concreto. Las experiencias pedagógicas pueden/deben ser muy diferentes según las necesidades que se nos presente. Debido a las muchas exigencias de este trabajo, hablamos de la importancia de que el profesorado se constituya en equipos interdisciplinares que sean capaces de integrar la mayoría de las variables que interactúan en el proceso de aprendizaje individual y colectivo, y buscar propuestas pedagógicas (metodología, recursos, etc) que permitan atender las demandas de cada niño/a en concreto y de todo el aula como colectivo humano (Armas Castro, 2006; Rodríguez Rodríguez, 2009).

b. ¿Cómo comunica la escuela?

El canal de comunicación es importante. Ya no solo como instrumento “puente” de transmisión del conocimiento “escolar”, sino también porque al mismo tiempo el propio canal se convierte en emisor de mensajes. Esto es, según el canal de transmisión empleado, la información puede llegar de una manera u otra a los distintos destinatarios; pero también no debemos olvidar que los canales de comunicación de información usados en la escuela, forman parte de la vida cotidiana en nuestra sociedad: ¿en nuestra vida personal y laboral el material impreso no está presente continuamente?: panfletos publicitarios, las instrucciones de un juguete o electrodoméstico, el nombre de una calle, el catálogo de ventas de un establecimiento comercial, etc. ¿Y qué ocurre con la televisión?. Millones de personas adquieren la información más diversa viendo la televisión, que además, para muchos se convierte en la fuente del conocimiento científico y constatador de la realidad, al no conocer cuáles son las verdaderas intenciones de la televisión comercial y “social”. El ordenador, a día de hoy, se está convirtiendo en un elemento clave tanto para el ejercicio profesional como la vida personal. Y podríamos seguir así con otros elementos. El valor intrínseco de los canales de comunicación tienen cada vez mayor peso en nuestra vida ordinaria, de ahí la importancia de conocerlos bien y de saber usarlos.

Pero no olvidemos que el canal básico en muchas escuelas son los libros de texto. También son muchas las investigaciones y los estudios que explican claramente las dificultades que tienen estos recursos de cara a la atención a la diversidad (Rodríguez Rodríguez, 2006, 2009). Fundamentalmente debido a que, con frecuencia, los contenidos no son comprensibles para todo el alumnado de la clase. Entre los déficits hablamos de:

- Información basada fundamentalmente en el lenguaje escrito, que no siempre se complementa con otro tipo de lenguajes para favorecer la comprensión de aquellos niños y niñas que presentan déficits o dificultades en el proceso lector; también para aquellos.
- Introducen los contenidos de forma estanca y no progresiva, lo que dificulta su uso por parte del alumnado.
- La mayoría son materiales uniformes en tanto que no facilitan un uso distinto en función de las necesidades de cada alumno de acuerdo con su estadio evolutivo.
- Promuevan actividades individuales, que no facilitan la interacción y el trabajo en equipo entre iguales.
- Con frecuencia, las imágenes no complementan o explican la información.
 - a. ¿Qué aprendemos en los mensajes que emite la escuela?

Son, por ejemplo, el propio curriculum seleccionado por los políticos y los agentes de poder que gobierna en cada momento histórico. Ellos serán los encargados de seleccionar “los conocimientos científicos” que se consideran apropiados en cada época y que, según ellos, son la esencia del conocimiento que debe tener todo ciudadano para que la sociedad progrese, tanto como proyecto social como desde el

punto de vista económico. Además dicho currículum ha de promover el preservar los valores y cultura que los promotores de la política educativa consideran “ad hoc” para una sociedad concreta, y que adquirirán “valor y reconocimiento” en los fines que se le atribuyen a la escuela. (Torres Santomé, 2000)

En coherencia con todo lo expuesto, por tanto la naturaleza del mensaje que emite la escuela es muy diverso y complejo, sobre todo, teniendo en cuenta que el razonamiento abstracto es una dimensión de difícil adquisición. Primero el niño/la niña tiene que “visualizar” en su mente cantidad de experiencias, hechos,... que le ayudarán a ir construyendo y adquiriendo las claves que le permitan organizar su propio razonamiento sobre el mundo que le rodea. Es decir, se trata de que la escuela proporcione “contenidos concretos”, “legibles”, que paralelamente vayan contribuyendo a un desarrollo conginitivo que supera lo “tangible” para llegar a lo abstracto.

La legislación española vigente en educación (LOE, 2006) –en coherencia con la filosofía dominante en le UE-, entre las 8 competencias a adquirir por todo el alumnado a lo largo de la enseñanza obligatoria, introduce la necesidad de abordar distintos lenguajes, con el objetivo de que cada persona pueda alcanzar su máximo desarrollo. A modo de ejemplo introducimos aquellos aspectos que cada una de las competencias básicas a adquirir abordan en lo que se refiere directamente con la comunicación, desde una doble vertiente: por una parte, lo que se considera como aprendizajes básicos a adquirir por todo el alumnado y por otro, las implicaciones metodológicas que introduce para trabajar las distintas competencias básicas desde una dimensión interdisciplinar, dado que todas ellas están ligadas a las diferentes áreas que trabajan los niños y las niñas en el aula. Es decir, las competencias básicas, no sólo orientan los objetivos y contenidos a adquirir por el alumnado, sino que también orientan la organización general de las materias, introduciendo elementos claves a tener en cuenta desde el punto de vista metodológico y el uso de recursos.

1. Dentro la Competencia en comunicación lingüística se hace hincapié en el conocimiento y uso de los distintos códigos lingüísticos: “como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta”.

“Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones”.

2. Competencia matemática. “y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, y integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad.
3. Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico. “demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativas y publicitarias”

4. Tratamiento da información y competencia digital. “disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento (...) que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización das tecnologías de la información y de la comunicación”.

Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas e estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la cual se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicas básicas (textual, numérica, icónica, visual, gráfica y sonora) y de sus pautas de descodificación y de transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, de las fuentes, de sus posibilidades y de su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en que ésta acostumbre a expresarse”.

5. Competencia social y ciudadana “saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar a las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aún que sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida”.
6. Competencia cultural y artística. “una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura”.
7. Autonomía e iniciativa personal. “esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, para cooperar y para trabajar en equipo:...dialogar y negociar, la asertividad para comunicarles adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

c. ¿Qué tipo de recursos hay o necesitamos?

Teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente, no podemos optar por un modelo único para la “transmisión del conocimiento”. Si tenemos distintas necesidades, tendremos que hacer uso de distintos instrumentos y códigos de comunicación, para que la información llegue de forma adecuada a cada ser humano, en función de sus características y necesidades reales.

No obstante, en nuestro contexto escolar, comprobamos como la presencia del libro de texto en el aula es muy intensa. Existen numerosas investigaciones en el contexto gallego y español que ratifican su incidencia en el ámbito escolar. De hecho, para muchos gobiernos, una de las decisiones de más relevancia social, es la gratuidad de los libros de texto, sin dar cabida a otros muchos recursos que se están utilizando en la escuela. Son muchos también los debates que se generan en torno a la idoneidad de este recurso para dar respuestas a las “nuevas” pretensiones de la escuela.

Por otra parte, en el último quinquenio estamos observando como a nuestros centros llegan cantidad de recursos multimedia. La incorporación de estos recursos en las escuelas gallegas está siendo considerable por la que apuestan el gobierno gallego y el

español. Son muchas las experiencias que nos ilustran las ventajas de trabajar con diferentes recursos. Sin embargo, también es cierto, según confirman las numerosas investigaciones que se están desarrollando en nuestro contexto, la incorporación de estos recursos no siempre van vinculados a la innovación educativa, ni a la atención de la diversidad aprovechando las ventajas de enfoques plurales e interdisciplinarios. A veces, lo único que estamos haciendo es sustituir o complementar un recurso tradicional con otros materiales que parten del mismo principio que el libro de texto. Por tanto, aquí aparece de nuevo la cuestión clave a nuestro entender: “¿el profesorado hace un uso reflexivo de los recursos teniendo como principio básico la atención a la diversidad?, ¿está el profesorado preparado y formado para hacer un uso de los recursos?”, etc Desde nuestro punto de vista, es necesario que el profesorado:

1. tenga una buena formación para la identificación y caracterización de su alumnado en cada momento.
2. sea capaz de identificar las necesidades que tiene cada uno de sus alumnos y alumnas para poder de esa forma responder de forma individualizada y conseguir un diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje que favorezca la consecución de los objetivos más adecuados para cada niño/a.
3. tenga un proyecto pedagógico sustentado en criterios que favorezcan la atención a la diversidad. La atención a la diversidad resulta clave para dar respuestas ya no sólo a quien presenta dificultades en el desarrollo, sino para el alumnado en general.
4. haga una selección, diseño y utilización de los recursos en base a las características de su proyecto docente.
5. ...

Conclusión

La propia naturaleza de la escuela es la diversidad. Por tanto, la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales no responde a ninguna maniobra extraña, ni debe suponer para la escuela ninguna anomalía, sino que debe formar parte la riqueza de la comunidad educativa y de la sociedad en general. Sin embargo, no podemos obviar la necesidad de reflexionar y conocer con detalle qué alumnado tenemos, cuál es el proyecto que mejor se adapta a las características del aula y del alumnado en general, qué necesitamos para ello, cómo evaluamos las necesidades y la evolución de nuestro trabajo, etc.

Partimos de que los procesos de aprendizaje son complejos e integran numerosos elementos que incide directamente ya no solo en los proyectos que diseñamos, sino y de forma muy especial de los materiales y recursos a utilizar. Se trata de aprovechar lo máximo posible las potencialidades de aprendizaje de cada niño y niña individualmente y dentro del colectivo del aula. Por este motivo, la introducción de materiales ricos, sean libros de texto u otros recursos, facilitará el uso adaptado del alumnado en función de sus características, potencialidades y necesidades. Buscamos materiales flexibles, polivalentes, abiertos, etc., pero sin olvidar la claridad en la

exposición de los contenidos y los diferentes niveles de concreción de la información. Teniendo en cuenta que no todo el alumnado percibe y/o comprende los mensajes de igual forma, debemos optar por la introducción de materiales con distintos lenguajes que proporcionan información distinta y gradual de los contenidos.

Si el alumnado comprende y sabe utilizar los recursos y materiales con autonomía (tanto en el trabajo individual como en equipo), no solo contribuiremos a favorecer su desarrollo personal, sino que al mismo tiempo estamos trabajando valores transversales y el profesorado dispondrá de más tiempo para organizar e implementar estrategias de trabajo que le exigen una mayor implicación para integrar todo el alumnado en el aula.

Bibliografía

- Armas Castro, X. 2006. Innovación educativa, materiais curriculares e atención á diversidade en: Rodríguez Rodríguez, X. (coord.). *A elaboración e adaptación dos materiais curriculares*. Santiago de Compostela: Dpto. de Educación e Mocidade.
- Cabero Almenara, J. 2006. (coord). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: McGrawHill.
- Cid Fernández, X.M. e Rodríguez Rodríguez, X. 2007 (coord.). *A fenda dixital e as súas implicacións educativas*. Santiago, Nova Escola Galega.
- Delgado Paiva, M. Materiais curriculares e necesidades educativas especiais: Uma ajuda preciosa. En: *Revista Galega da Educación* 43, 86-88.
- Horsley, M. 2006. Comparing Different Types of Expenditure on Teaching and Learning Materials: An emerging project. En: AA.VV. *Caught in the Web or Lost in the Textbook*. Paris: Jouve.
- Juliá i Dinarés, T. 2006. A adaptación dos materiais como estratexia para atender a diversidade. En: Rodríguez Rodríguez, X. (coord.). *A elaboración e adaptación dos materiais curriculares*. Santiago de Compostela: Dpto. de Educación e Mocidade.
- Libedinsky, M. 2001. *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ley Orgánica de Educación. 2006.
- Palacios, A. y Romañach, J. 2006. *El modelo de la diversidad*. Vedra: Diversitas Ediciones
Revista Galega da Educación, 43 (Monográfico: Diversidade e Inclusión).
- Rodríguez Rodríguez, X. 2001 (coord.). *Materiais Curriculares e Diversidade Sociocultural en Galicia*. Santiago de Compostela: Dpto. de Educación e Mocidade.
- Rodríguez Rodríguez, X. 2009. *Os materiais curriculares en Galicia*. Vigo: Edicións Xerais
- Rodríguez, Rodríguez, X. 2010. Las TIC desde la perspectiva organizativa en el desarrollo de un proyecto de investigación colaborativa. Un estudio de caso. *Revista de Ciencias de la Educación*, 222, 185-215.
- Torres Santomé, J. 2000. Sin muros en las aulas: el currículum integrado. En: Kikiriki, 39.
- Wood, J.W. 1993. *Mainstreaming: A Practical Approach for Teachers*. Nova York: Merrill.

GALICIAN/SPANISH/PORTUGUESE WORKSHOP IN ENGLISH⁹⁶

⁹⁶ We would like to express our debt of gratitude to Anthony Vázquez for his generosity and help which he gave us in the linguistic checking of texts in English for the section Spanish/Galician Session and the valuable assistance given by the Language Standardization Service of the USC for revising the texts in Galician.



Global identity in Spanish textbooks

Miguel Miranda Beas & Inés María Muñoz Galiano

Introduction

When we reflect on identity and citizenship we are thinking about open, flexible multidimensional concepts, with different meanings, in constant evolution and multiple forms of specific expression. These concepts cannot be unique since citizens, who belong to a multiplicity of cultural identities ranging from the nearest and most local to the cosmopolitan, have considered them in various national constitutions and distinct civil, political and social rights and obligations. Although there are different models of citizenship, this article reflects on the global or cosmopolitan model⁹⁷ (Appiah, 2006; Rubio, 2000; Held, 1997; Nussbaum and Cohen, 1999; Beas, 2009; Bernat, 2007), whose roots are nourished by the Universal Declaration of Human Rights 1948.

In 2006, the latest Spanish Organic Education Act (LOE) was passed by the Spanish Parliament; it includes a new subject, not previously taught in schools, called Education for Citizenship and Human Rights. The link between citizenship and human rights is evident, involving also the development of a citizenship that is founded on and develops from these universal rights, that is, cosmopolitan, global or universal citizenship. Precisely, the first aim of this study; to consider the characteristics of cosmopolitan citizenship, the difficulties of its implementation and its differences from citizenship of the nation-state.

Secondly, the article discusses human rights, the foundation of identity and of a global or cosmopolitan citizenship as set out in textbooks of Education for Citizenship. When the textbooks are studied, we see that they are usually dominated by content analysis. Our starting point is different: we wish to emphasize the potential that they offer us and to indicate whether teachers have sufficiently rich educational resources to exercise their academic freedom and for their teaching to have the necessary quality. Or to put it another way, can the process of teaching-learning in this matter, and more specifically of human rights, be developed effectively using the inputs that the textbooks offer us?

Citizenship and cosmopolitan identity ‘versus’ citizenship and national identity

We are increasingly aware of the interdependence of states and that the world has become a space shared by economic, technological, military, political and other forces, as Held (1999) states. The process of globalization is challenging the concept of citizenship that was traditionally linked to the sovereignty of the nation state and consequently, political, territorial and legal unity. However, Professor Angel Rivero (1991) believes that globalization, and therefore the concept of cosmopolitan

⁹⁷ We prefer to use the phrase global or cosmopolitan citizenship and identity rather than transnational or transcultural because it better reflects the universal nature of the term.

citizenship, may be positive for democracy in normative terms, since it encourages the design of new trans-national forms of democratic control, can develop more inclusive mechanisms for women and those who run a serious risk of socio-cultural vulnerability, can address global environmental issues, contribute initiatives to solve international conflicts, and so on. In this sense, "globalization becomes an incentive for democratization" (Rivero 1991, 78). Unfortunately, the pattern of globalization in which we live is very different and inequality and exclusion predominate in it.

The transition from the concept of citizenship of a nation-state to a European or cosmopolitan one is very complex, as the former sustains its identity on a common culture, a territory and all that goes with the organization of a state system. Trying to keep the same criteria of unity within the organization of a monolithic and homogeneous state as a civic aim in order to develop a concept of citizenship in a different context, a context in which there is great diversity among ethnic groups, policies and identities as well as citizenships, is an impossible target. In addition, it excludes the greater mass of the people from citizenship.

At first glance, simultaneously defending national and universal citizenship seems a contradiction. And indeed it is, if the only difference between them is limited to the extent of territory and the prevalence of a dominant culture. We believe that citizenship is a multi-level concept (local, regional, national, European, global), with equally multiple rights and duties, different criteria for membership and, more importantly, integration. Multiculturalism and plurality of identities foster the predominance of multiple or universal citizenship. However, in the tension between the rights of man – universal; and that of the citizen – national, it is generally the latter which is opted for.

Why do the citizens' national rights usually prevail over the universal? Theoretically, Western constitutions often attribute civil, political and social rights to every person living in a country; in this way, barriers between the rights of man and those of the citizen are removed and equality among people is defended. We can also see that being a citizen does not require cultural homogeneity. The argument is that to defend the established order, the dominant culture, to preserve the community's identity and to ensure the rights and entitlements of those who enjoy the status of citizen, uncontrolled immigration cannot be permitted. The second reason is that universal rights do not enjoy the same political support as national ones. The concept of cosmopolitan citizenship seems to commit the sin of being abstract, because the organs with supranational powers are unable to guarantee human rights within states.

Globalization is shaped by a complex network with many faces and facets that affect economic, political and social relationships. In the cultural field the difficulty of exercising freedom of expression and access to reliable communication is increasingly difficult. The dominance of large, increasingly internationalised media corporations that control everything related to writing (editorials, press), image-making (television, dominance of American cinema, computer, electronics) and audio (telephone, radio) broadcast by some media outlets and digital networks is all too obvious. "These large groups not only assume media power, they are primarily the ideological arm of globalization." (Ramonet, 2003).

Along with the mounting economic prosperity and cultural richness of large segments of the world population, globalization has also produced adverse effects on hundreds of millions of people, that is, it has led to 'global injustices'. A few years ago Noam Chomsky (1994) and Ignacio Ramonet (2000), among many others, denounced the perverse effects of globalization. Large international companies and large financial groups dominate not just countries, but the markets and try to impose their laws on states. The economy, in the era of globalization, tends to be totalitarian. "Modern power is not concerned with conquering territory as at the time of the great invasions or colonial periods, but to seize wealth" (Ramonet 2000, 160). Conquest is accompanied by environmental destruction, widespread commercialization, an increasing gap between rich and poor, widespread poverty, increase in criminal networks and organized crime, corruption etc. herefore, development, economy and culture are interwoven and co-exist in a context of scant regulation and political control, with serious democratic deficits.

There is a great social divide that makes it impossible for large populations of people, in constant growth, to have access to social rights and to maintain an active political culture. Majority consensus seems to have been achieved on the need for common substantive standards observed by States and based on human rights as the way to articulate the democratic functioning and participation of the wider society, although some differ as in the case of Samuel Huntington (1997).

Beyond the possibility of founding a global ethic, which has generally been designed from a ethnocentric western perspective, the desirable course would be to build bridges between different value systems and lifestyles that would permit understanding and coexistence among different peoples and cultures (Vallespín, 2004), starting from different theoretical frameworks such as inclusive universalism, the "covering-law universalism" of Michael Walzer (1994); "reiterative universalism" born out of experiences in different societies, but with common meanings, such as the struggle against exploitation and tyranny. Rawls (1979) argues that the principles that regulate the interaction between states has to be sustained on the basic precepts of International Law or of nations; Amartya Sen (1999) defends the universal value of democracy since it intrinsically protects civil rights and political freedoms and promotes active and constructive participation among citizens.

Apparently, cosmopolitanism brings us closer to universal citizenship, namely that all human beings have the status of members of a political community. However, in practice there is no universal acceptance of ethical principles based on human rights to shape a minimum framework of coexistence. The reasons are manifold:

1. Lack of internal democracy in international organizations
2. Standardizing hegemony caused by globalizing movements has caused a cultural regression in the least developed countries that have not benefited economically.
3. Scant interest shown towards some third world nations that have been marginalized in the globalization process. Most third world countries not only take no part in the major political, economic or legal decisions of international life, but yet must suffer the consequences of the ...
4. cultural and economic ethnocentrism of the developed countries. Some countries question the individualistic conception of human rights, stating that

it is typical of a Western world-view that tears the person from their cultural ties. On the other hand, those seeking to reject this thesis counter-attack, arguing that its advocates do so to legitimate human rights violations occurring in these countries.

In brief, there is a tension between the coexistence of the defence of human rights that involves logical cooperation and solidarity, and a market structure that is based on competition and the survival of some companies at the expense of others who lack resources, which means that more or less one-fifth of the world's population are excluded.

Cosmopolitan citizenship has light and shadow; it is a proposition, a model of citizenship with a hint of utopia but equally with proposals for universal cooperation that transcend local and national levels. We have tried to reflect its strong points, most of them related to human rights advocacy and arguable points presented by different researchers. But how is this model of citizenship based on human rights reflected in Spanish textbooks for Education for Citizenship in the third year of compulsory secondary education (14-year-olds)? What proposals for the curriculum do these textbooks on human rights show us?

Education for citizenship and human rights

This is the title given in Spain, since the Organic Education Act 2006, to a highly controversial subject that has generated great debates promoted by the Partido Popular, the opposition political party for the most conservative sectors of Spanish society. For some people, among whom we count ourselves, this controversy is incomprehensible since the purpose of the Act "is to give all students a space for reflection, analysis and study of the fundamental characteristics and functioning of a democratic system of principles and rights enshrined in the Spanish Constitution and the treaties and universal declarations of human rights, as well as the common values that are the bedrock of democratic citizenship in a global context."(Preamble to the Act, 2 / 2006) It has been taught from the academic year 2007-2008 in one of two courses of the Second Cycle of Compulsory Secondary Education (14 or 15 years); the characteristics of the curriculum at national level are set out in Royal Decree, 1631/2006, the developing law.

The Royal Decree establishes two focal points in the light of which the new material has to be interpreted: the first is the Spanish Constitution of 1978 and the other, "the Universal Declaration of Human Rights and international treaties and agreements on such matters ratified by Spain". These are the two central axes of the curriculum in this subject. One would expect that the textbooks to refer both to national citizenship, based on constitutional principles, and cosmopolitan or global citizenship, based on the Declaration of Human Rights.

This second aspect is reflected in the contents of the subject that include the analysis of the major problems facing the world today, the role of international agencies in preventing and resolving conflicts, violation of human rights and a critical appraisal of inequality and discrimination. It states explicitly and unequivocally that the purposes of the subject are that students will recognise themselves as "members of a

global citizenship" (Royal Decree 1631/2006, proposition 11). But does that precision mean that the textbooks are adequate to enable teachers to educate their pupils within the framework of global citizenship?

Thickness of the curriculum as mirrored in citizenship and human rights textbooks

One of the salient features of this study is that we focus on some of the positive characteristics of the textbooks. We are aware that textbooks in general are an educational resource that teachers will use in many different ways. They are not the expression of an absolute doctrine, or the only possible form of the curriculum, but rather a proposal that is offered by different publishing houses to educational communities and have to be adapted to the specific realities of the various centres. Moreover, each teacher, using the right to academic freedom (Art. 20 of the 1978 Spanish Constitution) that protects him or her, uses them very personally, as part of school culture inside each classroom. We have analyzed the most widely distributed books in Spain and will identify them by their publishing house, not by the name of the authors. Due to limitations of space at the time of publication of this work, we regret not being able to insert images from books.

The first feature to observe is perhaps the *editorial range* which is simply a reflection of the strong culture in which we live and the development of the textbook industry in Spain. Some 25 textbooks on education for citizenship and human rights for the third year of compulsory school education have been published, demonstrating a variety of approaches and facilitating the exercise of academic freedom.

As mentioned above, the correct name of the subject is 'Education for Citizenship and Human Rights'. This name appears, for example, on the cover of the book from the publisher Algaída. In contrast, the book published by SM is entitled "Education for Citizenship", so silencing the second part of the title, which we consider fundamental.

The covers of the textbooks are very significant, to the point that sometimes the text is identified with them. The Editorial SM, for example, shows a head whose interior is intersected by a number of avenues and streets which take their name from some of the rights and obligations inherent to citizenship and whose central square is called 'civic awareness', suggesting an ethical approach.

Some publishers present *the structure of the learning units* in the first pages of the textbook, this internal organization, identifies and differentiates them from others. The book published by Pearson-Alhambra has the following sequence in each unit: a large image accompanied by a text of from a well-known poet and a series of questions that invite reflection; a list of contents and a significant text extracted from a newspaper article given by some important person. At the end of each page there are some activities and the unit ends with a page devoted to an evaluation of it.

Some publishers *distribute human rights issue* throughout the different units, as in the book of Santillana (2007,18) where in a section of each unit called "Solidarity", the major themes of the Universal Declaration of Human Rights and its further developments are separated out: importance and recognition of human rights, the right to education (p. 32), the family (p. 46), equality (p. 60), non - gender discrimination

(p. 74), participation in public life (p. 88), sustainable development (p. 102), children's rights (p. 130), the International Court of justice in The Hague (p. 144), etc. In other editorials, such as Project CIVES published by Laberinto, human rights are specifically addressed in a teaching unit, in this case, number 9 (pp. 120-129). But the relevance of human rights are observed in all textbooks and treated either by inference or specifically.

In each unit some texts include a *map or conceptual scheme* that facilitates the structuring, understanding, memorizing and interpretation of the objectives and content. The Laberinto editorial (page 121) deals with human rights developing the following logical outline: the existence of various standards, laws and customs relating to various ethnicities and the aspiration of all ethnic groups to common justice and peaceful coexistence among all peoples. This, in turn, leads to the search for a consensus-based, inter-cultural, shared ethics as embodied in human rights. For this reason, the articles of the Universal Declaration of Human Rights and the treaties that complement it need to be understood and their history analysed.

All manuals use different *ways to identify and highlight what is most important*. The editorial Algaida, (2007, 58) points up items with bold or italic type, paragraphs marked out in different colours, letters of various sizes, words underlined, and so on. There is a risk that when these are used excessively they can cause confusion to students, making it difficult for them to differentiate between the important and the secondary. Regarding spatial distribution, the texts, para-textual elements, images, activities, etc. occupy a similar place in each of the units. This spatial distribution helps the students to identify them, interpret their functions and serves to reinforce learning.

We believe that students should *appreciate the importance of the Universal Declaration* as the foundation of cosmopolitan citizenship and be aware of the difficulties of universal implementation, of the need for development and the search for consensus to formulate new proposals for rights and duties that respond to current problems. The publisher Laberinto (2007, 123-125) takes an almost schematic historical overview of the process leading to the 1948 Declaration, while the editorial Edebé (2007, 40) summarizes the overall historical background of the Universal Declaration in five short readings. This editorial (2007, 102) includes the full text of the Universal Declaration in an appendix, while others, like the editorial Labyrinth (2007, 126), present it schematically. We believe that this Declaration is a basic document that should be included in all textbooks on the subject, which, we should remember, is called Education for Citizenship and Human Rights.

Regarding the development of the Declaration, we believe that the most visible way to make students see that the Universal Declaration is not closed and finished, but quite the contrary, is to mention the set of conventions, pacts and agreements, which have been concluded since 1951 and that seek to include a series of rights and duties for people who for centuries have suffered grave injustices and discrimination such as refugees, women, children, or because of terrorism, the progressive destruction of the environment, the need for access to truthful and independent information, and so on.

Human rights violations are treated either obliquely or specifically in the same way as human rights. In general, the texts include facts relating to the violation of civil,

political and social rights as well as the third and fourth generation rights. Unjust labour contracts, discrimination against minorities, and terrorist threats, hunger, exploitation of children are all denounced. The books clearly reflect the distance between what the Declaration says, close to utopia for most of humanity, and the actual state of compliance with these rights Algaida (2007, 61).

We are concerned to foster the exercise of active citizenship among students that goes beyond the mere understanding and analysis of human rights. The publisher Anaya (2007, 37) includes a section in each unit called "What I will commit myself to", which seeks to involve the students and to make them participate actively in the life of the school, the family, the community, and so on. To collaborate, to use, to respect, to contribute, to commit oneself, to practice, are verbs that dominate the activities and encourage all students to make an individual and collective commitment as citizens.

In general, the activities aim at developing critical, thoughtful and interpretive attitudes, in ways that facilitate students' acquisition of civic skills. They are often organized both individually and in groups. Edebé (2007, 45) divides them almost 50%. There are also activities for development as proposed by Edebé (2007, 51) that incorporate additional elements to the text making it interactive. The publisher Laberinto (2007, 203-207) presents a list of these resources. We should note that the activities are usually very numerous; they are learning tools that teachers should select according to the educational context.

We live in the age of the visual and this is also reflected in the design of textbooks, where the *images* express ideas, democratic values, principles, and the rights and duties of citizenship. The images are a reflection of socio-cultural realities and "a mirror of the imagery present in the society that produces them, thus conveying intuitively the models, stereotypes and attitudes that represent the community's values" (Escolano 1998, 145), that is, the dominant collective mentality. The inclusion of a greater number of images has been favoured because the format of books has expanded compared with those used a few years ago. This allows more space and the possibility of inserting larger pictures. Some texts seem to consider that "a picture is worth a thousand words" or "the image speaks for itself" as highly questionable assertions. However, most publishers incorporate them, as explaining, interpreting and promoting understanding.

Images must be based around situations close to the students' backgrounds and experiences so that they are meaningful. For this reason, photographs have been included for their realism and because they markedly enrich the content of the texts, not to mention that illustrations contribute creativity, fantasy and imagination and can easily be adapted and related to the text because of the flexibility of their design.

Concluding remarks

There is a tension between the coexistence of human rights, which involve rational cooperation and solidarity, and a market structure that is based on competition and the survival of some companies at the expense of others and where people without resources play no part, which means more or less one fifth of the world's population

It is difficult to design a model of cosmopolitan citizenship which excludes no-one on account of their beliefs, gender, place of birth or ethnicity. It is also difficult to live together in mutual respect with a plurality of identities and develop a critical interaction between citizens in a socio-cultural context where there is so much discrimination, with such cruel economic gaps and where the most basic civic and political rights are not guaranteed to so many millions of people. In this sense, to talk of applying social rights is a dream for most of humanity.

Along with the great scourges of globalization great strides have also developed in all fields, such as the abolition of slavery, the predominance of democratic states, the spread of suffrage to all people, and so on. In this context, citizens and NGOs demand that, in addition to civil and political rights, social and economic rights are now developed because without them, the former cannot be exercised. The right to peace, to information, the development of peoples, the environment, cultural diversity, control of genetic engineering, leisure, water, to the emancipation of women, etc son utopías que guían las propuestas educativas de numerosos colectivos are ideals that guide the educational agenda of many groups.

Publishers, as businesses, have a stake in offering quality products that meet both the existing legislation such as the latest pedagogical trends, and also in benefiting from the enriching experience that emanates from the classroom. Publishing faces great competition and a limited market. For these reasons and because they are aware of the importance of teachers in the purchase and use of textbooks, publishers not only seek to facilitate the work of teachers to the maximum, but are becoming increasingly sensitive to any issues that may relate to social exclusion, backing the development of the principles behind education for citizenship with words and images.

There is great consistency between what is prescribed in the Royal Decree 1631/2006 and the contents of the textbooks of the subject. The publishers make their proposals specifically to satisfy the curriculum requirements of the Decree. This is one of the reasons for establishing a close relationship between citizenship and human rights: because it sets the standard. But there is another: most of the authors of textbooks are professors of philosophy and among them there is a mainstream consensus that defends the close link between citizenship, cosmopolitanism and human rights.

The development of skills and principles that school textbooks seek to convey is not mere conceptual thinking, but finds specific expression in activities related to various readings, websites and comments on the pictures, that is, they are becoming more interactive. Textbooks of Education for Citizenship develop a reflective, critical and non-conformist way of thinking as shown in the proposed activities which promote contrasting opinions, the ability to dissent, debate, dialogue and generate habits of coexistence in contexts with divergent ideas and pluralistic approaches. In this sense, the guiding and driving role of teachers in the use of textbooks is essential.

Publishers, who stimulate cultural development, ensure that no signs of discrimination appear in the textbooks, reflecting cultural diversity and encouraging positive attitudes among students. But in the unlikely event that it was otherwise, socio-cultural pressure and marketing would force them to do so, as their products would not be put on the market.

The use that can be made of textbooks in the classroom depends on both the design of the book, (they are generally very similar), and the teachers. According to their training, theoretical framework and experience in the classroom, teachers autonomously decide the role played by the different materials in the curriculum project, the degree of subordination to the authority of the text; whether it is conceived as a tool to encourage critical, creative and responsible thinking in the students or if on the contrary, is the centre of the teaching activity; the use of interactive text and of alternative materials that complement the textbooks depends, too, on the teacher.

References

- Appiah, Kwame Anthony. 2006. *Cosmopolitanism: Ethics in a World of strangers*. New York/London: W.W. Norton & Company; (2005) *The Ethics of identity*, by Princeton University Press.
- Beas, Miguel. 2009. Ciudadanía y procesos de exclusión. In Berruezo, Reyes y Conejero, Susana (coords.): *El largo camino hacia una educación inclusiva. La Educación Especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, tomo II, 21-33.
- Chomsky, Noam. 1994. *Política y cultura a finales del siglo XX: un panorama de las actuales tendencias*. Barcelona: Ariel.
- Escolano, Agustín. 1998. Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes. In Escolano, Agustín. (Dir) *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Held, David. 1997. *La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- Held, David et al. 1999. *Global transformations*. Cambridge: Polity
- Huntington, Samuel. 1997. *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 106 de 4/5/2006). (Law 2 / 2006 of 3 May of Education (BOE 106, 4/5/2006))
- Nussbaum, Martha & Cohen, J (comp.) 1999. *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Barcelona: Paidós.
- Ramonet, Ignacio. 2000. Globalización, desigualdades y resistencias. *Economía y Desarrollo*, 1, Vol. 126, 159-171.
- Ramonet, Ignacio. 2003. El quinto poder. In *Le Monde Diplomatique*, edición chilena, octubre. Recovered 27 January 2009, from <http://www.lemondediplomatique.cl/El-quinto-poder.html>.
- Rawls, John. 1979. *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5/1/2007) (Royal Decree 1631/2006 of 29 December, establishing the minimum educational requirements for Compulsory Secondary Education (BOE 5/1/2007)) Riutort, Bernat (coord.) (2007): *Indagaciones sobre la ciudadanía*.
- Riutort, Bernat (coord.) (2007). *Indagaciones sobre la ciudadanía. Transformaciones en la era global*. Barcelona: Icaria.
- Rivero, A. 1991. Ciudadanía y globalización. In: *Anthropos* 191, 70-79.
- Rubio Carracedo, José; Rosales, José María y Toscano, Manuel. 2000. *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Madrid: Trotta.
- Sen, Amartya. 1999. Democracy as a Universal Value. *Journal of Democracy* 10 (3), 3-17.
- Vallespín, Fernando. 2004. Ética global y Multiculturalismo. In Valencia, Ángel. y Fernández-Llebrez, Fernando (eds.), *La teoría política frente a los problemas del siglo XX*. (53-70). Granada: Universidad de Granada.
- Walzer, Michael. 1994. *Moralidad en el ámbito local e internacional*. Madrid: Alianza.

Textbooks cited⁹⁸

Ediciones del Laberinto SL 2007. *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Antonio Piñero Sáenz.

Editorial Algaída Editores SA. 2007. *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos 3º ESO*. David Sánchez Rubio y Rocio Medina Martín.

Grupo Anaya. 2007. *Educación para la ciudadanía*. Carlos Navarro y Capitolina Díaz.

Grupo Anaya. 2007. *Educación para la ciudadanía. Entreculturas*. Leticia Alonso Sánchez y otros.

Grupo Edebé. 2007. *Educación para la ciudadanía 3º de ESO*. Tusta Aguilar García y otros.

Grupo SM. 2007. *Educación para la ciudadanía*. José Antonio Marina.

Pearson-Alhambra. 2007. *Jóvenes ciudadan@s*. Javier Pérez Carrasco, Carmen Díaz Otero, José Manuel Díaz Fleitas.

Santillana. 2007. *Educación para la ciudadanía*. Carmen Pellicer Iborra.

⁹⁸ Textbooks are usually identified by the publisher's name and not by that of the author, for this reason we have given the publisher's name first and as mentioned in the text.

From Spain to Europe: The geographical construction of identities in textbooks

Francisco Rodríguez Lestegás

Las identidades son tan fuertes que todavía nos queda un largo camino para compartirlas y sentirlas como propias

César Antonio Molina⁹⁹

Introduction

The modern history of Europe marked the development and consolidation of the nation-states, which are politico-geographical units conceptually based on the ideal of spatial coherence: culturally homogeneous peoples with full capacity of decision and control over their respective territories, which are politically sovereign (Anderson 1986, 1988; Knight 1982). In this context, identity, citizenship and nationality are three concepts that have been working together up to the present time, on the assumption that belonging to a certain nation-state automatically creates an individual identification as a member of a political community (Audigier 1999).

The European nationalisms, reaching their peak during the 19th century, entrusted to the school the responsibility of developing a national awareness, that is, creating an intense nationalist feeling founded on a shared culture, which is the basis of a common and unitary collective identity. This had to be spread among the pupils, while appropriate values were also transmitted in order to arouse a patriotic spirit and create love of the motherland. The school took charge of propagating a new nation's mythology, which was based on resources such as the spreading of a self-vindicating vision of history, the imposition of the dominant people's language, the diffusion of appropriately selected traditions and legends, the partial and slanted description of the territory in question, or the use of maps that offered a new image of the national geography.

Moreover, since the territorial identity is a basic element in the formation of national awareness, geographical knowledge has always played a determining role in the cohesion of the national community. In this sense, the role assigned to geography within the school curriculum has been based on the transmission of a common representation of the territory, with the purpose of collaborating in the construction and reproduction of a collective identity that helps sustain the existence of the nation itself. In this way, the ideological function of geography as a subject has had from its origins two clear objectives: to reinforce the concept of a territorial unit of the State and to help in arousing in the students the sense of belonging to a certain national community.

⁹⁹ *Identities are so strong that we still have a long way to be able to share them and feel them as our own. "Adiós, Bruselas". El País, 9th of May 2009. César Antonio Molina, writer and poet, was minister of Culture of the Government of Spain.*

Spain, that “wonderful indestructible unit”

With regard to Spain, the ideological and patriotic contribution of the school geographical knowledge to the policies of construction of a national identity revolved around the transmission of a territorial ideology, which was based on the geographical representation of Spain and the Spanish as a single unified State. The term “national spirit”, repeatedly used in the Spanish education system until 1976, was used to include the set of beliefs, feelings, images, symbols, ideals and values shared by all the Spaniards and on which would be based the long-awaited reconstruction of the national unit, putting the “Spanish differential fact” before the “regional differential fact” (Poza 2000).

By magnifying the unitary elements of the Spanish State and by trivializing the regional peculiarities, the textbooks used to deal with the study of the Spanish geography in its totality, in its “wonderful indestructible unit” which forms the strong basis of the greatness and the universal destiny of Spain¹⁰⁰. Considering an assimilationist aftertaste approach, any expression of cultural and linguistic diversity used to be reduced to a simple anecdote of customs and manners (Hernández 2000): the population of the different regions are distinguished by their ways of life and their traditional customs, by the diversity of their typical costumes, celebrations and dances, by their proverbs and sayings, and by their different psychologies and languages. When the geographical features of the whole Spanish territory and its “natural regions” were studied, the description of its provinces and regions followed on directly. But even if the personality and the folk traditions of the “historical regions” were recognized, they were denied any political or administrative power.

The hegemony of the conservative speech was used to reinforce the centralized vision of the country and also used to identify centralism with modernity and strength. This was the reason why the Plateau was emphasized as forming the “heart” of Spain and representing geographical cohesion, whereas the rest of the peninsular lands does nothing but provide some peripheral differences that express the variety within the superior unit, which is Spain. The final objective was the formation of a Spanish national conscience around the idea that all Spaniards form a single nation and one State. Geography and history, then, were brought together to justify the formation of the national unit and the Spanish State: at the same time that the Plateau constituted the geological core of the Peninsula, the Castilian (or Castilian-leonese) lands play the role of an historical axis around which the various peninsular kingdoms were grouped, until obtaining the Spanish national unit (García & Marías 2002). By making the terms “españolización” and “castellanización” synonymous (Arteta & others 2000), the idea was implanted in the collective unconscious of many Spaniards that “Spain goes well when its centre is strong, and it goes rotten when its peripheral regions are strong”.

100 Even though it is evident that this was the prevailing approach in the textbooks about Geography of Spain, it is fair to recognize that, from the 1970s, we have had access to innovating materials that have enabled a renovation of the geographical teaching throughout the different educational stages.

The school texts did not have the slightest hesitation in simplifying and distorting reality in order to project an optimistic image of the country and therefore arouse the admiration and the pride of pupils towards their motherland (García & Marias 2002). This laudatory image was formed around the idea that the Spaniards enjoy really privileged natural conditions, wonderful in their diversity (beautiful landscapes, mild climate, fertile lands, mighty rivers, abundant mineral resources), an array of gifts that was explained by resorting to “providentialism” (divine grace) in some cases and used to bolster “autarchism” (national pride) in others (Capel & others 1983). Such enviable conditions of the Spanish environment, along with many other factors, have contributed to shape the Spanish man, “a sober invincible race, made of steel, capable of the highest and most difficult enterprises”, at the same time as he is endowed with a deep-seated religious spirit and an admirable sense of patriotism¹⁰¹. The clearly backward industrial state did not matter and, consequently, neither did the fact of having an economy which was absolutely dependent on the primary sector, because Spain felt proud of “the tough and energetic Spanish farmer”. Moreover, one of the chronic problems of Spanish agriculture, the lack of irrigated lands, was well on the way to being resolved and soon it would stop being cause for concern, thanks to the superb Spanish engineers, capable of solving problems of hydraulic technology “that in other well advanced countries were judged to be impossible of solution”.

The “insignificant” disadvantages deriving from the peripheral situation of Spain in the European area were avoided with an identical optimism. The exceptional position of Spain in the world as an advantageous geographical crossroads had already been noticed “with an extraordinary discernment” by the great Queen Isabel the Catholic, a position which allows the country to act as an intermediary between Europe, Africa and America. It was for this very reason that Spain was able to discover, conquer and civilize, on all continents, immense territories, some of which are great nations today. The incomparable Spanish example was later followed by other European countries, which also discovered lands, although not the same extent of the “Spanish glorious motherland”. Such geographical and historical merit is the perfect demonstration that Spain is in all probability the only one, among the greatest and most civilized European countries, that, far from falling into decline, can always be considered as a “new and young nation, of wonderful geographical and geopolitical possibilities, that will illuminate with its splendour the European future, as a lighthouse of spiritual union of the three biggest world continents”.

‘Europe’: A new object of education

Although the Community area is a market that works better and better, its political superstructure is still very shaky and, in addition, it lacks a “demos”, that is to say, a population that identifies itself with that superstructure. The collective consciousness of being a part of a European social community is extremely weak. A civil society providing the foundations for true European citizenship still has not been formed around the Community institutions. Paraphrasing the maxim attributed to Massimo

¹⁰¹ Geography textbooks pay an important attention to the “character of the natives”, under the decisive influence of the physical conditions of the territory they live in. The profusion of these stereotyped descriptions clearly shows the identification of geography with the dominant determinist and environmentalist ideas of the geographical panorama of the 19th century (Capel & others 1983).

d'Azeglio after the unification of the kingdom of Italy, today we could say that “now that Europe is made, we must make the Europeans”.

Well then, this feeling of belonging to the same community and of involvement in the process of European integration does not appear spontaneously, but has to be developed. One means of doing so is by education, whose determining role is recognized in creating a European identity and in promoting active citizenship. For this reason, after the signing of the Treaty of the European Union (Maastricht, 1992), express collaboration between the education systems was demanded of all the states of the European Union. These states demanded the Europeanization of the curriculum through the strengthening of the “European dimension” (Ryba 1993), less defined by its academic content than as an axiomatic system.

López Torres (2002, 115) says it to us: “The increasing need to create identities that consolidate the political processes and, at the same time, the need also to adopt values that, in the hands of the European institutions and its dense legislation, have become the new colours of Europe, demand a commitment on the part of the teaching world”. This means that the development of a truly transnational identity among European citizens will be achieved by incorporating knowledge of Europe within the scholastic world and subsequently reflected in school subjects: the same vehicle was used on previous occasions in order to create a national conscience.

Teaching Europe and explaining it as an historical-cultural construct has become, then, a legitimate and urgent imperative with the following objectives: to reinforce the feeling of a European identity among young people and to make them understand the value of a civilization firmly based on the safeguards of democratic principles, social justice and respect for human rights; to prepare young people in order that they may participate in the economic and social development of the European Union; to make them conscious of the advantages that belonging to the European Union carries with it but aware too that along with this there also the challenges that being part of a larger and larger economic and social area represents; and to improve their knowledge of the historical, cultural, economic and social aspects of the European Union and its member states.

The new objective is to promote the rediscovery of Europe on the part of Europeans, rethinking the school programmes in a European sense. And, although with the passage of years the ideological function of geography has show itself to be more and more anachronistic and useless, this subject must take on the obligation to create a new teaching perspective which is able to build a European image which will go beyond stereotypes, antagonisms, the political compartmentalization of space and the continuous armed conflicts between the those peoples of the continent who denied the European reality, an idea that the school has striven to emphasize and propagate. Instead of the traditional emphasis on the borders that divide us, what schools now try to teach is what is useful in the context of Europe and to underline what unites us.

From the official curriculum ...

Everything that has been expressed in the previous paragraphs is reflected in the regulations governing education. In Spain, the Organic Law on Education (in Spanish,

LOE)¹⁰² offers the innovative idea of including among the “basic skills” of the curriculum which the students must acquire (Primary Education –6/12 years old– and Compulsory Secondary Education –12/16 years old–) that of “social and civic competence”, which in addition to meaning the development of a common feeling of belonging to the society in which we live, also refers to the exercise of a global democratic citizenship which is compatible with the local identity.

In Primary Education (area of “Knowledge of the natural, social and cultural environment”) this skill tries to broaden the immediate surroundings of the pupil (family, friends and classmates...) towards a European context. Thus, among the objectives in this area appears that of “recognizing and appreciating being a member of social and cultural groups with their own characteristics, while being aware of differences with other groups and of the necessity of respecting Human rights”. In order to achieve this, the section “People, cultures and social organization” includes contents aimed at imparting an understanding of the way society functions, from the study of organizations at a local level to the study of Spanish and European institutions¹⁰³.

As for the subject “Social sciences, geography and history”, pertaining to Compulsory Secondary Education, this presents to the pupils the features of today’s societies, their plurality, the common elements and interests of the society in which we live, contributing in this way to the development of a sense of belonging and a feeling of collective identity. In this sense, one of the stated aims on the curriculum is “to identify, locate and understand the basic characteristics of the geographical diversity of the world and of the great geo-economic areas, as well as the physical and human features of Europe and Spain”. For the two first courses of this subject, the following geographical contents are suggested: location and characterization of main natural environments, paying particular attention to the Spanish and European territory; study of the population, behaviour, demographic tendencies and their consequences, as well as studying the features of current day societies, especially the Spanish and the European ones: their structure and diversity, while not forgetting the role carried out by migrations. The third course is when the European geographical area is analysed in detail: the European Union’s political and administrative organization and the functioning of its institutions, which is completed in the following year paying special attention to the building process of the European Union and to the meaning of Spain’s membership to this supranational organization¹⁰⁴.

Finally, in reference to the contribution of the subject of Geography in *Bachillerato*, the stated purpose of dwelling on the European dimension of Spain and its position in the world system justifies the presence of Europe in the curriculum, with the objective of “understanding the relations between the territories that make up Spain and the European Union”. In order to develop this capacity, a section of contents is suggested and entitled “Spain in Europe and in the world”. One of its chapter headings offers this summary: “Spain in Europe. Territorial structure. Physical and socio-economic contrasts. Regional policies and territorial cohesion policies. The position of Spain in the European Union”. In addition to this, within the section dedicated to the study of

102 Organic Law 2/2006, of 3rd May, on Education (Official State Gazette of 4th of May 2006).

103 Royal Decree 1513/2006, of 7th of December, providing the minimum teaching of Primary Education (Official State Gazette of 8th of December 2006).

104 Royal Decree 1631/2006, of 29th of December, providing the minimum teaching of Compulsory Secondary Education (Official State Gazette of 5th of January 2007).

the “Territory and economic activities in Spain” there is an analysis of the different economic sectors in the European context¹⁰⁵.

... to the ‘presented’ curriculum: the textbooks

However, the official curriculum – which has a strong academic and cultural orientation – becomes a curriculum presented to the education community through textbooks, an essential instrument in the organization and functioning of the school system insofar as it constitutes the basic guide for the work of teachers and pupils. Because of all this, the student handbooks contribute to establish the “vulgata”, that is to say, the set of explicit knowledge or contents shared by the teachers and considered to be characteristic of the discipline (Audigier 1997; Chervel 1988). Let us see, then, how the most common textbooks at school¹⁰⁶ present geographical knowledge about Europe to the pupils in Compulsory Secondary Education and *Bachillerato*.

It is well known that territoriality strengthens the identity process related to the feeling of belonging to a certain geographical space (Belhedi 2006), but the creation of a European identity puts us in an unprecedented situation: for “European-ness” is not based on territoriality. If Europe is characterized by something, it is its vague territorial boundaries and its unstable historical borders: historical Europe cannot be defined by its geographical demarcation nor can geographical Europe be said to have stayed within stable and closed historical boundaries, a circumstance that Morin (1987) synthesizes in a very expressive way by asserting that Europe is a geographical notion without borders with Asia and a historical notion of changeable borders. This particularity is, indeed, the first thing that is usually emphasized in textbooks, in which Europe appears reduced to the condition of “a great peninsula of the Asian continent” or, simply, “a cape of the continent that goes deeper into the Atlantic Ocean”, showing clearly the difficulty in defining the limits between the Asian geographical area and the European one.

Given the lack of a convincing territorial reference and the characteristically strong heterogeneity and cultural diversity of the European Union, it is stated that the European identity is based on a supposed common historical-cultural heritage and on certain shared values: “We, the Europeans, have more capacity to successfully face the challenges of the 21st century on the basis of the values on which the European concept is founded: respect for human dignity, freedom, democracy, equality, a constitutional state and the legal basis of human rights”, which justifies that the European Union had become a powerful organization of 27 States, “with very different social, economic, historical and political realities, but with the common objective of democratic commitment and economic progress”.

In any case, the flattering comments about Spain have now been transferred to Europe, which has “a privileged natural environment”, which facilitated its dense population, at the same time as “its long history created a civilization that has spread to the whole world”. Furthermore, we live in “the most built-up continent of the world” and “the most intensely used and best organized of the planet”. For its part, the

105 Royal Decree 1467/2007, of 2nd of November, providing the structure of the *Bachillerato* and fixing its minimum teaching (Official State Gazette of 6th of November 2007).

106 We refer to those published by Anaya, Santillana, Vicens Vives and SM.

European Union “has increased the standard of living of its citizens to unprecedented levels. It has created a common market without internal borders and a single currency, the Euro”. To be precise, the EU is “a great economic power”, “an extraordinary market of almost 500 million consumers” and the “world leader in development aid”, although its lack of military influence must be regretted and its weakness “in carrying out its own international policy”. Finally, we must see the EU as a “coexistence model, because it has joined together a series of historically rival States, which went on to have common interests and policies”.

Textbooks offer, in addition, detailed information about the institutions (Parliament, Council, Commission, and other organizations) and identity symbols (flag, hymn, day of Europe) of the European Union, as well as about the importance of the Euro as a common currency and the existence of a single European passport. Full use is also made of images that refer to the free movement of peoples and to the European programmes aimed at encouraging cooperation in the education field, “a great step forward to create a generation that had the opportunity to get to know itself and to share experiences and that consequently feels as much a member of Europe as a member of its own country”. Likewise, among the suggested activities, the students are encouraged to discuss and write down all aspects of their daily life that demonstrate that they are citizens of the UE.

Students find in their textbooks a positive vision of the belonging to Spain and to the European Union. They can read in them that “the economic and social development that Spain enjoys nowadays is partly due to the process of the European integration itself”, since it has been one of the most favoured countries by the transfer of European funds. But, besides having been “a decisive factor for the modernization of its economy”, the integration in the EU has allowed Spain “to join a wider and more advanced democratic and political area, and to bind our future to the group of countries of western Europe”. However, what is also pointed out is the enormous effort that Spain has to make in order to adapt its economy to the European one.

Conclusion

Whereas Asia is “a demographic giant”, Africa is “the poorest continent” and America and Oceania are “the new worlds”, Europe is introduced to students simply as “our continent”. At the same time, European citizenship¹⁰⁷ allows us “to freely circulate and reside in the EU countries, and it establishes the right to vote and to be elected in our country of residence for the European and municipal elections”. But again we find a concept of identity deriving from the dualism of inclusion and exclusion: “we, the Europeans” against “they, the non-Europeans”. A contrast that simply updates the “otherness” attributed to other peoples throughout history, frequently accompanied by discrimination and ostracism: the Asian hordes, the Barbarians, the unfaithful Muslims, the Indians, the savage Africans, the gypsies, the Communists, the Jews (Shore 1993).

107 The Community *acquis* provides that the European citizenship modulates around a set of civic rights and duties emanating from the belonging to the European Union and which are added to the own rights and duties derived from the condition of citizen of a Member State.

On the other hand, school textbook knowledge about Europe still offers us quite a vague and ambiguous touchstone, since textbook programmes refer constantly to different Europes: Europe, Western Europe, the European Union (Tutiaux-Guillon 2000). However, the vagueness of the concept of Europe in the curriculum and the limited number of pages that textbooks give over to the study of the European Union are not the only obstacles found in school geography when it comes to facing the new challenge of building a European identity. Nowadays we live in difficult times for a pro-European stance and it is difficult not to think that Europe, because of its aims of unification, could represent a threat to national cultures and identities that are still deeply rooted among certain sections of the population of the European Union (Martiniello 1997). The detractors of Europe gain more strength day by day and the opinion polls reveal an increasing and worrying rise in euro-scepticism, even in countries that had been noted until now by their strong support of the European project.

These doubts are expressed in textbooks, when it is pointed out that “for some members of the European Union, such as the United Kingdom, the integration of their countries in the EU is seen as a threat to their national identity. However, in spite of this, it seems possible to advance in unity maintaining the characteristic identities of each country”. As we can see, it does not require a great effort to maintain a European identity based on the acceptance of numerous and separate identities¹⁰⁸, which seriously puts in question the conception of the national State as the main or only source of identification. The connexion with a territory that lies behind the concepts of identity and citizenship works now on different scales, from local to international. The territorial identity is multifaceted and offers a variegated geometry, its dimensions or scales depending on the circumstances in which place and identity come together (Belhedi 2006).

The territory is today a network of hierarchical, ramified and interrelated places, so that the terms “net” or “mesh” are more and more used in geography, next to constant references to the “world system”, the “world space” or the “global village”. In textbooks it is stated that “the world works more and more as a real integrated system” and that “unlike other previous historical moments, at the present time the world has become, for almost all the countries that form it, a space where it is difficult to remain isolated from the rest of the humanity”. Interrelatedness and globalization are presented to pupils as characteristic features of today’s world, which “evolves towards a situation of an increasing interdependence among all the places on Earth”.

108 Identity is not an attribute that is shaped once forever, but a condition the individual builds and changes throughout his existence. In the complex European society, its members increasingly move within different systems, spreading just a part of their identity in each of them. This is the sense of the building of a European identity based upon the idea of “multiple” (Heater 1990, 1999), “transnational” (Bauböck 1994) or “postnational” (Soysal 1994) citizenship.

As is admitted in the curriculum of Geography for *Bachillerato*¹⁰⁹, individual areas only obtain their real meaning as far as they interact with other areas, and hence the importance of using geographic education to help pupils think in terms of space. Nevertheless it must be conceived of as a network. Then, in textbooks globalization is discussed as a normal issue of the programme (causes, fields and consequences, information and communication networks, today's world geopolitics, socio-economic inequalities, Spain in the world), but the discussion of geographic and territorial identity appears fragmented (Spain, Europe, the rest of the world), as it has always been. Certainly, as Audigier (1999) concludes, it is much more complicated to identify ourselves with a spatial network than to do so with a territory, but thinking in this way would facilitate the understanding of the interdependence relations (coexistence, cooperation, competition, conflict, power) that characterizes our world in general and Europe in particular.

References

- Anderson, James. 1986. Nationalism and Geography. In: James Anderson (ed.). *The Rise of the Modern State*. Brighton: Wheatsheaf, 115-142.
- Anderson, James. 1988. Nationalist Ideology and Territory. In: Ronald Johnston, David Knight & Eleonore Kofman (eds.). *Nationalism, Self-Determination and Political Geography*. London: Croom Helm, 18-39.
- Arteta, Aurelio & others. 2000. Conversaciones sobre nacionalismos y enseñanza de las Ciencias Sociales [Conversations on nationalisms and Social Sciences teaching]. *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la geografía, la historia y otras ciencias sociales* 4, 13-47.
- Audigier, François. 1997. Histoire et géographie: un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle [History and Geography: a disciplinary model to think the professional identity]. *Recherche et formation* 25, 9-21.
- Audigier, François. 1999. *L'éducation à la citoyenneté. Synthèse et mise en débat* [Citizenship education. Synthesis and discussion]. Paris: INRP.
- Bauböck, Rainer. 1994. *Transnational Citizenship. Membership and Rights in International Migration*. Aldershot: Edward Elgar.
- Belhedi, Amor. 2006. Territoires, appartenance et identification. Quelques réflexions à partir du cas tunisien [Territory, belonging and identification. Some reflexions from the Tunisian case]. *L'Espace géographique* 35(4), 310-316.
- Capel, Horacio & others. 1983. *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española. 1814-1857* [Science for bourgeoisie. Pedagogical renovation and geography teaching in the Spanish liberal revolution. 1814-1857]. Barcelona: University of Barcelona.
- Chervel, André. 1988. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche [The history of the school subjects. Reflections on a field of research]. *Histoire de l'Éducation* 38, 59-119.
- García Álvarez, Jacobo & Marías Martínez, Daniel. 2002. *Nacionalismo y educación geográfica en la España del siglo XX. Una aproximación a través de los manuales de Bachillerato* [Nationalism and

109 "...in today's world no space can be explained attending just to its own reality. Spain holds relationships with other spaces and countries, it is a member of the European Union, belongs to the main international institutions and is a part of the world system. Its economic, social and politic life depends mainly on all these realities it belongs to. Thus, understanding Spain means understanding the relevant facts coming from the European and World context, which, even though exterior, are not alien at all. The studying of the Spanish territory must be placed within a wider framework of analysis to be able to understand the mutual repercussions and relations" (Royal Decree 1467/2007, aforementioned).

- geographical education in the Spain of 20th century. An approach through the textbooks of "Bachillerato"]. Santiago de Compostela: University of Santiago de Compostela.
- Heater, Derek. 1990. *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. London: Longman.
- Heater, Derek. 1999. *What is Citizenship?* Cambridge: Polity Press [ed. 2002].
- Hernández, Francesc Xavier. 2000. La enseñanza de las Ciencias Sociales en el nuevo contexto político europeo [The teaching of the Social Sciences in the new political European context]. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 23, 7-16.
- Knight, David. 1982. Identity and Territory: Geographical Perspectives on Nationalism and Regionalism. *Annals of the Association of American Geographers* 72(4), 514-531.
- López Torres, Esther. 2002. Unión Europea y Ciencias Sociales. Un reto formativo ante los nuevos planteamientos educativos [European Union and Social Sciences. A formative challenge before the new educative approaches]. In: Jesús Estepa, Mercedes de la Calle & María Sánchez (eds.). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales/ESLA, 115-124.
- Martiniello, Marco. 1997. *Sortir des ghettos culturels* [Going out of the cultural ghettos]. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Morin, Edgar. 1987. *Penser l'Europe* [Thinking Europe]. Paris: Gallimard.
- Pozo Andrés, M^a del Mar del. 2000. *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)* [Curriculum and national identity. Regenerationisms, nationalisms and public school (1890-1939)]. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ryba, Raymond. 1993. La incorporación de la dimensión europea al currículum escolar [The incorporation of the European dimension into the school curriculum]. *Revista de Educación* 301, 47-60.
- Shore, Cris. 1993. Inventing the 'People's Europe': Critical Approaches to European Community 'Cultural Policy'. *Man* 28(4), 779-800.
- Soysal, Yasemin. 1994. *Limits of Citizenship. Migrants and Postnational Membership in Europe*. Chicago: University of Chicago.
- Tutiaux-Guillon, Nicole. 2000. «Europe», vous avez dit «Europe»? [“Europe”, you said “Europe”?]. In: Nicole Tutiaux-Guillon (dir.). *L'Europe entre projet politique et objet scolaire au collège et lycée*. Paris: INRP, 11-19.

The cultural experience as reference to the production of textbooks by teachers and children

Tânia Maria F. Braga Garcia & Maria Auxiliadora Schmidt

Introduction

In 1997, professors, students and researchers from the Universidade Federal do Paraná, South Brazil, together with elementary schools in the region, accepted the challenge to participate in an innovative method of history teaching based on the project 'Recreating Histories' (Recriando Histórias). One of the fundamental ideas of this approach was the possibility to construct historical narratives based on papers and documents kept by everyday people in boxes, trunks, the bottoms of drawers – and also their memories.

A key intention of the project was to involve undergraduate students, particularly those from teacher training courses. The activities were coordinated by two research groups – The Research Laboratory in Historical Education and The Research Center in Didactic Publications – both in conjunction with the Postgraduate Program in Education at the Universidade Federal do Paraná.

In 1997, the National Ministry of Education published the National Syllabus Parameters, a document outlining priority content for the first grades of primary school¹¹⁰. In the case of history teaching, the document notes the importance of content that may contribute to children establishing relationships between their local history and global history, this approach being an important element in citizenship constitution.

It is important to note that this proposal was received in schools with great reluctance, with teachers pointing to the lack of adequate textbooks as a problem: particularly as many teachers have no specific subject knowledge in history. This motivated the researchers to propose collaborative action, aimed at the production of textbooks that would reference cultural experiences. It was intended that this project could be developed into a new historical narrative based mainly on documents that had been found in family archives, and collected by the students.

Thus, the project Recreating Histories was organized, to guide teachers who work with lower primary school grades from the surrounding cities of Curitiba, capital of the State of Paraná, through a collaborative research and community action of the Universidade Federal do Paraná. Throughout the period, the project contributed to research in two academic fields: didactic and historical education.

¹¹⁰ In Brazil, students attend fundamental schools from 6 to 14 years, in 9 school grades. Children attend the first phase of fundamental school from 6 to 10, with only one teacher for each grade.

Principles and purpose

The decision to use the expression ‘recreate’ in the name of the project is justified on the understanding that local history is told, in a way, through the presentation of documents about regional or national history. However, the aim of this project is to develop a narrative based on the community’s experience, as framed by its own research. This proposal is based on the following principles:

1. Cultural contents provide the basis for teaching historical consciousness and historiography:

In the context of the project, the work of Paulo Freire (1987) supports the knowledge that teaching content must be found in the cultural experiences of students. Subject knowledge should be built from identification, in a local context and also in other spheres of diversity and inequality which form social reality, and which are expressed and understood in different ways by learners.

For Pérez Gómez (1998), learning can be considered as a building process, whereby the student builds upon the culture and public knowledge of the social community. According to Gomez (1998), culture is understood as a set of shared meanings and conducts which are found “in the institutions, traditions, objects and ways of living, as well as in the mental representations elaborated by individuals and groups”, and that are manifested and transmitted in different and unequal manners (1998, 92). As a result, the “main didactic challenge” is in contextualizing the learning tasks inside community culture, in which the content to be learnt acquires meaning in daily life, through an active participation of the students in determining the content and process of teaching and evaluating.

2. History is understood as a study about human experience in time:

A second reference in history study is related to the concept that understands the teaching of history as the study of the experience of all human beings (Thompson 1981). To learn history is to learn to see reality, understanding the historicity of living experience and relating it to other past and present experiences. It is possible to recognize that the relationship with the past is an essential element that forms a framework of knowledge to interpret present reality. Therefore, the project is a way to discuss with schools the possibility to teach history not only based on great moments or great historical figures, but on the experiences of common people.

3. The use of local history to recover personal and collective experience and to show that all actors are subjects of history, all of them make history:

A third reference is that it is necessary to stimulate children and young people to study history by: reflecting about the troubles of their time; working on different kinds of documents and with memories; learning to construct arguments and to produce their own historical narratives. Thus, history teaching must begin with the comprehension and reconstruction of children’s and young people’s everyday lives, guiding them to understand this dimension of other people’s lives.

From this point of view, the concept of local history is understood as a teaching strategy (Ossana 1994). This signifies a special way of teaching which takes into consideration the students' interests, their knowledge and preferences, and their cultural experience, with the possibility of developing activities linked directly with everyday life, understood as a concrete expression of wider problems. For Ossana, working with local history guarantees epistemological control from selected clippings integrated into the whole of historical knowledge.

This helps students in the apprehension of various histories read by different people, in particular histories that have kept silence, histories that did not have access to the 'privileged' historical narrative. Local history can also be an instrument to facilitate the construction of a historic awareness.

4. History teaching should be based on historical documents, mainly “in the state of familiar archives” (Artières, 1998):

As a methodological strategy, local history points to a number teaching possibilities: the exploration of local archives, patrimony, local press. In the project, an essential resource was found inside students' homes in boxes, drawers and other places. These can be understood as “documents in state of familiar archives”, in the perspective proposed by Artières. To this writer, it is with these types of documents that people register and document their own lives. In this sense, cities and communities should be understood as places of historical experience of life, where people's experiences could be transformed and preserved by themselves, as “familiar archives”.

These documents “do not form part of the lives of people who had some public relevance in political events, or achieved something recognized as ‘important’ for society ... (documents) can be found inside a diversity of homes, kept in drawers, cardboard boxes, temporarily forgotten on the top of closets” (Germinari 2001, 18).

The four principles presented above underpinned the project *Recreating Histories*, which was developed in four municipalities located in the Metropolitan area of Curitiba¹¹¹. This area has about three million inhabitants. The work was undertaken in partnership with the university, and formed part of teacher education, especially with teachers of the first grades in primary schools, who are not experts in history (they have degrees in general courses and children's teaching).

One of the purposes of the project is to promote discussion about the curriculum, mainly in history content and teaching methodologies. The teachers, researchers and undergraduate students prepared activities to collect and use documents to teach history to 9 to 10-year-old children at public schools. The activities were planned as teaching strategies. In this way, as the texts were developed, students and teachers developed classroom teaching and learning activities about the researched themes – analyzing different documents, discussing and comparing collected evidence in an attempt to stimulate students' previous knowledge of aspects of local and general history.

¹¹¹ This area has about three million inhabitants and 26 municipalities, including the capital.

These activities developed in the schools generated a rich production from the students – texts, drawings, comic strips and interviews – that constituted a starting point for the production of didactic materials, especially textbooks, in a collaborative work with teachers and children from public schools.

Therefore, the project is also a space to develop studies about historical ideas, by university teachers and students, as well as by public school teachers. To the researchers and teachers, the project is a great opportunity to understand how the students think about history.

Methodology and activities

Since 1997, *Recreating Histories* has been developed in four municipalities in the metropolitan area of Curitiba. A hundred and fifty teachers have been included in a teacher education program to receive specific instruction in history teaching: how to use documents in classes; how to analyze documents; and other topics relating to the restoration of local recorded history (Ossana 1994, Le Goff 1990). Coordinated by researchers from the university, the teachers created didactic strategies for their classes.

Children participated in the project by: collecting documents kept in their homes, and the homes of other families in the school; conducting interviews; and carrying out street surveys. Throughout this period, 5,000 students studied history based on the cultural experience of their local communities, and contributed their narratives, drawings, texts and photos to produce a textbook. In this textbook, local history was recreated through a new perspective – inclusive of the experiences of everyday people.

The development of the project was conducted in stages, structured as a group of activities or tasks, as follows:

- Meeting with teachers, supervisors and principals to plan the project. The project and its aims were presented to the group by researchers and students from the university. The details were to be worked out in a collaborative process.
- Selection, by researchers from the university, teachers and supervisors, of the themes and contents to be worked on in class during the school year. These themes would also be covered in the textbook.
- Studies in general didactics and historical didactics concerning: using historical documents in teaching; new approaches to teaching history; and the meaning of local history – its limits and possibilities. This was also the time to encourage the community to take part in the project, allowing access to their personal documents, memories and histories.
- Production of didactic activities by teachers, specifically: ways to collect documents and objects in the community; conducting interviews; and specific strategies for using these documents in class.
- The teachers developed activities in their classrooms to explore the documents which were collected, and then documented their actions, e.g.:

how they began the classes, with what documents, what they did, what the children knew after the classes, what were the changes in students' ideas about the topic, and other information important to understanding the teaching and the learning process.

- Each month teachers, the university team, and municipal education representatives met to discuss the results of activities developed in the schools, and together they organized the next steps of the project. The activities carried out by the children and the documents and material produced were collected by the university. This was also an opportunity to discuss with teachers how children's thinking about history had changed.
- Based on this material, the textbook was put together using the documents collected – and including, if thought necessary, official documents. The textbook also incorporated teachers' and students' drawings, written narratives, graphics, reports etc. Historical knowledge is fundamental to linking local history with regional, national and global history.
- Evaluation of the use of the textbook in schools, considering the activities developed by teachers in their classes and especially children's experiences in using a textbook which was produced with the contributions of people and other children living in their communities.

Last words about the results of this collaborative experience

A number of conclusions can be drawn from this project. One key observation was the relationship teachers and students developed with this historical knowledge, i.e. seeing history as interpretation rather than as a national narrative. Evidence of the increase in the perceived value, and familiarity with, historic documents by the teachers can also be considered a positive result of the project, as well as a renewal of the teachers' interest in historical knowledge, and therefore in its teaching. This phenomenon was also noted with the students' parents and families.

The production of the book *Recreating Histories* resulted in a real 'discovery' – on the part of teachers, students, and people from the community – that their history is important, and that all people are part of history. The teachers were keen to work with historical documents, especially those found in family archives, and were stimulated to produce, with their students, interpretations about the past based on the construction of historical narratives. The main goal was to promote the development of a historical consciousness known as "narrative competence" (Rüsen 2001)¹¹²

¹¹² According to Rüsen (1992), the types of historical consciousness are: traditional, in which time is presented as a continuity of past life and culture models; exemplary – in which the experiences of the past are cases which represent and embody general rules of time change and human conduct; critical – which allows the formulation of historical points of view, through denying other positions; and genetic – in which different viewpoints can be accepted because they are articulated in a broader perspective of temporal change, and social life is seen in all its complexity. The critical and genetic perspectives are close to what the educator Paulo Freire defines as the shift from naïve consciousness to critical consciousness. For Freire, this process does not imply that the educator and the learner, at a certain stage of learning, understand the full meaning of words and concepts, but have opportunities to elicit the changes in their understanding of the world.

For the university researchers, the project has shown new possibilities for reflection and dialogue within the reality of Brazilian public schools and also possibilities for the production of knowledge and teaching.

The outcomes of this project will be outlined in a number of papers and articles (Schmidt and Garcia 2004, 2005, 2006a, 2006b), and possibilities will be shown for teaching history to children and young people in a rich and meaningful way. If there is a conviction that history teaching must contribute to the development of a historical consciousness, particularly in a critical perspective (as noted by Freire), then this is an important project.

References

- Artières, Philippe 1998. *Arquivar a Própria Vida* (File of Own Life) *Estudos Históricos: arquivos pessoais*, 21, 9-34.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. 1997. *Parâmetros curriculares nacionais* (National Syllabus Parameters) Brasília: MEC/SEF.
- Freire, Paulo. 1987. *Pedagogia do Oprimido* (Pedagogy of the Opressed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Germinari, Geyso. 2001. *O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de história nas séries iniciais da Escola Fundamental* (Methodological using of documents in state of familiar archive to teach history in initial grades). Masters thesis. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade federal do Paraná. Curitiba.
- Le Goff, Jacques. 1990. *História e Memória*. (History and Memory) Tradução Bernardo Leitão et al. Campinas, SP : Editora da Unicamp.
- Ossana, E.1994. *Una alternativa en la enseñanza de la Historia: el enfoque desde lo local, lo regional*. (An Alternative to Teach History: from Local and Regional Emphasis) In: J. Vazques, *Enseñanza de la Historia*. Colección Interamer. Buenos Aires.
- Pérez Gómez, A. I.1998. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula (Scholar learning: from operator didactic to the reconstruction of culture in the classroom) In: J. Gimeno Sacristán e A. Pérez Gómez (eds). *Compreender e transformar o ensino*. Translated. Ernani Rosa. 4 ed. Porto Alegre:ArtMed, 53-65.
- Rüsen, Jorn. 2001. *Razão histórica: Teoria da História: fundamentos da ciência histórica* (Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft). Translated by Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB.
- Schmidt, M.A. & Garcia, T.M. B. 2000. *Recriando Histórias de Pinhais* (Recreating Histories of Pinhais). Prefeitura Municipal de Pinhais/Universidade Federal do Paraná.
- Schmidt, M. A. & Garcia, T.M.B. 2001. *Discutindo o currículo por dentro: contribuições da pesquisa etnográfica* (Discussing Curricula: Some Contribution from Ethnographic Research). *Educar em Revista*, 17, 139-149.
- Schmidt, M.A. & Garcia, T.M.B. 2003. *Recriando Histórias de Campina Grande do Sul* (Recreating Histories of Campina Grande do Sul). Prefeitura Municipal de Campina Grande do Sul/Universidade Federal do Paraná.
- Schmidt, M. A. and Garcia, T.M.B. 2004. Teaching history from documents in the family archives: a social experiment with Brazilian children. In: *HEIRNET 2004 Conference Papers*. St. Martin's College/Ambleside University. 46-59.
- Schmidt, M. A. and Garcia, T.M.B. 2005. *A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História* (The formation of historical consciousness of teachers and students and everyday life in history classes). *Cadernos CEDES* 67 (1), 297-308.
- Schmidt, M.A. & Garcia, T.M.B. 2006. Histories of the city as enlightenment of the formation of historical conscience of Brazilian children (1997-2000) In: Georgios Kokkinos, Irene Nakou (eds). *Approaching History Education in the beginning of the 21st Century*. Athens: Metaixmio.
- Schmidt, M.A. & Garcia, T.M.B. 2006. *Recriando Histórias: a produção de materiais de ensino a partir da história local* (Recreating Histories: Production of Pedagogical Materials on Local

- History). In: X. Rodríguez Rodríguez. (ed.) *A elaboración e adaptación dos materiais curriculares*. Santiago de Compostela: Concello de Santiago de Compostela.
- Schmidt, M. A. & Garcia, T.M.B. 2008. *Recriando Histórias de Araucária (Recreating Histories of Araucária)*. Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná.
- Thompson, E. 1981. *A Miséria da Teoria: Ou um Planetário de Erros*. Uma crítica ao pensamento de Althusser. (The Poverty of Theory: Or an Orrery of Errors) Rio de Janeiro: Zahar.

The elaboration of didactic materials in municipal education contexts: The Ulla Elemental educational project.

Jesús Rodríguez Rodríguez & Iván García García

Introduction

This paper presents reflections deriving from the planning, implementation and evaluation of a project involving didactic materials elaborated for a Galician municipality (Vedra, A Coruña) as part of the Ulla Elemental Educational Project. Among the main goals for the materials produced in this project, we would like to point out the following: fostering knowledge of the municipality's natural, cultural-historical and social heritage, promoting awareness of the surroundings, enhancing information and sensitivity towards the environment, contributing to the community's sustainable development, getting the entire educational community involved in the processes of elaborating and developing didactic material, and proposing activities that are complementary to those included in textbooks. Likewise, this project aims to promote interaction among institutions, associations and groups. Thus, the elaboration of materials can become a magnificent opportunity for the professional development of the participants in the process. This paper will analyze the role that didactic resources played in the development of programs and projects organized by the municipality as well as the principal design and implementation stages of the materials proposed. Additionally, we will comment on some of the benefits and disadvantages associated with educational resources produced in local contexts.

The elaboration of didactic materials in municipal education contexts

The elaboration of didactic materials in municipal educational contexts provides a magnificent opportunity to formulate alternative proposals to textbooks in such a way that we may be able to compensate for many of their shortcomings. Nowadays, if a school wishes to offer quality education, particular attention must be paid to the needs of its student body by addressing and understanding their immediate reality. Depending on their content and suggested activities, didactic materials will contribute to building a connection between the school and the immediate social context. Another point which has come to light in numerous experiences is the feasibility of elaborating didactic materials which are adapted to the context of municipal educational reality in order to encourage the preservation of the cultural heritage and respect for the environment. (See for Example Cebrián-De la Serna and Noguera-Valdemar, 2010; Rosales Noves, 2009 and Cid, Feijoo and Veloso, 2007; Martín, 1999).

As a number of sources would suggest (See for example Auxiliadora Schmit and Braga García, 2006; Rosales Noves, 2009; Rodríguez Rodríguez, 2006; Rodríguez Rodríguez and other 2002) the existence of materials that are not rooted in the particular territorial context reflects little concern for the cultural and architectural heritage of students' surroundings. The creation of didactic material reflecting the immediate environment is therefore an important ingredient in motivating both

teachers and pupils (Alvarez, 1990; García García, 2009, Martínez Bonafé, 2010; Martínez Bonafé and other, 2005.; Rodríguez Rodríguez et al, 2002). In the same way, it is by producing our own material that we are able to address the principles of the education city. The truth is that resources and materials are needed that make it possible to respond to a diversity of situations and realities. Likewise, it is essential to incorporate extra-curricular material within the learning context, since public spaces offer so many opportunities to facilitate learning new ideas and attitudes (Rodríguez-Abella Gómez, 2006). It is a question of developing materials and didactics that are respectful of students' own language, beliefs and culture, and that promote values of solidarity and peace, sexual equality and the respect for the environment (Parcerisa, 1999). In view of these new dynamics, much can be contributed by a multi-disciplinary group of professionals with diverse perspectives on the territory resulting from different branches of knowledge such as social pedagogy, education, town planning, literature, geography, philosophy, architecture and history. The study of the city in all its various aspects lies within the compass of all these disciplines, and their work should and promotion (Rodríguez-Abella, 2010). Viewed from the perspective of the City Council and 'the education city' a different kind of materials are needed to help develop different ways and different educational strategies to be able to address the needs of municipal education contexts.

Below we indicate some of the fundamental principles that have directed and guided the development of this initiative and have been constantly present throughout the working group's discussions, activity proposals and the evaluation process.

1. Territorialized materials

From the very beginning we believed in the enormous potentialities of the local environment and were firmly convinced of the idea that materials can help, in the words of Carbonell (1995:214), to "reinvent the territory" in the sense that they can promote the discovery of new educational areas existing within the municipality, foster respect for cultural diversity and further the development of decentralized educational processes. Our aim was to assist in the development of these principles by integrating processes of formal and non-formal educational intervention; that is, to formulate a proposal where both school and extra-curricular institutions joined together in the acquisition of objects and contents, thus, fostering the development of joint activities that shared educational space and time and that involved both school children and the inhabitants of Vedra. It is our belief that such an approach based on proposals contextualized for the school children of Vedra could help to avoid the cognitive alienation arising from exclusively formal learning, which while it usually causes a high degree of social decontextualization, also causes the child to be alienated from the socio-cultural milieu (Álvarez, 1990).

2. The local-municipal context as an area for professional development

Our work tries to give special prominence to the 'local', so that the materials created will, on the one hand, respond to the particular needs of the municipality for developing its identity, and, on the other hand, will provide an opportunity to strengthen its presence. In this respect we agree with Alfieri (1990) on the necessity for the local environment (comprising the family, local institutions, associations, commerce) to take on the responsibility of providing the child with a background of experience that is rich, whole, authentic, differentiated, healthily contentious.

The local-municipal context (its culture, its experiences...) represents the basic resource for making the process significant by connecting to students' immediate reality as well as their sociopolitical and economic context. At the same time, we sought to view this proposal through the prism of the Current Educational Reform – at least in so far as the activities involving the formal context. We kept in mind the Basic Curriculum Designs and the conditions required for planning within the current educational reform framework.

3. Sustained economic growth and the environment

Throughout this proposal we suggested activities based on the search for individual and collective solutions that contribute to maintaining quality of life for the local inhabitants and, as a fundamental idea, the preservation of the natural and social environment as well as sustained economic development.

4. Attention to diversity

The elaborated materials include activities and proposals that aim to examine these socio-cultural phenomena. In our proposal we are interested in leading the students towards a critical analysis of the situation, encouraging them to reflect on problems such as values and social identity from the different points of view and socio-cultural contexts existing in the municipality.

5. The use of evaluation guides

At the time of formulating the project, we took into account several aspects appearing in the major didactic material evaluation guides (Area, 2004; Cabero, 1990, 1992, Martínez Bonafé, 1992 a, 1992 b; Parcerisa and Zabala, 1994) and which oriented us throughout the process of elaborating this proposal. Keeping in mind the recommendations made by these guides, we were careful to avoid sexist attitudes, to reveal the motives behind our structural choices, to present the results of experimentation so that it could be useful for teachers by way of anticipating possible difficulties in using the materials and thus incorporating new points of view from which to discuss and reflect on the materials proposal we are suggesting.

6. The elaboration of materials by the teachers themselves.

To propose a situation characterised by independent production of materials and the use of varied resources drawn from diverse sources represents both an enrichment of the school environment and its consideration as a setting for the interactive construction of knowledge. In addition, it implies breaking down the barriers between the school and the outside world, insofar as the diversification of materials sooner or later requires the use of resources from outside scholastic institutions. (Reyes Santana, 1998: 241). Nonetheless, we are aware that creating one's own material is not trouble free. Among the problems which might arise we can mention the following: lack of time not only to produce materials, but also to try them out and, if necessary, modify them; insufficient training in the development of materials and applying them according to the pre-arranged schedule, scant recognition in comparison with other activities that receive more attention, such as the planning of extra-curricular events; lack of space in the school or elsewhere for exhibiting these materials.

Contextualisation

The Municipality of Vedra is situated in the heart of the Ulla valley, in the south of the province of A Coruña. It is bordered on the north by the districts of Santiago de Compostela and Boqueixón, with Estrada to the south, and Teo to the west. It occupies an area of approximately 52 Km², with 5,059 inhabitants that are distributed among 131 residential areas, making up 12 parishes.

The Municipality of Vedra has a long history, due mainly to its proximity to the Galician capital, Santiago de Compostela, its privileged situation on the river Ulla (nowadays under the protection of the Natura 2000 Network), its micro-climate favouring agriculture, gardening and wine production so that it was formerly known as the 'orchard and garden of Compostela'. It is also rich in architecture, both civic and ecclesiastical, to which the churches, large manors and country houses attest, in particular the '*Pazo de Santa Cruz de Ribadulla*' (a Cultural Interest Site). Along the river there are also bridges and watermills, grouped together under the title of 'The Area of Interpretation of Mills'. In addition, there are traditional paths forming part of the 'Way of St. James', such the '*Vía de la Plata del Camino de Santiago*'. Holidaymaking and tradition converge in the 'Carnival of Ulla', combining ethnographic and gastronomic interest. Other conditioning factors such as emigration and cultural activity lend this district a very distinctive air. All these elements led to the creation in 2004 of the Centre for Municipal Dynamisation and Promotion '*Casa dos Peóns*', an organization that was created to generate projects to exploit the resources of the territory, with a defined action plan, including an education programme devoted to the local heritage. The 'Ulla Elemental' Education Programme came out of this initiative.

Methodological strategies adopted in the course of the project

From the outset, the retrospective study of the context required a historical analysis methodology, especially in the first phase of the project where information on different aspects of the municipality throughout its history had to be compiled. The work focussed initially on a holistic study of the municipality, considering its geographical, physical and social background. Thus, it was essential to examine the local archives, the local history, toponymy, and the local press files. Later we moved on to creating didactic materials with the aim of providing teachers, students and various teaching institutions with the resources they needed to aid the search for information to enrich and structure the process of teaching-learning about the municipality, but one which could also prove valid when applied to the study of other areas.

We made sure that the decision making throughout the project should be characterised by being a process of research-action, where the team held sessions in which practice and theory were discussed and we reflected on the professional implications that the use of the materials could mean for the different recipients, examining proposals of activities from the different sociocultural groups existing in the municipality, and the ways in which students, teachers and inhabitants of other towns can "take advantage" of a proposal for materials contextualised in a specific municipality in the Galician reality.

One of the fundamental principles that were taken into account in the development of our proposal was related to the Recreation of History. Family documents were collected and examined in order to help us recreate the Local History with respect to other levels. Thus, the community could see that private papers kept in individual houses gain status as historical documents to bring individual fragmented memories together with the collective memory (Auxiliadora Schidt, Braga García, 2006).

Additionally, one of the concerns running transversally throughout the development of the project was related to awakening awareness of and care about the architecture of the area. As far as was possible, we tried to ensure that our proposals served to support the development of existing school programming while allowing for adaptation to different realities and situations.

Objectives and development phases of the project

The Ulla Elemental education programme made its first steps at the beginning of 2005 starting with a number of interactions between the schoolteachers who give classes in the schools of the municipality of Vedra and other professionals from the area. In short, the idea was shared of imparting an awareness of the territory, of generating economic and cultural development, while also developing a sense of identity and social cohesiveness. The development of the programme seeks to contribute to community development and to the appreciation for local resources on the basis of natural, social, and cultural sustainability by offering an innovative alternative which extends far into the future, relying on the active involvement of all the socio-educational community.

Our general aims are:

- To promote knowledge of the municipal heritage – be it natural, cultural or historical.
- To encourage involvement with the environment so that it becomes a place for observation and experimentation.
- To encourage citizens to assume the rights and obligations with respect to their heritage.

Broadly speaking, the development phases of this project were as follows:

Initial-contextualisation phase:

- Celebration of seminars devoted to awareness-training of the teaching staff in April 2005. (These were attended by more than 30 teachers, from early childhood, elementary and secondary schools in the municipalities). These meetings dealt with issues related to municipal matters: history, geography, flora and fauna and a variety of didactic experiences.
- The gathering of didactic material with the aim of carrying out educational activities to build awareness of the environment, to feel it, and conduct research on it while organising the information so as to share it later.
- Initial study of the needs based on bibliography, school maps, interviews with

teachers, etc.

- Contact with institutions and staff interested in being part of the project (chemists, engineers, camerapeople, designers etc.)
- Gathering information from very diverse institutions.
- Interviews with 'key informants' from the area (mayor, city council members, librarians), who gave us information on the history of the area that was impossible to obtain from other sources.

Development of the material:

This phase lasted approximately three years and during its development new investigators and professionals joined the team, helping to enrich the proposal.

Experimentation:

A large part of the proposal was being tried out as it was being elaborated. This process of experimentation involve use of activities by potential recipients so that they could give their assessment of the material.

This testing was done in the town's own schools as well as those in other parts of Galicia. Likewise, the materials were tested in a diversity of associations and groups. Once the students' reactions had been collected a certain amount of revising was done. Basically, the aim of this testing was:

- To get feedback from the potential users of the proposal, gathering observations on easy of use, the way in which the materials fulfilled objectives, whether they promoted interdisciplinary work or facilitated understanding of sociological and environmental processes, etc.
- To check on the viability of proposed activities in formal and nonformal contexts.

Broadly speaking the testing confirmed the viability of the proposal and underlined the need for such work to be carried out in municipalities. Some comments alluded to the fact that the material might be difficult to use in contexts or in schools outside of Vedra. With respect to this, it was suggested that open activities be included, as well as others that could easily be adapted to other contexts.

Distribution phase:

Once the material was completed, it was distributed to the schools and secondary schools in the municipality. Several presentations were made of the project in varying contexts and situations.

Parallel to the design and the production of the materials, a training plan was devised in order to help teachers in the use and adaptation of the materials.

Target groups:

The project was mainly aimed at school children from the municipality, together with associations and institutions in the area. Let us take a detailed look at the targets groups:

Schools:

Basically the material was directed towards the Compulsory and Non-Compulsory

levels of secondary school. Nonetheless, we hoped that the material would be sufficiently open and flexible so as to be used at primary school and early childhood levels.

Associations:

It is common for associations in the area to carry out activities involving such things as environment awareness, as well as historical and cultural conservation. Bearing this in mind, our proposal was created so that it could be profitably used by such groups.

Local inhabitants:

Local inhabitants of the municipality who at any time of the year wish to broaden their knowledge of the area.

Materials developed

One of the most complicated aspects of the process had to do with decisions concerning the type of materials to be developed. Below is a brief explanation of the materials used in the project.

A Camelia: This is a didactic proposal of approximately 300 pages in printed and digital format, largely about the Camellia plant, and involves a wide variety of educational and cultural activities in the municipality and its surroundings. This project is mainly aimed at elementary schools and the local inhabitants of Vedra.

As Festas: This is a didactic proposal consisting of approximately 200 pages in printed and digital format. It is a record of various reflections and suggestions related to feasts and activities within the municipality, which was assembled together with local teachers for use by students, teachers and the local inhabitants.

A Auga: This is a didactic proposal approximately 400 pages long in printed and digital format and is the work of various education professionals from the municipality, together with key informants from the town. Although this document particularly concerns the people of Vedra, the meaning and the usefulness of the work can be applied to any educational and cultural sphere that aim to integrate water into their educational proposals.

Emigration: This is a 200-page proposal in printed and digital format which aims to deepen understanding of migration in the area. The first section is theoretical, and devoted to reflecting on the phenomenon of migration. This is followed by teaching proposals to be applied within the context of elementary and secondary schools.

Campo – a través. The experience of the Vedra work camp: This is an audiovisual project put together jointly by television professionals and work camp participants. The proposal was conceived as a support resource directed principally at those who are interested in reflecting on the effect and meaning that various work camps might have on the personal and professional lives of participants.

Characteristics of the materials

Very briefly, we can summarise the following characteristics of the materials we elaborated:

Promoting consistency with the school's educational and curricular project. We tried to ensure that characteristics, functions and use of curricular materials blended in with the school's educational and curricular project. The fact is that "facilitating the analysis of the schools' educational context as well as putting into practice the planned teaching/learning tasks requires numerous materials and the adoption of common criteria for their selection." (VV.AA. 1993:7).

Flexible materials: We made efforts to ensure that materials adopted would respect the learning experiences of the students. In the materials we pay special attention to presenting objectives, contents and activities to ensure significant learning, respect for diversity and the inclusion of fieldwork which can be adapted to various contexts.

Scientific rigour: Materials should be scientifically accurate so that they do not transmit a distorted picture of reality. In the same way, the teacher who elaborates or uses them should have the appropriate training so as to assure proper design, adaptation and use. Similarly, attention is paid to formal aspects.

Contextual adaptation and curricular material: The contextualisation of the teaching-learning process into life experience of the students is a starting point for going on to learn about other contexts. This is a key factor in making learning significant. As far as possible, our proposals start from the 'familiar' to bring students closer to what is more 'distant'.

Curricular materials and attention to diversity: It is essential that individual teachers and the teaching staff as a whole take into consideration the diversity of circumstances when discussing the skills students at their school should develop.

Addressing the overall and interdisciplinary aspects of the curriculum: We attempted to ensure that the elaborated materials favor the development of an overall teaching programme, taking into account the connections that can exist between contents and therefore helping student to recognise and use these connections, so as to instill ways of thinking that will help them learn and develop their own method of study. Paying heed to overall aspects through these materials implies representing the complexity of scholastic knowledge and fostering inter-relatedness, etc.

Facilitating and promoting the inclusion of other material into the didactic process: We aimed for materials to be open-ended, allowing them to be contextualized easily within the various schools and giving free rein to the initiative of both teacher and student and to establish connections with other didactic materials.

Attention to the variety of functions that materials can perform in the curriculum: In this respect, we are very much aware of Parcerisa's recommendations (1996), that mention among others the following functions that materials can accomplish: innovation, motivation, imposing structure on reality, configuring the

type of relationship that students maintain with learning contents, control of what is to be taught, enquiring, formativeness, repository of method, professionalism and consumer product.

There follows below a very brief summary of the general features of each one of the materials used in the overall project.

The set of materials present a detailed explanation of their elaboration process and the main theoretical principles that guided their development. From our point of view it was imperative that possible users of the material should explicitly know the theoretical assumptions underlying our project. We consider it to be fundamental that the users should be able to discuss and be aware of the basic teaching concepts which the authors took as their starting point, thus enabling them to reflect on what is expected of the users, according to which models and for which model of teaching are the materials conceived and what kind of teacher is expected to make use of the proposed activities.

All materials are interrelated but at the same time have a certain independence so that they can be used differently and adapted to a variety of different contexts.

Broadly speaking this is how the materials are structured:

- General introduction
- Material for the teacher (Texts, maps, photographs, addresses etc.)
- Objectives and contents
- Contextualisation
- Necessary resources
- Time-space organisation
- Activity proposal blocks by areas
- Initial activities
- Developmental activities
- Suggestions for evaluation
- Complementary material
- Bibliography

Functions of the materials

To contribute to the development of the Ulla Elemental Project: The overall project includes another series of proposals related to the elaboration of itineraries, the stimulation of cultural activities in the municipality, among others. Didactic materials represent a fundamental support resource to enhance the Ulla Elemental project. Similarly, the proposals and activities that are put forward aim to contribute to the creation of a development culture in the municipality.

To involve the teaching staff and the community at large in the process of elaborating resources: With this in mind, for the elaboration of the various proposals we had the participation of various professionals, that participated in the elaboration of the materials themselves by looking for information and taking part in the testing process.

Supporting the educational activities of other town councils' in the region and in Galicia: since a large part of the issues addressed in the proposal can be studied by neighbouring municipalities.

Connecting classroom activities with the environment and territorial contents with the contents included in curricular designs.

Evaluation of the project

Despite the fact that the explicit intention of materials, their contents, and our recommendations made reference to materials as elements of fusion between the formal and the non-formal, and as elements of integration, the fact is that this desire has not been easy to achieve. In the schools, the associations and in other institutions the material has been used in a somewhat fragmented fashion. In our opinion there are a number of reasons for this "difficulty" of use. One of them has to do with the difficulty of introducing this type of work proposal and developing activities jointly with institutions and groups. Likewise, the implementation of these principles carries along the need for providing participants with courses, initiatives, and time in order to be able to organize this set of proposals comprehensively.

The project amidst other materials

With respect to this issue, we observed that it was difficult to break with the "traditional" idea of what it means to use a school textbook. The majority of those who used the proposed resources' initially tended to understand them as back-up resources or as materials from which to extract activities to develop in their teaching. The concept of considering these materials as a resource from which to create opportunities for reflecting on teaching and discovering new methodological alternatives turned out to be a real challenge for many of the users.

Interdisciplinary nature of the group formulating the proposal

Throughout the project, professionals from different fields of education and experience became involved. The project was approached and development not only from the point of view of pedagogues and schoolteachers, but also of historians, illustrators, lawyers, and musicians...this represented a magnificent opportunity for self-criticism, sharing views and suggestions regarding the characteristics and contents that a material should bring together (although it sometimes also means organizational difficulties, understanding different linguistic codes and pedagogical conceptualization or the integration of different perceptions on the same topic).

The role of the university

One of the aspects of the project that we consider fundamental is the fact that the University through its researchers has been involved in carrying it out from the outset. Another aspects to keep in mind is the degree to which members of the University and other institutions have been enriched by being part of an initiative that to a certain extent could be considered "an extension" of the University. In our opinion it has been extremely interesting to put into play on the theoretical approaches regarding the elaboration of materials used in the university context, as well as the needs, problems and educational approaches that are latent in various associations, culture departments and schools in the municipality.

Materials in the schools

A fundamental aspect for analysis is the acceptance that materials really had in the schools and the degree to which they were used by teachers. As much as possible, we tried to determine the impact of the proposals by analyzing the comments made by teachers themselves in their schools or in courses and seminars held in the municipality. In general, teachers said that the materials were used to carry out certain activities or as reference materials.

One of the main problems insofar as the distribution of the materials had to do with the fact that there was a high degree of teacher mobility in the schools in the municipality. This meant that each year we were faced with the fact that the majority of teachers were unaware of the meaning of the proposals making it necessary to carry out new seminars to explain the content and methodological possibilities of the materials.

Nevertheless, we should remember that this proposal is based on a concept of teacher and user that act in a reflective manner, and that interpret and reinterpret the proposals in existing materials. With respect to this, we agree with Montero and Vez (1992:133), who referring to the explicit demands of the Reform point out that the educator "will be characterized for being a reflective professional, whose basic function is to mediate the interaction between students and knowledge, capable of analyzing their practice, taking suitable curricular decisions (design, development and curriculum assessment) for the specific context in which their teaching takes place, and capable of collaborating with teachers and other professionals in the development of teaching" .

Similarly, we expect teachers to adapt materials opportunely by reconstructing activities and proposing teaching-learning processes. (See Cerrolaza, M. and Cerrolaza, O., 1999; and Martin et al., 1998).

We should point out that throughout the course of the project, as well as at the time of its inception, we came up against certain resistance that had an influence on the starting up of the project. Among these, the following stand out:

Resistance to not using the textbook: Most teachers still consider the textbook to be the main instrument through which to carry out their teachings. In some cases we have been able to convince teachers to integrate the proposals into their classroom work, but in many other cases teachers clearly preferred to 'remain tied' to the textbook when faced with the fear of not completing the pre-established program or the difficulties of dealing with proposals in material they are not used to.

Resistance to 'reconceptualizing' educational material: The teaching staff seems to have difficulty understanding the sense and meaning that another type of proposals can have in the development of their teaching in the municipality's schools. Issues like the territorialization of teaching, the need to elaborate own materials or simply questioning the need to depend excessively on textbooks are included in the discussions of only a small part of teachers that are committed to the contextualization of their work.

Resistance to contextualizing work proposals: Some professionals seem to think that it is more viable and interesting to work with general proposals that can be found in textbooks, instead of promoting reflection on the particularities of the territory that the students and teachers are a part of through the elaboration of own materials.

Final considerations

In the first place, we would like to emphasize that this initiative was a unique opportunity for reflection and debate by the whole research group. This was fostered by the interdisciplinary nature of the team representing different training backgrounds and approaches but with a shared goal: to contribute to the cultural development of the municipality. In the midst of this interactive space we reflected on the role of materials, shared knowledge and ideas, and laid out all our preconceptions regarding things like the function of materials and the characteristics of an integrated educational system. All in all, we are convinced of having increased our cultural knowledge of municipal contexts and developed interesting processes of reflecting on the ways materials are elaborated.

Finally, we should mention the need for, and feasibility of, boosting this project through the following:

- The main boost should come from the political authorities recognizing the importance of initiatives like this and providing funds, planning and strategies for their development.
- New interest in this project would derive from incorporating interactive material and other technologies.
- It would be advisable for other education professionals from the area to be included in the project in order to generate new experiences.

References

- Area, M. 2004. *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Alfieri, F. 1990. El papel de las instituciones locales en el sistema formativo integrado. En: Ajuntament De Barcelona (ed). *La Ciudad Educadora. I Congrés Internacional de Ciutats Educadores*. Barcelona.
- Álvarez, A. 1990. Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-42, 41-47.
- Auxiliadora Schmidt, M^a & Braga García, T. M. 2006. Recriando histórias: A producao de materiais de ensino a partir da história local. En Rodríguez Rodríguez, X. (2006), ob. Cit.
- Cabero, J. 1990. *Análisis de medios de enseñanza. Aportaciones para su selección, utilización, diseño e investigación*. Sevilla:Alfar.
- Cabero, J. 1992. Análisis, selección y evaluación de medios didácticos. *Curriculum*, 4, 25-40.
- Cebrián-De La Serna, M. & Noguera-Valdemar, J. 2010. Conocimiento indígena sobre el medio ambiente y diseño de materiales educativos. *Comunicar*, 34; 114-125.
- Carbonell, J. 1995. Escuela y entorno. En VVAA. *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. Congreso Internacional de Didáctica*. La Coruña. Madrid, Morata/Fundación Paideia.
- Cerrolaza, M. & Cerrolaza, O. 1999. *Cómo trabajar con libros de texto*. Madrid: Edelsa.
- Cid Fernández, X. M., Feijoo, X. & Veloso, S. 2007. "Ponte... nas Ondas". Novas e Vellas Tecnoloxías ao servizo da interculturalidade. En Cid Fernández, X. M.y Rodríguez Rodríguez, X. *La Brecha*

- Digital y sus implicaciones educativas*. Santiago de Compostela: Nova Escola Galega/Concello de Santiago.
- García García, I. 2009. Programa Educativo Ulla Elemental. *Revista Galega de Educación*, 44, 96-99.
- Martínez Bonafé, J. 1992a. Siete cuestiones y una propuesta. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 8-13.
- Martínez Bonafé, J. 1992b. ¿Cómo analizar los materiales?. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- Martínez Bonafé, J. 2010. La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid:Morata, p. 527-548.
- Martínez Bonafé, J. & others 2005. *Viure L'Horta: Una proposta didàctica*. Alzira: Germania.
- Martín Hernández, U. 1999. *Diseño de materiales curriculares para la enseñanza del Patrimonio Histórico*. La Laguna: Tesis Doctoral.
- Martín & Others 1998. L'Adaptación de materials curriculares. *Guix*, 248, 29-37.
- Montero, L. & Vez, J. M. (1992). La elaboración de materiales curriculares y el desarrollo profesional de los profesores. *Curriculum*, 2, 131-141.
- Parcerisa, A. 1999. *Didáctica en la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.
- Parcerisa, A. & Zabala, A. 1994. *Pautas para la elaboración de materiales curriculares*. Madrid:MEC.
- Reyes Santana, M. 1998. Investigación en el aula y materiales curriculares. En: G. Travé Y F. J. Pozuelos. *Investigar en el aula*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Rodríguez Rodríguez, J. & Castro Rodríguez, M^a M. 2007. Materiales didácticos para una intervención interdisciplinar desde los ámbitos formal y no formal: un análisis tras su implementación, *Pixel-Bit: Revista de medios y educación* 29, 7-25.
- Rodríguez Rodríguez, J., Castro Rodríguez, M^a M., Rodríguez Silva, M. & Pose Blanco, A. 2002. Una semana sin libros de texto, *Cuadernos de Pedagogía*. 314, 26-29.
- Rodríguez Rodríguez, X. 2006. (coord). *A elaboración e adaptación dos materiais curriculares*. Santiago de Compostela: Nova Escola Galega/Concello de Santiago.
- Rodríguez-Abella Gómez, X. M. 2006. Recursos e materiais didácticos do Departamento de Educación e de Mocidade do concello de Santiago de Compostela. En Rodríguez Rodríguez, X. (2006) (ob. Cit).
- Rodríguez-Abella Gómez, X. M. 2010. Experiencia: creación y promoción de recursos didácticos desde el Departamento De Educación y Juventud Del Ayuntamiento de Santiago De Compostela. En: Area, M., Parcerisa, A. y Rodríguez, J. *Los materiales y recursos didácticos en los contextos comunitarios*. Barcelona: Graó.
- Rosales Noves, X. M. 2009. (coord.). Monográfico Xente, espazos e lugares, *Revista Galega de Educación*, 44.
- VV.AA. 1993. *Os materiais didácticos como recursos normalizadores*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación.

The social perception of the elderly and the image of older people in curricular materials: Reclaiming the role of the textbook in the social construction of old age

M^a Helena Zapico Barbeito

Introduction

Society is changing. Old age is changing, in terms of new possibilities, and is now being considered as a stage in life which can be fulfilling, stimulating and should be lived to the full. And social perceptions about ageing are changing or, at least, they should be, so as to keep pace with the social transformations that accompany the ageing process. But really, how does Spanish society view its elders? How are they regarded and, in consequence, what kind of treatment are the elderly likely to be given? And, what for us is perhaps even more important from an educational point of view, is how a particular image – positive or negative – of old age is conveyed through schools and, especially, through the transmitter vehicles of knowledge most frequently used by the teachers, i.e. printed curricular materials. These are some of the many questions we hope to be able to answer in the future in this line of research that we have been developing over the last few years within the Department of Didactics and School Organization of the University of Santiago de Compostela, in which I am pursuing my career as a researcher, busily engaged in writing my doctoral thesis.

It is within this specific context that our current interest is centred, by presenting a few observations on the prevailing social attitudes towards ageing and how these might be reflected in the teaching aids most commonly used in the teaching-learning processes: printed curricular materials. The following text concerns these two closely related topics.

Since we need to approach the description of the wide range of existing social attitudes towards ageing, we consider it necessary to analyze in this article that key issue drawing upon the various – and often mixed, unmatched or even contradictory – results obtained by different authors in the field of gerontology and sociology. Thus, we have focused our investigation especially on the work developed in this field by authors like Bazo (1992b), Santamarina (2002), Fernández Ballesteros (1992) or Vega & Bueno (1995), among others, whose findings on the social image of old age we will analyze during the first part of this text. Our aim is to try to gain an overall picture which will be sufficiently detailed and complete to allow us to reach some understanding of the Spanish perception (and thus Galician) of old age and the prevailing attitudes towards ageing, the ageing process and the elder generation, in order to be able to compare them with the images transmitted in the classroom, and to be able to contrast such social images with descriptions of old age transmitted by the curricular materials used in classrooms of Galicia (ultimate goal which achievement is addressed to former investigation, especially embodied in my doctoral thesis).

In that sense, the second part of this article sets out to discover the reasons that justify our interest in the analysis of printed curricular materials – especially textbooks, as

tools potentially able to transmit certain perceptions and images of ageing – teaching resources that must be considered as instrumental to the process of building the concepts, values and attitudes of students and citizens towards ageing and the elderly. Without further ado, let's begin.

Social perceptions around the concept of old age: A necessary analysis

By delving into the gerontological and sociological literature, it is quite common to find the stereotypical widely-held belief that the changes that occur during old age are exclusively negative. That is, it is believed that such changes are mainly about losing the skills and capacities that were acquired during youth and adulthood. Many times, these kinds of belief are directly related to the defense of the "theory of decoupling or disengagement" (Cummings & Henry, 1961, quoted by García Martínez & Del Cierro del Valle 1996) whereby the old, due to their progressive biological deterioration, tend to voluntarily withdraw and move away from social integration, becoming increasingly detached and isolated. No doubt, such theories help to develop and expand a falsely negative view of aging, legitimizing the lack of commitment and responsibility of society towards the elderly, as well as the alienation of the elderly with respect to society, denying the possibility that the elderly can play the active and productive role that they are entitled to.

Along with limiting and stigmatizing the figure of old people, lie the beliefs associated with the so-called theory of deterioration, decline or deficit, which would place special emphasis on the general loss of authority that allegedly occurs with the ageing process, "characterized by involution", even to conceive of older people as "individuals devoid of wisdom that were traditionally recognized as people who have lost their affection" and even their social relationship skills, as Medina Fernández complains (1997, 141). Beliefs or negative stereotypes about ageing are, according to this author, a logical correlate of the conceptions surrounding development and adulthood, insofar as they are caused by medical and psychometric research which traditionally associated longevity with diseased states and that, from the psychological point of view, it was identified with a "period with difficulties of adaptation and assimilation of new data; an era characterized by forgetfulness or by attitudes such as irritability, stubbornness, and so on" (Medina Fernandez 1997, 140). Old age was considered for a long time as synonymous with disease, disability, stubbornness or rigidity, and although these ideas are changing with the recent discoveries in research, it was socially stretching the belief (which still often persists today) that the elderly are characterized by the inability to change, memory loss, inability to learn or produce, etc.

Thus, as indicate Vega & Bueno (1995), there are many negative preconceptions about the elderly that are shared by themselves, by the professionals that serve them and, in general, by the members of other generations. Unfortunately, this kind of stereotyping, often unfounded, is gaining great social momentum, therefore it is necessary to stop its expansion through different means – among which we highlight the world of school, education and curriculum, through the inclusion of the elderly in activities, proposals and inter-generational dynamics, also using educational resources – such as textbooks – as transmitters of a renewed positive image of older people.

In the study by Fernández-Ballesteros (1992) on the myths about old age in Spanish society, stated that the most widespread stereotype in Spain is that "old age is the time to rest after a lifetime dedicated to work", maintaining an idea of old age closely related to passiveness. Among the myths studied there prevails a negative view of ageing, much sharper – paradoxically – among older people themselves. We see that the concept that exists in society on ageing – and perhaps perpetuated in curricular materials used in our classrooms – does not always coincide with scientifically accepted data about this vital period. Thus, Dychtwald & Leach (1990, quoted in the Ministry of Social Affairs 1991, 11) note that market researchers concluded that there is at least six stereotypes about the elderly population that have conditioned the behavior of companies to plan their market strategies that are untenable in the light of empirical evidence: "People who are sixty-five years are old, [...] have poor health, [whose] intellectual performance is not comparable to a young person. Older people are unproductive, [...] neither do they feel attractive. All resemble each other". These stereotypes, which are at the root of most pessimistic assessments of the ageing population, should be, in our view, "exiled" from the social media and replaced by realistic, fair and vital concepts of the older age groups, understanding ageing as a process that lasts a lifetime and that – besides being a symbol of wisdom and experience – can help human beings to get nearer fulfillment, in accordance with their beliefs and aspirations.

In the same vein, we cannot ignore the contributions that Fernández-Ballesteros & others (1992) provide about the general social perception of old age, knowing that the lore is filled with sayings and images that equate or relate longevity with a myriad of deficits, damage, losses and physical, psychological and social limitations. Seeming clear the survival of a series of negative images and perceptions about aging, and existing empirical evidence that such images are based on false beliefs about aging, Fernandez-Ballesteros & others (1992) decided to inquire into some of these perceptions, using a survey consisting of twenty questions, covering areas of health, cognitive or intellectual dysfunction attributed to old age, the motivational-social area, aspects of the motor function, personality and character, work and retirement; adapting this one to the study by Montorio & Izal (1991).

The results of these author's study –with a representative sample of people from different Spanish autonomous regions and municipalities, aged between eighteen and ninety, show that most respondents agree with the conventional negative ideas about ageing and older people. The only exceptions were those questions related to learning abilities, a sense of responsibility and the ability to sustain friendships. Here the majority expressed clear disagreement.

For our our part we find it quite remarkable, and repellent, that most of the statements expressing a negative view of old age should have met with such hearty agreement. These negative images about ageing are shared by two thirds of the subjects surveyed, all of whom think of people over sixty-five as lacking in health, with physical disabilities, memory problems, charged defects, impaired problem solving ability, inactive, rigid and inflexible, even "cantankerous" and, ultimately, "like children" (Fernández-Ballesteros et al 1992). It is commonly accepted also that old age is the time to rest after a lifetime of work and even if it is thought that retirement leads to psychological disorders, the majority of interviewees say, paradoxically, that people should retire between sixty and sixty-five.

Pursuing this same line of investigation concerning negative perceptions of old age, an author such as Salvarezza (1998, 27-51), believes that we must understand "social imagery as a collective issue [...] within which are prominent prejudices", so one must begin from the principle that "in society there is an attitude of discrimination and segregation towards old people called 'ageism', sustained by prejudices, without which it would lose its operational support". It is on this very point that Rubio & others agree (1999) who, in their research with young Spanish and Chilean people, state that one of the essential elements in the image of old age lies in the social representation of that phase as a period of deterioration and involution, so that, despite abundant information that refutes it, the social image of longevity remains strongly associated with classical stereotypes of decline and loss of functional abilities.

We should not forget, however, that this negative view is moderated in the case of the results obtained by Fernández-Ballesteros (1992), who confirmed the existence of a majority of subjects who believe that older people are capable of learning, are as responsible as the young and may have friends like people at other stages in life, so that in these three cases the interviewees would be going against the stereotype. It also should be noted that in this investigation a negative views on ageing vary according to gender (women seem more negative towards ageing); age (curiously it is the longest-lived who seem to have the worse image of old age); marital status (widows present a more negative view than single and married people); and the educational level and social class (the lower the social class and the lower the educational level, the more negative people tend to be towards old age.)

Here we would like to stress the importance of this aspect of the Fernández-Ballesteros findings, i.e. the fact that more positive attitudes towards the elderly were generally held by better educated subjects reinforces our conviction concerning the fundamental importance of training and education in shaping more realistic attitudes and conceptions about the ageing process and older age groups. The fact of attributing illnesses, physical and intellectual disabilities, and inadequacies of personality and character to the majority of 65-year-olds (which accounts for a large section of the Spanish population) is clearly a very sweeping statement and could even in the long run act as a self-fulfilling prophecy (Fernández-Ballesteros 1992). It is therefore, in our view, vital – for these and other reasons – to fight for an education that transmits realistic and enhanced conceptions of old age. We also agree with the above author that the beliefs, stereotypes and attitudes that a social group holds about a phenomenon are considerably more difficult to modify than data and facts, which speak for themselves. And hence the crucial importance of transmitting a set of values and attitudes that promote a realistic perception of old age and, rejecting the socially accepted stereotypes, finds its basis on solid knowledge and rationality.

The perception of infant-juvenile groups on ageing

Although we have already obtained an overall idea of the image that Spanish society has on ageing and the elderly, it is now necessary to carry out a more comprehensive and accurate appraisal of how different age groups view ageing, and especially the younger age groups, since it is precisely to this age group that our work is addressed, together with the curricular materials used in schools, which have been, are or will be

analyzed by us. Firstly, we will analyze the results achieved by Santamarina et al (2002) for the way in which the old are perceived by members of the youth group surveyed in their study.

We can, in the first place, witness how in this broad, diverse and complex social collective the image of the elderly emerges primarily from personal experiences within family life. Hence one of the first investigations of relevance made by the research group of Santamarina & others (2002), showed that a better relationship between generations encouraged a more positive image of older people; while the lack of connection, contact, even of "friction", would result in mutual ignorance and greater reliance on social stereotypes. Likewise, regarding the perception that children have in relation to the elderly, the authors point out substantial differences between children, adolescents and youth.

Moreover, Santamarina et al (2002) detected some widespread ignorance of the complex social reality of the elderly by the child-youth group, although they note that more than a prejudiced view of older people, what usually occurs is a "blind spot" on this group that, especially for children and young people, is very remote and different, so that any "gap" between the two different generations (young and older) would imply, in principle, no discrimination toward old age, but a kind of social division not only between ages demarcated above and below, but also between very similar ages and among different age subcultures.

In any case, the results obtained by Santamarina et al (2002) go no further (though with some differences) than those achieved by Bazo (1992b) in his research on how old age is perceived through young people's eyes. The author concluded that young people perceive old age in a significantly negative way, contrasting with the idealized image they have of their grandparents (clear divergence between the ideal and the real), observing that when the experience that they have with their grandparents is not consistent with existing social images of them, tend to consider that they are statistically abnormal events. Also, according to the report, young people understand that old age is not a pleasant time of life, associating it with the disease and lack of beauty, showing a direct relationship between these variables and the rejection of their own future old age as well as a predominance of knowledge based on stereotypes, perceiving also that if the image of old age and grandparents is more positive, so they tend to identify more with them.

Moreover, examining further the indicative and revealing results offered by M^a Teresa Bazo, we might begin by noting that in general grandparents are perceived, in a positive light, identifying them with people who are "loving, tender, understanding, thrifty, supporters of their grandchildren, friendly, graceful, austere, self-sacrificing, ready to help, sweet, soft, representatives of family cohesiveness, transmitters of knowledge which is useful in life and links with the past "(Bazo 1992b), although in the research stories also appear – but in smaller numbers – expressions of this kind: "insufferable, selfish, arrogant, macho, dominant, grungy, causing family conflict or discord, lifeless, inert, or authoritarian". Despite these polar images of positive and negative aspects, it is nonetheless palpably clear in the study that there is an idealization of "grand-parenthood", emerging from descriptions that identify most grandfathers as "cool, fun or funny", and grandmothers as "loving, funny or

charming", which reflect on the strength of positive social images that are associated with grandparents.

However, this generally positive picture of the "grand-parenthood" contrasts sharply with what young people think in connection with the aged and the elderly. So, we certainly see some negative data on the perception that members of younger groups have about their elders, and the presence of substantial negative stereotypes in that regard:

1. According to the study of Bazo (1992b), most of the boys and girls surveyed believe that "with age there is a decline in intelligence", when recent researches show that only from 80 onwards there is an appreciable decline in intelligence and, as the author notes, it is not easy to generalize.
2. Also, young people seem to consider, with varying degrees of conviction, that "the ability to learn declines with age"; but several studies show that it is always possible to learn if there are favourable socio-ambiental conditions (as occurs at any age).
3. In this same vein, the young people interviewed showed themselves largely in agreement with the statement that "rates of mental illness increase with age", indicating that there still persists in the mind of the public an idea of the elderly which is linked with 'senility' and 'madness', when gerontological studies show that approximately 90% of all older people are in a good state of mental health (Bazo 1990, 15).
4. Moreover, the study shows that among young people the idea of old age is linked to the 'decay' and 'ugliness' (wrinkles, gray hair, shapelessness, loss of agility...), most boys and girls disagreeing with the statement that "it's beautiful to be old"; an opinion, however, that seems typical of a society that constantly worships youth and young.
5. The majority of the boys and girls surveyed were also opposed to the idea that "old age is a time of life that is pleasing"; a belief that contradicts known facts, that do not characterize the elderly as unfortunate people (Bazo 1990, 190; Campbell 1981, 176-204).

In short, Bazo's study (1992b) highlights the general ignorance existing among young people about the social realities of old age, which are perceived and imagined to be much worse than they actually are, thus the author insists on (and we fully share her view) the need for more objective knowledge about ageing among the general population (starting with children and going on through youth, adulthood and even as far as the very elderly) in order that the perception changes to one that is more positive and realistic. In this way, we would contemplate old age without fear, its implications would be less rejected and the elderly could come to be seen without condescension or scorn, knowing that this is a group of people who – while bearing certain common traits – is as varied as any other age group, so that the differences or similarities between them do not occur because they belong to the age group of over sixty-five years but because of their state of health, level of education, occupation, lifestyle...' (Bazo: 1992).

It is worth noting here that, while other studies reported showing that much of current Spanish society includes old age as a heterogeneous reality, it no longer continues to perpetuate – as Bazo shows – a series of blatant stereotypes which are needed to

banish from the subconscious and collective cultural background and believe that only through education can we come to achieving that goal. Considering this stage of life as an ugly phase in the life cycle, leads only to its rejection and to fear of it and no desire to even contemplate it for oneself (an irresponsible attitude, dangerous to oneself and for all society).

We cannot fail to note also that, in the long and bleak landscape of existing false beliefs about ageing, we consider it essential to follow the line proposed by several international institutions. As Pinillos points out (1994, 19), nowadays the struggle against stereotypes and false images of old age is "an objective of the World Health Organization, the Council of Europe and both Spanish –Imsero organizations, agencies of the autonomous regions and municipalities – as foreign".

Also, in our view, it should hold and defend an objective view of the concept of aging in order not to negatively affect the aging process. Ultimately, and in the words of Pinillos (1994, 20), we must advocate the idea that "man [and by extension the elderly] is not a passive being: he represents, above all, activity, desire, fulfillment". We believe it's worth fighting for this idea and spreading it abroad in society at large. Obviously this will take time and involves great effort and an exercise of shared responsibility by multiple social agencies, but we think that is necessary to spread an updated concept of old age, to talk about it and banish negative stereotypes that continue to proliferate where the elderly are concerned.

And perhaps some of the possible ways and means to achieve this goal are precisely curricular materials and, by extension, the school as a whole, as a platform for awareness, reflection, critical stimulation and circulating a positive and realistic image of the elderly, where it may be understood as the ultimate goal of development in life. In short, we claim the need for, as Bazo advocates, (1992b, 71), "educational policies should introduce into their programmes education about the elderly, [since] school should educate for life."

Older people in curricular materials: Reclaiming the role of the textbook in the social construction of old age

Intimately linked with the above, based on some stereotypical definitions, negative social perceptions and derogatory myths about aging that have been collected and reported, and fully aware that many of these attitudes are kept alive among many sectors of society (and especially among the young), we can deduce that we face, as indicated by Romans, Petrus & Trilla (2000, 116), a real "problem of social cognition" surrounding the figure of the old. A problem that may be reflected in curricular materials used in our classrooms and, in any case, it is through them that one could try to palliate the problem, in the fight against generational isolation sometimes experienced by the elderly in society.

In this sense, we understand that educational institutions as a whole and curricular materials must meet the challenge of tackling the problem of social cognition apparently prevailing in our society about ageing, trying to generate a new vision of ageing and old age, so that students can fully understand the various implications of the problem that arise today around the group of older people; a group that, despite

the fact that it is constantly increasing, is not often given the right to participate, nor given social recognition, a group that suffers from generational isolation and about which so many negative stereotypes and perceptions are still held, all of which prevents the full development of their social roles. Stereotypes, therefore, must be altered, so that they are not picked up and adopted by the younger citizen.

We deem it necessary that the curricular materials, in particular printed curricular materials, assist in the development of a critical and reflective attitude on the part of teachers and pupils about the situation that our elders are living in society. They should be given a socially accepted image of old age, referred to as social forces possessing a wealth of invaluable knowledge and experience that should not be waived aside nor neglected, and this without falling in any way, into condescension or the absurd and unrealistic idealization of that stage of the life-cycle.

We believe it possible and necessary take up the challenge of transmitting, from the overall educational framework and curricular materials in particular, a new conception of old age, overcoming a possible partial and subjective assessment of it (limited to the derogatory consideration of the chronological fact), and replacing it with a holistic view that includes all aspects of the individual, divorcing it completely from inferences concerning physical and mental deterioration, from the social belittlement. A fair and positive definition, not determined by the rejection or instability, which – by extension – helps to older people themselves to take a more active attitude, as citizens of their own right.

Therefore, we fully agree with Romans, Petrus & Trilla (2000, 112) when they point out that "the concept of an older person is a problem of childhood, youth, education and curriculum", for it is in this sensibilising process addressed to such age groups and through the media and the teaching world –both formal and non formal– which lies the essence of the conceptualization of aging that the younger members of society absorb and, therefore, on which depend the expectations they have about their elders (determining even to some degree the treatment they will give older people in the present and future). In short, social and educational actions directed in the future towards the elderly from the younger members of society will depend, in some sense, on the conceptualization and image of old age that is transmitted to pupils within the educational framework. Hence the fundamental importance of using every means possible – including of course curricular materials – to try to transmit from the school setting a realistic, suitable vision of old age and report their problems as a social reality, as a relatively isolated group and often the victim of some social contempt and marginalization due to the precarious and negatively stereotyped conception that a large part of society have about the elderly (and even despite the considerable achievements in recent years in various fields to improve the social status of the elderly, their living conditions and recreational opportunities and training).

The curricular materials can thus become the instruments of advocacy, awareness and training instruments to eradicate the remaining precarious situations faced by many of our elders, becoming a fundamental resource in the development of attitudes of respect and positive consideration toward the elderly, and as the means of offering a new vision of the social role that the elderly can and should play.

As noted earlier, although ageing can imply certain limitations, it also carries with it some pluses "some unique and distinctive potential: serenity, maturity [or] the perspective of personal and social history" (Moragas Moragas 1991, 24), and involves the possession of other qualities, such as "experience, tranquility, a sense of justice..." (Romans, Petrus & Trilla 2000, 113), faculties which should be taken into consideration when conceptualizing and presenting a vision of old age in the curricular materials, in which older people are highly valued as contributors to the whole of society and treated as real cultural 'assets'.

Therefore, our fundamental purpose – in the context of our research – is to work around the issue trying to discover the kind of vision of old age that is imparted in some of the curricular materials handled in our schools. Ours is the ambitious goal (and it is proving to be a lengthy one) to inquire into what type of image of old age is contained in the printed curricular materials in Galicia, and to determine to what extent it would agree on the same assumptions as Romans, Petrus & Trilla (2000, 113), who suggest that "if old age ever appears [...] in the textbooks of our schools, its image frequently responds to certain topics (passivity, extravagance, inaction, detachment, yearning...)". These authors also investigated the type of image of older people that occurs in the media, about the idea that older people are transmitted through social institutions and, lastly, about the image of the elderly that is presented through our official culture, within which lies invariably the content of curricular materials, they are assured that efforts are minimal in maintaining the dignity of older people's lives through these means, and in any case, any attempts in the other direction are lacking in intelligence.

In our view, the vision that the pupils (by extension, the citizens of tomorrow) have of the elderly, largely depends on the image of older people that can be transmitted the curricular materials (and taking into account the undoubted influence of other social media already mentioned). Hence our belief in the fundamental importance of the analysis (and, if appropriate, optimization) of the curricular materials in Galicia, as transmitters of a certain image of the elderly. And this image should necessarily be based on a revised, positive and realistic vision of old age, consistent with the ideal of respecting the differences found in older people.

We believe it, therefore, necessary to continue the work we developed in the Department of Didactics and School Organization from the University of Santiago de Compostela (now culminated in the completion of my doctoral thesis) and analyze the model of old age and aging that is being defined and conveyed to pupils through the curricular material, because we understand that is relevant to ask whether the image that the pupils retain about the elderly is an image of loneliness, detachment or passiveness (based on stereotypes reported in the previous point) or if, conversely, the elderly are being seen as the foundations of our society with the subsequent role of supporting it.

Also, in our view, it would be essential to advocate curricular materials that not only focus on the figure of the elderly (regardless of whether it corresponds to a negative and erroneous conception of old age) but would need to be an image of this group that was reflected and identified as a positive, realistic and vital, far from the often negative stereotypes that often accompany ageing. But also, since we believe that curricular materials should promote the need for a more intense, determined and

energetic social involvement with our elders in the community, and hence education should propose and promote the design and implementation of inter-generational activities to create a bond and a reference point connecting the school or community social framework, for achieving a growing and deeper development and enrichment of young and old.

Likewise, materials should not forget to include the changes in recent times that have come about regarding the concept of old age, and is also necessary to emphasize the need for a reference to the elderly to be included not only in the materials of a single area, but should be included in all areas across the curriculum, by promoting in the pupils a respectful and positive vision of the social role of older people. Textbooks should be integrated and thus transmit a consideration set, and enhanced of positive aging, as crosscutting themes of value of undoubted importance because, as Romans, Petrus & Trilla (2000, 119) say, necessarily: "...the ageing process should become an educational ingredient, since to inform children and young people about the changes that occur throughout life can help improve inter-generational relationships and facilitate understanding of how older people are".

In short, we believe that it is necessary, therefore, that the curricular materials in Galicia (some of which are under our current analysis), should become authentic transmission channels of a concept of aging as something with a positive value, understood as a goal of human development, with particular emphasis on revised appraisal of the independence, participation, self-fulfillment and dignity of older people. It is along these lines and with deep conviction that we will continue to go ahead as part of our investigation.

References

- Bazo, María Teresa. 1992a. *La ancianidad del futuro*. Barcelona: Fundación Caja Madrid.
- Bazo, María Teresa. 1992b. La ancianidad a través de los/as jóvenes. *Revista de Sociología Papers* 40, 57-73.
- Bazo, María Teresa. 1995. El reto del envejecimiento: una reflexión sociológica. *Revista Española de Geriatría y Gerontología* 30, 95-97.
- Campbell, Angus. 1981. *The Sense of Well-Being in America: Recent Patterns and Trends*. New York: McGraw-Hill Book.
- Cummings, Elaine & Henry, William. 1961. *Growing Old: The Process of Disengagement*. New York: Basic Books.
- Dychtwald, Ken & Leach, C. 1990. The Age Wave. *Global Update* 2, 12-18.
- Fernández-Ballesteros, Rocío. 1992. *Mitos y realidades sobre la vejez y la salud*. Barcelona: SG Editores.
- Fernández-Ballesteros, Rocío. 1996. *Psicología del envejecimiento: crecimiento y declive*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernández-Ballesteros, Rocío. 2000. *Gerontología Social*. Madrid: Pirámide.
- García Martínez, Alfonso & Del Cerro del Valle, Javier 1996. Teoría y política de la tercera edad: algunas reflexiones críticas. *Pedagogía Social* 13, 17-34.
- Kart, Cary S. 1990. *The realities of aging: an introduction to gerontology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Medina Fernández, Óscar. 1997. *Modelos de educación de personas adultas*. Las Palmas de Gran Canaria: El Roure Editorial, S.A.
- Ministerio de Asuntos Sociales. 1990. *La tercera edad en Europa. Necesidades y demandas*. Madrid: Imsero. Ministerio de Asuntos Sociales.

- Ministerio de Asuntos Sociales. 1991. *Jornadas de tercera edad y medios de comunicación social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Montorio, Ignacio & Izal, María. 1991. *Cuestionario sobre estereotipos hacia la vejez*. Edición experimental. Trabajo no publicado. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
- Moragas Moragas, Ricardo. 1991. *Gerontología social. Envejecimiento y calidad de vida*. Barcelona: Herder.
- Pinillos, José Luis. 1994. Mitos y estereotipos, los mayores que vienen. In: José Luis Pinillos, Mario de Miguel, José Luis López Aranguren & others (eds.). *Una aproximación pluridisciplinar al entorno de la vejez*. Madrid: S.G. Editores.
- Rodríguez Rodríguez, Jesús (ed.). 2003. *Materiais curriculares e diversidade sociocultural en Galicia*. Santiago de Compostela: Nova Escola Galega/Concello de Santiago.
- Rodríguez Rodríguez, Jesús & Zapico Barbeito, M^a Helena. 2004. Materiales didácticos para personas mayores. *Cuadernos de Pedagogía* 338, 39-43.
- Romans, Mercè, Petrus, Antoni & Trilla, Jaume. 2000. *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- Rubio, Ramona & others. 1999. Estudio transcultural sobre estereotipos relacionados con la vejez en España y Chile. *Geriatría* 15, 7.
- Salvarezza, Leopoldo. 1998. *La vejez. Una mirada gerontológica actual*. Buenos Aires: Paidós.
- Santamarina, Cristina & others. 2002. *Percepciones sociales sobre las personas mayores*. Madrid: IMSERSO.
- Vega, José Luis & Bueno, B. 1995. *Desarrollo Adulto y Envejecimiento*. Madrid: Síntesis.
- Zapico Barbeito, M^a Helena. 2006. *Persoas maiores, materiais curriculares e escola. Análise da presenza da vellez nunha mostra de libros de texto de Galicia*. Trabajo de Investigación Tutelado. Santiago de Compostela.
- Zolotov, D. 2002. Creatividad en personas mayores. *Revista informativa de Matia Fundazioa*. San Sebastián: Matiaberri.

Creation of identities at school: The local, state and global identity

Gurutze Ezkurdia, Begoña Bilbao & Karmele Perez

Introduction

In the Western philosophical tradition the future, and what will happen in the future, has been one of the most recurrent concerns. We live in a diverse world, increasingly diverse but also more and more homogeneous, due to the development of communication systems in general and of communication networks in particular. Globalization is the magic word on every thinker's lips, with arguments either for or against. On the one hand, the global is perceived as beneficial to all, as it will homogenize the world and human relations based on an invincible economic system (capitalism) and political system (democracy), while on the other hand, it is seen as something that will increase the large differences that exist in a global society.

Moreover, in the words of Bourdieu (2005, 20), we live in a reality that is organized in dichotomies, outside/inside, big/small, universal/particular... The latter has been and is, like it or not, the philosophical foundation which organizes our understanding of reality: what we know in particular becomes universal knowledge. Nowadays, this dichotomy is often substituted by one that is increasingly present in our lives: global versus local. This dichotomy is based on a concept derived from the process of the economic expansion of capitalism, which is closely related to systems of power and economic hegemony in the world. Markets have expanded and production needs have risen; therefore, the education systems of nation states are increasingly homogenized in order to deal with an increasingly specialized market. But contrary to what is happening overall, the cultivation of the 'local' as an area close to the subject identity is being revitalized. (Castells, 1999). This area is consistent with the socio-cultural groups that coexist in almost all nation-states of the world, which are, for the most part, multi-ethnic (Iztueta, 2000). We emphasize that the main basis of the particular is closely related to the communication system established by the particular human group which uses it, and it is fundamentally the language which creates a particular socio-cultural context; in our case, Euskara and the Basque cultural milieu.

The basis of construction of identity and context

Defining the point of view we consider as basic to the construction of identity and determining the context of the Basque Country was a complex task. Our research was carried out in due consideration of the characteristics of modern society, with an understanding of trends between the globalisation process and the Nation-state hegemony. In our reflections on the construction of identity, we consider the identity of a people constructed through language in a known context as an essential human characteristic.

We have distinguished at least three kinds of identity based on the writings of Castells (2000, 29): hegemonic identity, resistance identity, and project identity. In the terms

used by sociological research, identity is understood as a reflection of sense and group experience. No people are nameless, nor are there any languages or cultures which do not mark out differences between us, me, them, or anybody else. Languages and social and cultural contexts always condition the construction of a person's identity, since this is built up over time at a specific location. Individuals ultimately build their personal identity and socio-cultural identity as part of the characteristics of the social group with which they interact, in a simultaneous synchronic and diachronic sense. To a certain extent, this is how people fulfil their overwhelming need to identify with something.

As identity is built up as part of our relations with our surroundings, we have taken account of the characteristics of our society by making a distinction between at least two contexts in the Basque Country: the hegemonic context and the socio-cultural context. Both are studied within the school curricula, and in particular through the learning imparted in textbooks.

It is for this reason that we have studied the reflection of the contents of areas of knowledge and the curriculum, with the aim of knowing the effect of these contents on the creation of identity and the definition of our closest surroundings. We have used textbooks as a means to this end and produced a survey of their contents.

Hegemonic and non-hegemonic context in the Basque Country

The types of identity put forward by Castells (2000) are constructed within a certain context. Following an examination of the situation in the Basque Country, we have encountered a system constructed on the basis of two major contradictions. The first is founded on the principle of capitalist states, i.e. a contradiction produced between property rights and the rights of the individual. The second contradiction is encountered in the pluri-nation State, emerging from the contradictions between the nation state and the hegemonic official language and non-hegemonic nations and languages.

We have defined two kinds of context as a result of the two contradictions: on the one hand, a hegemonic context, which is taught as a single official context, composed of the values and meanings of traditions and national aspirations. The second is an ethno-historical context, made up of the socio-cultural context defined by language. This is composed of the child's family, the peer groups, the culture of the native group, the territory and its history, all of which, by bringing together the biological, social and cultural context of the person, creates the socio-cultural and historical context of the Basque Country as a whole.

The pluri-nation State is based on the organisation of hegemonic context. To create a strong State, universality is encouraged in relation to everything within the State's territory: in social classes, in official knowledge and wisdom, in a single constitution, a single territory, a single national history, a single language and a single national culture. Together they form the basis of the hegemonic nation (Poulantzas, 1979:80), and as such they are reflected in the design of the curriculum.

However, non-hegemonic communities develop modes of resistance by creating non-hegemonic contexts. We have used the term resistance in keeping with

Castells's definition. The Basque Country, like many countries which base their historical nature on ethnicity, is a country with its own specific problems – a particular social context and a specific socio-cultural identity, among others –, but in the modern age its well-known historical problems mean that it does not have its own state within the international political structure. As a result of our current situation, we have serious problems in both creating and sustaining a Basque identity, we do not base our criteria on or use as a reference the identities transmitted to us within the Basque socio-cultural context. And having reached this point, we cannot confuse basic concepts. In other words, our modern “political conscience” is one thing, and this ethno-linguistic identity quite another.

As mentioned above, cultural identity as learned in our relations with our fellow citizens and at home has undergone profound changes in the modern society. We feel it is not transmitted in its entirety, but only partially; when Basque culture is dealt with, this is done as the archaic vestiges of an obsolete reality, and not as an original and still vital source. Below we will take a look at the bases of the principle of the pluri-nation State, and also the essential modes of resistance.

Ethno-linguistic and cultural demands vis-à-vis hegemonic culture and language

The basic framework of the Nation-state is language (Poulantzas, 1979, 137). National culture is determined through language, in accordance with the model of hegemonic units and classes. When language is mentioned with no other characteristics considered, as often done by linguists, the language established in the State is the official language, since a national language puts all citizens on the same footing by laying down a single national code, but in the same way it also creates internal differences in terms of economic and cultural identities. The national language has been remodelled, since the creators who held authority and those in charge, appointed by the State – teachers and grammarians – have had it forcibly set and coded (Bourdieu, 1982, 27):

It is in the process of the constitution of the State that the conditions are created for the constitution of a linguistic market unified and dominated by the official language: compulsory on official occasions and at official locations (schools, public administrations, political institutions etc.), the State language becomes the theoretical norm against which all linguistic practices are objectively measured. Ignorance of the linguistic law is no excuse, for it has its legal corps, grammarians, and its agents to impose and control, schoolteachers invested with the power to subject the linguistic performance of speakers on a universal basis to examination and judicial sanction on school certificates.

All citizens are bound to learn the national language. In the cultured model, it becomes integrated at the highest level in hegemonic discourse, and similarly it is bureaucratized to make it useful in the general workings of the State (Poulantzas, 1979, 137). The school becomes the most effective instrument for the imposition and dissemination of the national language, since one of its teachers' basic duties is to give the citizen mastery of the Nation-state's language, culture and national symbols.

This has led other non-official languages to be considered as alien and undeveloped or uncultured, and problems develop in relation to comparisons with the hegemonic national language. Non-hegemonic languages are treated as inferior modes of expression (Bourdieu, 1982, 30-31):

abandoned to the rural elements, they are defined negatively and pejoratively in comparison with distinguished or academic usages (as shown by, in addition to certain other indications, the change of meaning assigned to the word 'patois' which, from "incomprehensible language", is reduced to the meaning of "corrupted and coarse language, as used by humble folk" - Dictionnaire de Furetière, 1690). [...] Imposition of the legitimate language over dialects and patois forms part of political strategies devised to ensure the permanence of the acquired benefits of the Revolution through the production and reproduction of the new man". Imposition of the national language creates a life-or-death situation for most ethnic cultures and languages (Bourdieu, 1997, 107).

The ethno-linguistic claim for the Basque Country is based on the identity afforded by the language. The Basque language now has no areas in which all functions are carried out in Basque: the situation is subject to the dominance of the other two languages. The most basic social elements in the historical development of a language –socio-political, economic, ideological and other elements– are all simultaneously involved in the normalisation of a language, particularly in terms of its status, and we are making a grave mistake if we do not take into consideration all these elements in language planning. Politics are always present in any language plan, even when the inner functioning of the mechanism which actually leads to such plans is not visible. Thus the wish to leave politics out of the process of recovering the Basque language is an approach which has failed at grass roots level. Below we have provided a summary of political and legal demands.

Curriculum: amid problems of identities, hegemony and knowledge

The critical-dialectical theory of the curriculum, insofar as the individual is understood to be a member of a unit, calls for rational participation in the social, economic and cultural aspects of daily life, and for the opportunity to develop its ability to act as an agent of transformation, given the political nature of education. Since the curriculum is understood in this light as a unit of power, forms of knowledge as reflected in teaching are considered as being those chosen by hegemonic social relations and, in the same way, a curriculum channels the furtherance of hegemonic cultures and ideologies through adaptation of conscience, presenting the social organisation of capitalist society as good, single and desirable, and it also maintains the credibility of the capitalist Nation-state. Critical research has taught us that a curriculum is also a social construction, like other social inventions: the State, the nation, religion, football... a curriculum is a form of knowledge determined by a cultural choice, determined amid topics and disciplines, distributed over a precise period of time, and organised on a hierarchical basis. It is thus a social and historical occurrence, since by choosing a number of modes and contents, and by discarding others, it becomes a major ideological tool for specifying historical moments. The core of the problem, however, is knowing which formats and types of

knowledge are considered as acceptable or valuable, and which are rejected, and also knowing who decides this and why.

Within the organisation and control of the education system in any capitalist state, not only do we find relations between the different social classes, but also between other groups such as the contradictions of gender, age, ethnic groups, races and families, in addition to national problems, and this makes the operation of the system extremely complex. Thus, the curriculum is an area of conflict between identities, striving to assert its hegemony within each social class and national identity. In this sense, the curriculum is a cultural tool, like any other social invention, since it is an "institutionalised curriculum", and as the "content" of the curriculum is a social construction, it cannot be examined from outside the context of power relations. Among these contradictions we find the curriculum, which selects only one type of knowledge, rejecting or putting aside other forms of knowledge, bearing in mind that our initial basis is a concept of knowledge where naturalness is not understood as a mirror of reality, but rather as an interpretation built within a social process (Da Silva, 2001, 169). However, we find the following among the basic concepts of the vocabulary used in studies of the curriculum from the critical viewpoint: ideology, cultural and social indoctrination, power, social class, capitalism, the social relations of production, awareness, freedom and emancipation, the hidden curriculum, resistance, and certain others arising from cultural research, such as personality or identity, difference, meaning and discourse, knowledge and power, culture, gender, race, ethnic group, sexuality, multi-culture etc. All of these are areas of research for us. We might also cite certain others in relation to contents specified by the curriculum, since the curriculum adapts relations between society and culture to the teaching/learning process, stipulating what students are meant to know, thereby specifying which kind of knowledge is good and important.

A person builds the identity through content, in accordance with the socio-cultural unit and the system of culture. We can distinguish two sides to the construction of identity: firstly, what is handed down to us from our ancestors and makes us part of a unit. This is known as Reproduction. However, we frequently create new cultural patterns in adaptation to new situations by altering and changing the previous models. We call this Culture Production.

We understand school as a distributor and creator of knowledge. The connection between curriculum and education, determined by power relations, is extremely complex. Through the curriculum, cultural values and meanings are built with "objective" knowledge, and also with certain forms of hidden knowledge that are not chosen or taught. Without denying the effect of the person's surroundings on the construction of identity, the viewpoint of the environment as reflected in the curriculum, that which is chosen and determined by the schooling process and through knowledge –contents– taught or not taught, is an extremely important factor.

On the basis of the above concerning official knowledge, Apple considers the importance attached by Althusser to the State, Bourdieu to culture, and Williams to hegemony, and also studies the link between the curriculum and education, the economy, culture and knowledge. The connection between these areas is complex, particularly when it is linked up with power relations. This concern led him to

examine the concept of hegemony through the vision as proposed by Gramsci and developed by Williams:

The concept of hegemony perceives the social field as an area of conflict, a field in which dominant groups are compelled to resort to a permanent effort in terms of ideological persuasion in order to maintain their domination. This persuasive effort transforms economic dominance into cultural hegemony (Da Silva, 2001, 54).

Using the hegemony concept, Apple claims that social recreation is not a smooth guaranteed process, since people must be convinced of the beneficial nature of social agreements, and the curriculum is fraught with conflict: conflict appears in social values, meanings and proposals, not only when areas of the curriculum are based on domination and imposition, but also when they are based on areas of resistance and opposition. Thus the curriculum is not a neutral innocent construction free of cunning, because the knowledge reflected in the curriculum is a special kind of knowledge, a selected knowledge, selected by hegemonic units, in fact. The problem of hegemonic knowledge, however, is not a question of knowing which kind of knowledge is genuine, but rather which kind is selected and imposed as the genuine knowledge: "What concerns us here is why certain kinds of knowledge are seen as legitimate, to the detriment of others which are seen as illegitimate" (Apple & Weis, 2001, 144).

Hegemonic knowledge is reflected in the official hidden curriculum and is transmitted via publishers' discourse, pedagogical projects and textbooks. Apple suggests a number of areas of this topic for examination; for example, the irregularities and inter-relations of the hidden daily curriculum (Apple & Weis, 2001:144), the visible curriculum laid out in planned texts and materials, and also the criteria used by teachers at schools for the purposes of organisation, evaluation and planning. Thus the visible curriculum gathers strength in our hypotheses, since, among other reasons, the contents chosen and taught in the visible curriculum create pedagogical, social and also national identity in the construction process.

In our work we have considered as basic principles, continuing on from the theoretical contribution originating in the Basque Country. On the one hand, the critical pedagogy of ethical freedom struggles as proposed by Iztueta (2000, 85-89), and on the other, the work of Apple, Bernstein and Bourdieu, particularly in terms of work on the relations between hegemonic classes, knowledge and identities, and even more particularly the work of the first two on pedagogical identity and official knowledge. The following is the real nucleus of our work: we want to know whether or not the contents of what is taught in schools in the Basque Country are based on our socio-cultural identity, since we can hardly reproduce our identity if it is not taught in schools.

The contents of the curriculum in textbooks

There are a number of different levels in the development of the curriculum. The first is the design of the curriculum. In addition to the law laid down by the authorities, this is the first step in the process which is followed at schools and ends in the classroom, and is presented in a broad and flexible fashion to be followed obligatorily by both teachers and pupils. The second level of definition relates to the school, or

rather to the teaching unit. Teachers classify and shape the topics submitted to them in a generalised fashion, taking into account the socio-cultural conditions in accordance with the context of the school, thus creating the School's Curriculum Plans. The last level in definition of the official curriculum is the textbook. This replaces a portion of the work to be carried out by the teacher, and becomes an intermediary between the official curriculum and the teacher. Ultimately, this teaching tool brings together and organises the contents of what is taught at school.

This classroom programming process directs the relations between teacher and pupil, insofar as it sets out what is to be done in the classroom over the school year (Bilbao et al., 2002). The teachers' domination of books is reflected in research conducted by many authors, since this acts as a bridge (Apple, 1996, 93): "although many teachers use the textbook as a starting point, instead of following it verbatim, many of them in fact to a large extent use the text as the basic element of the curriculum in their classrooms"; in other words, the textbook alone is a bridge between the curriculum and the student, because it is a device used by the teacher to bring the student closer to the curriculum (Bilbao et al., 2001). In the textbook, publishers propose the practical model of what the official curriculum stipulates. They provide the last level of definition of what the teacher must do –planning and measuring the teaching process outside the classroom– they save the teachers time, and also eliminate some of their workload. On most occasions publishers' textbooks are organised as projects, defining on a step-by-step basis, replacing the work which ought to be done by teaching units at each stage, so that all they have to do is choose which part to use.

The textbook is often used to reinforce official hegemonic lines of thought, in both written and graphic text. It is in the textbook that the school of the era is ultimately reflected, understood as a kind of report on schools, since the curriculum of the time is shown in textbooks. As Choppin (2000, 107-166) claims, the image society wishes to give of itself is reflected in the textbook like a mirror. The textbook reflects and selects what the official curriculum marks out to determine a certain level, in the Minimum Knowledge Decree. By choosing the contents it develops the hidden curriculum by selection: it produces certain information or contents, but also to a large extent it does not produce or mention much knowledge which is non-hegemonic, and in this way it directs the specific viewpoint of reality. We must make a profound examination of this basic instrument, which is in teaching and in classrooms and is not at all pure or neutral. Therefore, the characteristics of the socio-cultural context, the precise contents and the social model produced as knowledge in textbooks have a direct effect on construction of the identity of the student by providing a single precise vision of the context and the world. It is the most important feature of the materials we use in classrooms, particularly since it is the major, most direct way in which information is gathered. Written text and iconography are used to produce and explain the exact contents as set out page by page in textbooks. The chosen contents are developed as the result of the relations between these two features, building a view of the world, and one single view, what is more. As we have already mentioned, the criteria used in the selection process are not the criteria of the teacher or the student. These are produced by the education authorities (Apple, 1996, 87), and adapted by publishers, each in accordance with their own ideology.

In any case, through the contents as set out in the book, precise social and cultural models are produced, those chosen in accordance with official designs and

programmes, and so they are the models which will officially be taught, discarding and omitting other social realities and contents. This is why certain forms of knowledge are valued in schools –very highly valued, in fact– and others are rejected, either openly or by stealth (Apple, 1996). Thus nothing is produced in textbooks beyond the contents defined by the education authorities. This is how the situation has developed historically, and therefore the state curriculum has been reflected in textbooks (Bilbao et al., 2001, 185).

Sampling and textbook study periods: The textbooks analysed

In our research, in general, we distinguished four different periods for the study of textbooks including material on the subject matter, from the start of compulsory education to the present day. The first commences when the first textbooks published in Basque were used in schools, as of 1925, up to 1970. The second period is from 1970 to 1990, and the third from the introduction of new laws in 1990 (1995 in the North) to 2000. Finally we lengthened our survey to include textbooks to the end of the Legislature in 2006. In this work we have compared the latter two periods, because we wanted to know what kind of changes have taken place –if there have been any–. We based our study on regulations and production in the South of the Basque Country to define the periods, since it was here that the century’s greatest output was recorded.

In this research, we highlight the identities that a student can create through the content of school textbooks. From the contextualised analysis of iconography, we define the space of socio-cultural, state, and more global contents. For that purpose, we have analysed Primary School textbooks, edited by state and local publishing houses. As mentioned above, the range of books selected from 1990-2000 // 2000-2006 is composed of textbooks published in Basque, but also similar material in French and Spanish. The books were produced by both Basque and foreign publishers. The Table 1 sets out the books chosen for both periods, with numbers of pages and icons: Period Number of books, Number of pages, Number of icons – 1st period (1992-2000) and 2nd period (2000-2006).

	1990-2000	2000-2006	Total
Book No.	30	28	58
Page No.	5974	5503	11477
Icon No.	11193	10100	21293

Table 1: chosen books in each period

It is noteworthy that, among the 58 textbooks that we have analysed, in the 1990-2000 period 38,46% were produced in the Basque Country, and 61,53% outside the Basque Country. In the second period, the quantity of books that were produced outside -in the State- rose up to 69,23%. The books published in the Basque Country were 30,76%. More and more textbooks are published outside the Basque Country, they are written in Spanish and, later, translated. Spanish is the language at the outset, and, therefore, the Spanish translation brings us the Spanish culture. As a result, the

contents that we learn in the textbooks that are used in the Basque Country do not have a close connexion with the local context.

In terms of cultural identity, we can see that the presence of these kind of contents is different in books published in Basque or in Spanish. In this case, language conditions the contextualisation of contents. Besides, there are changes from the 1st to the 2nd period, because the frequency of those contents has diminished in both languages. However, Figure 1 shows that the contents related to the State appear more often than the socio-cultural contents. Furthermore, they have an increasing presence in the textbooks at the beginning of the 21st century, both in Spanish and in Basque. The content of the textbooks published in Spanish is closely related to the state. Those contents are more frequent in the textbooks published in Basque. But, as we have already mentioned, those textbooks are produced by the State, and that seems a sufficient reason to relate the contents to the State, instead of to the local context.

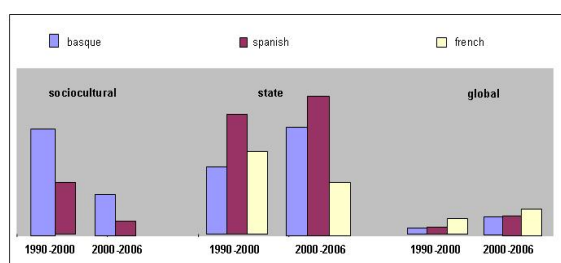


Figure 1: content variations of the two periods

The contents that refer to territories outside the State and the Basque Country do not appear very often in the textbooks that we have analysed. We want to highlight that they are not studied very often in Spanish and in Basque, but they have more importance in French.

Although globalization has impacted the Nation-State and its education policy, the analysis of the textbooks used in schools in the Basque Country indicates that the contents still maintain an increasingly strong link with the State, thus favouring the homogenization of the hegemonic culture.

Finally, we agree with the words of Ramirez, Meyer & Wotipka (2009, 171):

Nationally, we maintain that curricula should increasingly emphasize: supra-national history, geography and society and civil and political agreements; national, sub-national and local diversity, social or economic structures rather than the military and political ones; the rights and capacities of individuals (prominently including children and students) as human beings rather than as citizens or members of a local or national government.

References

- Apple, Michael. 1996. *Política y Educación* [Cultural politics and education], Madrid: Morata
- Apple, Michael. & Weis, Lois. 2001. Una visión relacional de la Educación: la estratificación de la cultura y la gente en la sociología del conocimiento escolar [A relational vision of education: the stratification of the culture and people in the sociology of school knowledge]. In: Michael W. Apple: *Teoría Crítica y Educación*. Madrid, Buenos Aires: Miño y Dávila ed., 111-150.
- Bilbao, Begoña, Ezkurdia, Gurutze & Pérez, Karmele. 2004. *Euskal Curriculumala Euskal Dimentsioa Curriculumean?* [*The Basque Curriculum or the Basque Dimension in the Curriculum?*]. San Sebastian: Utriusque Vasconiae.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, Pierre. 1997. *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción* [*Practical Reasons. On the Theory of Action*]. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. 2005. *La dominación masculina* [*The Male Domination*]. Barcelona: Anagrama.
- Castells, Manuel. 1999. "Los estados ya no pueden gobernar, sólo negociar (Entrevista de C.F. Chamorro a M. Castells)" [*States can no longer govern, only negotiate*], *Ajoblanco*, 122, october, <http://www.diaridebarcelona.com/coneheme/castells.htm> (on-line: 2002-04-08).
- Castells, Manuel. 2000. *La era de la información. Vol II: El poder de la identidad* [*The Era of Information. Vol II: The Power of Identity*]. Madrid: Alianza.
- Choppin, Alain. 2000. Los manuales escolares de ayer y hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la Educación* [*School books of Yesterday and Today: the Example of France*] 19, 13-37.
- Da Silva, Tadeu. 2001. *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum* [*Identity Spaces. New Approaches of the Curriculum*]. Madrid: Octaedro.
- Iztueta, Paulo. 2000. *Hezkuntza, hizkuntza eta boterea Euskal Herrian* [*Education, Laguage and Power in the Basque Country*]. San Sebastian: Utriusque Vasconiae.
- Poulantzas, Nicols. 1979. Estado, poder y socialismo [State, Power, Socialism]. Madrid: Siglo XXI.
- Ramirez, Francisco, Meyer, John & Wotipka, Christine Min. 2009. Globalización, ciudadanía y educación: auge y expansión de los marcos de referencia cosmopolitas, multiculturales y de empoderamiento individual [Globalization, Citizenship and Education: Increase and Expansion of Cosmopolitan, Multicultural and Individual Power Reference Frameworks]. *Revista Peruana de investigación Educativa* Vol. 1, nº 1, 163-180.

Gender stereotypes in textbooks

Ana Sánchez Bello

Introduction

Textbooks display images of the norms and values of a society and, at the same time, serve as a model and a guide for the desirable behavior of children. They reflect what are considered to be the most appropriate culture norms for the new generation, thus legitimising social archetypes and relational codes. Based on this premise, textbooks, therefore, play a very important role in the interpretation of the feminine and masculine according to a sexist point of view. Gender stereotypes will persist as long as textbooks continue to reinforce androcentrism through their illustrations, contents and language. It is necessary to adopt a critical stance towards textbooks if the gender gap between men and women is to be eliminated.

This paper analyses the most significant characteristics to be taken into account in a critical review of textbooks. Three important categories are dissected: marital status, status in the family, and profession in order to discover what changes are necessary in the design of textbooks in order to build a new society with less inequality.

The first contact boys and girls have with the written language is usually elementary school textbooks. It is through these that students receive images of the world beyond their immediate experience – images that represent situations outside the family context in which they have been immersed up to the time they enter an educational institution. The textbook plays a fundamental role in the teaching and learning process since, on the one hand, it is the type of curriculum material most frequently used in the classroom at all levels, and in every educational setting. Moreover, few schools combine these with the use of other curriculum materials as the research by the Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) points out. In fact, most of the time students dedicate to completing tasks is spent on textbooks as indicated by Apple (1986). Textbooks are practically omnipresent in the classroom and, therefore, are one of the major sources of knowledge for boys and girls as a result of their constant use in the classroom throughout their student life. Student learning received via this medium is taken to be neutral and objective based on the assumption that science is impersonal. However, a more subtle analysis of certain aspects of the contents that appear in textbooks reveals a bias in relation to certain aspects of society which are concealed. This is either because they are only partially dealt with, or because it is taken for granted that only one perspective exists: on having silenced the cultural and ideological diversity that exists in the society. Given the educational repercussions of textbooks, it is necessary to pose certain questions in order to establish a set of criteria for evaluating quality regarding the type of information offered; the worldview presented; the experiences proposed; which models are legitimised and which remain silenced. Current research focuses on the analysis of the explicit and implicit content of curriculum material in terms of sexism, racism, cultural and religious diversity etc. Given its role in dispersing knowledge regarding cultural, economic, political and other circumstances, the textbook plays an essential role in building bridges between the current cultural milieu and new generations, serving as an efficient means of

incorporating these into the social context in which they are immersed. However, the textbook could also serve as excellent material for an analysis seeking to integrate the various different perspectives of the social context.

This should be priority since depending on how this is applied we will be promoting, either an educational model which reproduces existing knowledge or, on the contrary, a critical stance vis-a-vis the current cultural model.

The content of textbooks presents a symbolic order that reflects what are considered to be the most appropriate cultural values for the new generations which are, in turn, supported by certain theories that legitimise why the world is the way it is, why relationships are established in particular ways, why social groups present themselves and are symbolically represented in a commonly accepted manner, which reinforces certain attitudes and undermines others.

The need for new lines of research on textbooks

Personal development implies acquiring a set of socially desirable traits. These traits are based on socio-cultural constructions that are not made explicit and, thus, are unconsciously reproduced. In this sense, textbooks simply display images of norms and values of a particular society which, purportedly, should guide our behaviour based on social models of what it means to be a man or a woman. Therefore, we encounter a series of values which throughout history have come to define “virility” and “femininity”. These conceptions have impregnated all areas of human knowledge, including formal education, thereby giving rise to the publication of textbooks tainted with sexist biases.

Differences in terms of the value assigned to the behaviour, attitudes and values of the two sexes can be perpetuated and reinforced if textbooks continue to show through illustrations, content and language the androcentrism that reinforces sexual dimorphism, promoting a vision of the world that excludes or underestimates women as a social group, while placing a high value on models historically associated with the masculine. Therefore, it is necessary to adopt a critical stance towards the creation of texts which, under the umbrella of so-called neutrality, only disguise the androcentrism that impregnates society.

To neutralize this reality it is necessary to encourage the role of the teacher as intellectual. In Gramscian terms the task carried out by this type of educator includes exposing the patriarchal ideology represented in the textbooks used, analysing how textbooks construct gender relations, and the hidden and explicit discourse on sexual roles or the stereotypes portrayed, thereby actively participating in the type of education imparted to students. This process involves examining the sexist biases reproduced in textbooks from the perspective of the teacher researcher. To do so we need to pinpoint the aspects of textbooks which represent sexist stereotypes such as, for example: discourse or images that refer to men and women from hierarchical positions that set out to legitimise a patriarchal vision of society and of the relationships between the sexes and the role they should play in society. These tend to represent women as mothers and wives with supposedly natural biological qualities ascribed to them which make them specifically suited to be caretakers. At the same

time, these stereotypes also express value judgements that place the male at the centre of every social event.

A significant body of research has been carried out on the models portrayed through the images and the language of textbooks used in schools. This research has set out to reveal the sexist stereotypes boys and girls learn through the models represented, and the process of invisibilisation girls experience as a result of not seeing themselves represented in the iconic language of textbooks. Sexism in textbooks appears when the images and references to men and women are unequal, when the representation of the feminine symbolic order is discriminated against as it rarely appears in the different textbooks. We should keep in mind that this situation does not depict reality, as in real life women represent 50% of the population in any society or ethnic community etc.

Recent teacher research such as that by Blanco (1999) demonstrates that the presence of women continues to be under represented in textbooks, to such an extent that only 10 out of 100 characters which appear in the textbooks selected are females. At the same time, the number of women characters with an individual identity amounts to 255 in comparison to 2,468 male characters from a total of no less than 5,000 pages of textbooks regularly used in the classroom.

The analysis of the character traits depicted allows us to determine which social models are portrayed in textbooks. Our discussion of these characteristics draws on what Michel (1987) termed as the 'social reference' by which we can perceive the static characteristics of the male and female characters which appear in textbooks. We have selected what we consider to be most relevant to the analysis of sexism: marital status, family situation, occupation and age.

Marital status is one way in which we represent ourselves, and its representation can be very educational in terms of highlighting what is held to be the most appropriate way of being a man or a woman. This parameter reveals gender inequality since textbooks usually represent women as married, while the marital status of males is unknown. Women are generally identified as wives, in contrast to men whose marital status is not explicitly stated. Consequently, their social role (in terms of marital status) is not overtly guided.

Closely linked to this social reference is the identification of women as mother and/or housewife. There are few instances where men are defined by their role as fathers and/or husbands which encourages the misleading or partial notion that men and women have different interests while, at the same time, serves to create a symbolic order for new generations that limits and stereotypes women based on their sex. These examples point to the implications of the moral and symbolic representation of women as the character with a greater natural capacity to adequately carry out certain social functions. Thus, constructing an important component of legitimacy based on socio-biological differentiation which further reinforces gender stereotypes, and the idea that there are certain social functions that are and should be carried out by men and others by women.

Another trait that underscores sexual inequality in textbooks is that of the characters' occupations. In practically every instance, males are defined in relation to paid work,

while in the case of women this does not always apply: in quite a large number of cases the only occupation assigned to women is that of housewife and symbolic equity does not extend to these cases. Both a quantitative as well as a qualitative analysis of the professional activities represented indicates that when women are represented within a professional framework, this is usually associated with so-called «feminine» roles such as nurses, hairdressers, or flight attendants. In contrast, males are represented in a much wider range of professional contexts, though equally stereotyped, such as carpenter, executive, judge, lorry driver, footballer etc. When women are represented in jobs traditionally assigned to males, certain symbols are usually included to remind us of women's condition of mother-housewife-caretaker. For example, a women doctor appears surrounded by children in an affectionate stance, while a male doctor appears in more formal and more «professional» situations. These types of images are not only negative for women as a social group, but also for men. These constructs are limiting as men are not represented displaying a range of emotions, thereby reducing the opportunity for boys to resort to the rich world of emotions in order to express themselves.

Yet another social reference found in textbooks in relation to gender concerns age. As the study by Nuria Garreta and Pilar Careaga (1987) indicates, adolescents or the elderly are rarely represented in textbooks, and when they do appear these are primarily male. Adolescence, despite being such an important stage in one's personal development, appears not to interest the educational world, and even less so if this reference is associated with the feminine, an aspect which is virtually completely forgotten, as is the notion of old age in general.

From a democratic standpoint, quality textbooks can only be achieved if the diversity of social models portrayed is increased. In this case, the introduction of female models under equal conditions of parity would be a first step towards respecting democratic principles. As long as textbooks continue to place a higher value on the male model as being better and more desirable, and, essentially, the only one that should really be taken into account, boys and girls will lose a fundamental part of their development as individuals as this sets limits on and diminishes their social roles. Textbooks should portray the world of both men and women on equal terms so that their presence, actions, contributions, potential and requirements are depicted in such a way as to avoid the androcentrism that impregnates so many of the texts regularly used in the classroom, depicting prejudice and biases against women's reality under the guise of science. Ensuring a similar ratio of male to female models would enrich future generations who will learn first-hand that gender equity is an unquestionable right. Textbooks are an essential means of learning the symbolic representation of gender configurations presented to students who are future social agents who will be able to modify or reproduce the social model presented to them. They serve as a means to determine if gender-based stereotypes survive, along with their representation of what amounts to social fiction, and their capacity to recreate this. A non-androcentric perspective along the guidelines described above would contribute to enriching textbooks. Moreover, further research on the knowledge and science textbooks represent is necessary. Knowing how the male gender's point of view on society is valued from the standpoint of other educational disciplines would also shed light on this issue. We need to begin to acknowledge the existence of scientific androcentrism in the same way as it has been necessary to make gender inequality and gender-based value judgements visible in iconographic language.

The subjects studied in educational institutions have a clear androcentric bias. When history, art, literature or mathematics are taught, to name a few examples, we observe that the androcentric bias remains evident. Art, through painting, interprets reality in its socio-historical context. Art shows us the courage of men in war, yet this knowledge of history is limited as we know the consequences of important historic events for men (which are universalised to encompass the entire social group) such as the territories conquered, the power gained or lost, the increase or decrease in wealth etc. However, we do not know what takes place beyond the battlefield where the women are; women who have higher mortality than men, despite the wars. According to María Ángeles Durán (1996), women are always depicted as happy and beautiful, an unrealistic portrayal that contributes to the invisibility of women's life which should be analysed within the educational system. The subject of history also offers the same androcentric perspective in terms of the dichotomy between men and women. Certain textbooks have embarked on a process of visibilisation of women, as these are treated by the scientific community as producers and actors of social events. However, these textbooks remain androcentric to the extent that women are granted minority status and treated almost as a specific «ethnic» group, detached from the general social order of any dominant group. Women's role in history is usually presented as a sub-topic, in a specific section, but not as part of a whole, not as part of that society or simply as one of their several social roles. Instead, 'human' history is presented as a whole, and one section of this is specifically dedicated to actions carried out by women. The values represented continue to be courage for men, while women value the private sphere. Women who have entered the public space are considered an oddity and this is reflected in textbooks.

In terms of literature, the same lack of critical vision with regards to gender is observed. In classical literature we study a series of male writers whose work portrays women. In fact, it is (almost exclusively) men who describe women's lives, feelings, relationships, and thoughts depicting women in love and women suffering. Men envision and recreate women and, consequently, stereotypes regarding women and their world permeate their work. The non-critical transmission of these prevents us from analysing the androcentrism that impregnates the literature studied in educational institutions. A non-andocentric analysis implies a revision of the act of writing and its contextualization, the values upheld, the myths reflected and the naturalisation of conventions that occurs. For this reason, the study of literature requires decoding more than one interpretation (Grup de Coeducació, 1989) a task that a non-androcentric perspective of education should undertake.

The field of philosophy informs us about the western world's great thinkers who have reinterpreted how reality is conceived, analytically justifying or rejecting the importance of gods, workers, citizens, and kings. They have examined the different governments and the role men have played in their configuration. They have reformulated spatial and temporal categories and their relation to society. They have established the importance of the dialectic and its causes. All of this has been undertaken from the male point of view. What role do women play in Rousseau's conception of citizenship? In what way are the gods of the Judeo-Christian religion relevant to women? What are the implications for women of the configuration of a specific spatial and temporal order? How is social time defined? Is the private-domestic sphere included? Would the Marxist concept of worker be redefined if this

theory were to incorporate the notion of the female worker? The answer to these and other questions related to the disquisition on the teaching of philosophy would involve reconceptualising the science of philosophy along non-androcentric terms.

References

- Apple, Michael W. 1986. *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*. Routledge: New York
- Blanco, Nieves. 1999. De qué mujeres y de qué hombres hablan los libros de texto. *Kikiriki*, 54, 23-38
- Durán, M^a Ángeles. 1996. Sobre ciencia, arte y movimientos sociales In: Rita Radl y Carme García. *Mujeres e institución universitaria en occidente. Conocimiento, investigación y roles de género*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago
- Garreta, Nuria & Carreaga, Esther. 1987. *Modelos femeninos y masculinos en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Grup de coeducació una escola altra. 1989. *Libres per a coeducar*. Valencia. Generalitat Valenciana.
- Grupo Eleuterio Quintanilla. 1998. *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa.
- Michel, André. 1987. *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona: La sal.

Blackness and national identity in Argentine school textbooks

María Soledad Balsas

Introduction

In the context of the Bicentennial of the Independence Process that put an end to the Viceroyalty of the Spanish Crown in the River Plate, to be celebrated in 2010, the issue of National identity gains new force in Latin America. Thus, it is interesting to note that even nowadays it is assumed that “there are no ethnic differences in Argentine society, or at least, they are not an important cause of social inequality” (Torrado in Frigerio 2006, 19). It is a contradictory myth that results in a hegemonic perception of the local society as open and unbiased, which denies any form of discrimination. However, many are the facts that show that inequality based on ethnic origin in Argentine society has existed from colonial times to the present would be more structural than generally accepted. Thus, the aim with this paper is to better understand how the construction of Argentine identity has been based on a negative social image of black people. In this way, I seek to critically review the strategies through which National identity has been constructed in textbooks within the framework of one of the most ideologically important state apparatus: the School. In particular, I focus on the images of black people in primary school textbooks, from the beginning of the National educational system in 1884 up to the present.

The issue of the name

When I asked myself about the ways through which the image of black people has been presented in compulsory school textbooks during the last hundred and twenty-five years in Argentina, the problem of linguistic designation arose as the first challenge. How ought “blackness” to be defined? Which identities should be included in this category? Which ones should be excluded? Is this the most suitable form of expression? At first glance, the answers to these questions may seem trivial. Nevertheless, the debates that have arisen in different academic fields since the very beginning of the Politically Correct Movement highlight the need to reflect on conceptualizations as historical and social constructions. Translation does not make things easier. Due to space limitations, I will simply say that in this article I identify black people as any person with visible African origins. I argue that the afro-expressions frequently used to name them turn out to be too broad and, in some cases, more euphemistic than critical of the racist conditions under which inequality has traditionally been (re) produced – at least in Argentine society.

Groundwork

A second challenge to be faced when carrying out the present study involves the sporadic nature of research conducted on the black presence in Argentina in general, and the lack of attempts to reflect on the way they are presented in school textbooks in particular. According to Frigerio (2008), the historical lack of interest among

scholars in addressing the issue can be explained in terms of the dominant whiteness of the National narrative.

However, it is possible to identify some contributions, made particularly in recent years. First of all, the diagnosis presented in the “Plan Nacional contra la Discriminación” (2005) is an important antecedent. According to this report, school textbooks used in Argentina show the deployment of an imagined community that produces bias particularly affecting certain socio-cultural groups. From the texts and illustrations within the analyzed books, it is possible to reconstruct a social image where blonde and white people perform activities that are more culturally valued and better paid than those performed by Blacks, Orientals and Amerindians, who are nearly absent from the publishing proposals.

In an analysis of Nation-building in the school textbooks published between 1873 and 1930, Cucuzza (2007) agrees that the space allotted to blacks is reduced: generally, it is limited to outstanding historical events such as the English invasions, the Battle of “Ayohuma” or the heroism of “Falucho”. Eloquent on this point are Geler’s findings, who considers that the inclusion of blacks in Argentine school textbooks is characterized by a nostalgic reference to the slavery period [...] in which the vivacity and sadness for a past time that is inevitably lost is presented as the main trait.” (Geler 2007, 138)

Methodology

To undertake this analysis, I chose an exploratory approach in which I paid particular attention to visual texts. By this I mean any sort of picture, design, photograph, paintings, etc. where black people are shown. But not only did I take into account the visual features of the embedded texts; in some cases, it was also necessary to examine the written ones in order to better understand the meaning of the image. Secondly, I focused on the textual characteristics with an analysis of the cultural contexts in which the selected textbooks were published. Thus, the main criterion I adhered to was chronological: I divided the total number of images into four periods. Then, I put together the images according to thematic affinity. Even if I focused on qualitative aspects, I also found certain quantitative aspects such as size, amount, and disposition to be of interest. All in all, I was able to register 613 pictures in 206 school textbooks. Once again due to space limitations, I will present only the most significant examples in the following sections:

From creation of the national system of education to first military coup (1884 – 1930):

During this period, 12 images related to black people are registered in 8 textbooks. In other words, an average of 1.5 images per book. They are all designs in black and white that refer to the condition of servants and the participation of black people in the military corp. The racial differences, the stereotype of blacks as entertainers and their presence at school are also mentioned. There are no photographs.

The earliest picture that I was able to find dates from 1890. It illustrates a lesson on “Human Races”, where eight men representing different ethnic groups can be counted. The central part of the image is occupied by a white man, who “[...] has

dominated and will dominate the others [...] "(Nuñez 1890, 164). In contrast, blacks are stripped of clothing and wear exotic objects: they are defined as essentially wild. According to the categories suggested by Shohat and Stam (1994), this construction could be interpreted in terms of the trope of animalization, one of the most widespread mechanisms of naturalization through which we tend to see the colonized world as vegetative and instinctive rather than cultural. On this basis, it is attempted to justify the domination of groups that are regarded as inferior.

This negative way of presenting black people in school textbooks was revised during the first decade of the following century. In the context of the celebration of the first Centennial of the Independence process from the Spanish Crown, the positive attributes of blacks were more frequent. In particular, their participation in military episodes is highlighted. These changes could be seen as a product of the strong revolutionary activism expressed by the immigrant working-class from the last decades of the nineteenth century. Until then, the Creole culture – including blacks – had been considered uncivilized in comparison with the ideal of laborious and sober European immigrants (Villavicencio 2003).

Was this change also valid for women? Unfortunately, no images were found from these years depicting the participation of black women in public events. Unlike white women, who were constructed as tender and delicate beings (Wainerman and Heredia 1999), the image of black women that these books helped to propagate was characterized by lower social status: they appeared only in private situations, mainly as servants. In comparison with their white peers, no sensitive attribute was attributed to them. By and large, the exclusion suffered by Afro-Argentines was double: not only racist but also sexist (Geler 2007).

From ‘*década infame*’ to Peron government overthrow (1931-1955):

Between 1931 and 1955, I found 24 images in 17 textbooks. During this period, scenes of colonial life became ordinary, especially in relation to servants, slavery and street vendors. There are also references to differences between races and the ‘Ayohuma’ girls. Four-coloured images began to be published.

One of the main innovations of this period involves the explicit relationship between the visibility of black people in school textbooks and the colonial epoch. Based on this association, a particular interpretation of the past in which blacks would have become extinct before the birth of the Nation – created by the modern State – was constructed. It was indeed in the context of the conservative political project that the idea of Argentine society’s whiteness became widespread.

Here, there are numerous allusions to the lamplighter. This construction could be conceived as what Shohat and Stam (1994) conceptualized as the trope of light/darkness. According to these authors, this is the projection of the light skin/day coupling as a symbol of the Enlightenment ideal of reason over darkness/night as a metaphor for confusion, violent impulses and anarchy. Along with the lamplighter, other popular and low-skilled occupations started to make their appearance.

Although some changes were added, the image of black women as maids continued to be in effect in the following decades. But unlike what had been observed earlier, servants were no longer adult women but girls. This strategy could be explained in

terms of the identification of colonial times with an early human or cultural development marked by political immaturity (Shohat and Stam 1994). As in the case of the lamplighter, the fact that these occupations were filled by children and young blacks in the context of the colony does not seem to be a random choice. As a consequence, a hegemonic imaginary of blacks as associated to origins and underdevelopment began to take over.

It is interesting to note that it was just in these years that the subject of slavery began to be dealt with in Argentine school textbooks. With the advent of Peronism, further changes were observed. Slavery not only referred to blacks, but also to manual labour as a condition of quasi-animality. We should point out that it was precisely when existing hierarchies were being challenged and inequalities mitigated that (negative) stereotypes were rebuilt and reinforced. In this regard, it is noteworthy that these strategies not only drew upon dominance as a way to re-impose the disputed social distances but also upon humiliation (Nederveen Pieterse 1992).

Finally, the actions of the black women, who in 1813 attended to the fallen soldiers at the Battle of “Ayohuma”, were presented together with the heroism of black men in military episodes. Was the construction of anonymous and popular heroines necessary for the new hegemonic tale? Could this innovation be understood in terms of the increasing participation of women in the Peronist movement?

From ‘Revolución Libertadora’ to last military dictatorship (1955-1983):

In these years, the average number of images related to black people underwent a significant increase: approximately 2.7 per book. The 164 images are distributed over 60 titles. In addition to the colonial references, new topics were presented. The first photographs were included.

After the passage of the Universal Declaration on the Rights of the Child, in 1959, there was a shift in the (negative) meaning given to diversity. This change consisted in assigning “the others” a more positive value within a more egalitarian context. Frequently, the round among children of different ethnic groups started to appear as a metaphor for inclusion. But it must be pointed out that on several occasions this vision turned out to be abstract and idealized, as it contributed little to the understanding of social reality. It represented a folk celebration of multiculturalism. It could be argued that in several cases it was a stereotypical interpretation of identity, deeply rooted in nationalism and adherence to the motherland.

With regard to the presentation of blacks as servants, there were some important changes. In the first place, more than thirty images of domestic workers led the scene. Secondly, these tasks were increasingly performed by girls. Another significant change was that men also began to be portrayed as servants. But while black women were in charge of the more menial tasks, black men were constructed as waiters and stewards. Here again the youth attributed to blacks in these representations is also worth noting. Other important innovations referred to the mode of presentation of slavery: it was stripped of its reference to forced labour and class struggle.

In this adverse context, the participation of blacks in the army was still the exception. Only in the case of Argentine soldiers, blackness is seen as a positive value in the hegemonic speech (Geler 2007). Thus, a growing number of references were made to

the brave actions of blacks in the defence of Buenos Aires against the British invasion in 1806, the black leadership in military corps in general and the role played in the battle of Ayohuma.

Another new characteristic of this period referred to San Baltazar. According to the American popular tradition, he is a symbol of dancing and fun. This veneration in Argentina goes back to 1772, when the first Confraternity of the city was founded (Cirio and Rey 1995). But as presented here, the image was only valued for its inclusion in the Catholic liturgy, which was hegemonic in school publishing proposals at that time (Wainermann and Heredia 1999). There were no signs linking the black King to the traditional rituals of his community in Buenos Aires. In some cases, the denial is such that San Baltazar was presented as being white. To conclude, it was also during these years that images of blacks as musicians, dancers, entertainers and athletes became more frequent.

From return of the democratic regime to the Bicentennial (1983-2009):

Over the last twenty-five years, the number of pictures of blacks tripled as compared to the previous period: 413 images in 121 books. That is, approximately 3.4 in each title. The majority of them make reference to diversity, human rights, discrimination, racism, hunger, poverty, war and migration. The presentation of black as sportsmen also increased. Monochrome images are scarce.

During this period, the visibility of blacks deserves special attention in relation to new contents: racism, discrimination, human rights and values education in general. The inclusion of references to black leaders such as Martin Luther King and Nelson Mandela is an innovation in this context. However, it must also be said that the texts that go along with these images very often take the form of rhetorical assertions that contribute little to the understanding of the social dynamics that feed discriminatory practices.

It is also worth considering that several books foster the formation and reproduction of images that tend to associate blackness with poverty, hunger and war. These phenomena function as icons of the inability of blacks - first natural, now cultural - to achieve the ideal of Western civilization (Nederveen Pieterse 1992). In spite of the fact that the concept of race disappears, an eloquent inferiority continues to operate. As a result, the elimination of the word "race" could be seen as a mere language change that does not necessarily imply a deep ideological reconsideration (Eco 2007). There are no signs to connect these events with an unfair world economic order.

Moreover, it could be argued that the increasing number of pictures of blacks in recent Argentine school textbooks does not always imply a breakdown of the traditional hegemonic strategy of their invisibility. On the contrary, they often contribute to reaffirming it. Despite the growing consideration given to blackness – many images refer to USA, Cuba, Haiti, Guayana and, particularly, Brazil – the situation of black people in Argentina is still denied or, at least, underestimated. In summary, over recent decades blackness has been gaining more space in Argentine school textbooks, especially if it is related to the situation in other countries.

The social image of blacks as entertainers is complemented by a growing number of visual references to black athletes who have leading roles in society. In this sense, it is

possible to perceive the intention of limiting the recognition of positive attributes of black people solely to physical skills. The photographs and drawings of boxers and football players such as Pele could be taken as examples of this strategy.

Finally, the recognition of the black presence in school and common playing areas observed in some books is auspicious. Here, children from different ethnic backgrounds share classroom activities, games and more. This interaction reflects a shift in the traditional meanings attributed to diversity.

Conclusions

Based on the previous analysis, it is possible to conclude by stating that textbooks in compulsory education in Argentina largely brought about an hegemonic vision of National identity that denied the participation of blacks. This was achieved primarily through building a social image linked mostly to the colonial period. This strategy was also particularly effective for disseminating a dominant imaginary in which blacks were traditionally attached to a condition – first biological, then cultural – of inferiority. The lack of recognition of black participation in contemporary Argentine society has remained almost unchanged until today. Seldom has this model been modified by specific political situations.

Despite the exponential growth in the number of images showing blacks in recent decades, there has been no radical shift in treatment. Although it is possible to perceive a greater complexity of information and some critical elements, further efforts are needed in order to improve the situation. First of all, it is essential to put this issue on the public agenda. To achieve this, more academic effort regarding the situation of the black community in textbooks, in particular, and in Argentine's society in general, is required. Last, but not least, strengthening teacher training with a critical approach to the topic constitutes a major priority in order to produce further changes.

References

- Cirio, N. P. & Rey, G. H. El culto a San Baltazar como estrategia de adaptación sociocultural al conurbano bonaerense. <http://www.revistaquilombo.com.ar/documentos/SanBaltazarVillaDominico.pdf> [Date of consultation: 20.07.2009]
- Cucuzza, H. 2007. *Yo Argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Decreto 1086. 2005. Plan Nacional contra la Discriminación. Buenos Aires, Boletín Oficial de la República Argentina 30.747. Primera Sección. Available at: <http://www.inadi.gov.ar/inadiweb/images/stories/pdf/plannacional.pdf> [Date of consultation: 02.07.2009]
- Eco, U. 2007. Sobre lo políticamente correcto. In: *A paso de cangrejo*, Buenos Aires: Sudamericana.
- Frigerio, A. 2008. "De la "desaparición" de los negros a la "reaparición" de los afrodescendientes: comprendiendo la política de las identidades negras, las clasificaciones raciales y de su estudio en la Argentina". In: Lechini, G. (comp.) *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro*. Buenos Aires: CLACSO.
- 2006. "Negros" y "blancos" en Buenos Aires: repensando nuestras categorías raciales. In: *Patrimonio Cultural* 16. Buenos Aires.

- Geler, L. 2008. *¿"Otros" argentinos? Afrodescendientes porteños y la construcción de la nación argentina entre 1873 y 1882*. España: Universidad de Barcelona, Facultad de Geografía e Historia.
- . 2007. "¡Pobres negros!". Algunos apuntes sobre la desaparición de los negros argentinos. In: García Jordán, P. (comp.) *Estado, región y poder local en América Latina, siglos XIX-XX. Algunas miradas sobre el estado, el poder y la participación política*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Nederveen Pieterse, J. 1992. *White on black: images of Africa and blacks in Western popular culture*, New Haven: Yale University Press.
- Núñez, J. 1890. *El lector americano. Libro tercero*. Nueva York: Appleton.
- Shohat, E. y Stam, R. 1994. *Unthinking eurocentrism. Multiculturalism and the media*. London: Routledge.
- Villavicencio, S. (ed.) 2003. *Los contornos de la ciudadanía. Nacionales y extranjeros en la Argentina del Centenario*. Buenos Aires: Eudeba.
- Wainerman, C. & Heredia, M. 1999. *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

National identity and heroic history in Venezuelan primary textbooks

Carmen Geraldine Arteaga Mora

Big rivers are not formed from just one tributary
nor the nations by the effort of just one man.
Ángel Bernardo Viso, 1983

Introduction

This paper presents preliminary findings from a research project on social representations in five Venezuelan fifth grade textbooks. The content of the textbooks fulfilled the current requirements of the governmental educational curriculum. It is an assumption in this work that school is a mechanism of transmission of ideological patterns, and that oral and written discourses are forms of ideologically biased social action. Methodologically, the perspective of Critical Discourse Analysis (CDA) was used to analyse the representation of the idea of nation and Venezuelan heroes. We conclude that the War of Independence (Guerra de Independencia) period, 1810-1830, has been overvalued; at the same time, we found a mitigation of colonial history, previous to the Independence. The hero par excellence is Simón Bolívar, whose representation is close to deification; meanwhile other heroes are appreciated for their closeness to and collaboration with Bolívar.

School and creation of ideological patterns in society

Currently, there is a consensus in considering school as an institution which, besides knowledge and education, also transmits to students ideological, ethical and moral patterns (Althusser, 1974; Bordieu y Passeron, 1977; Bernstein, 1985; Durkheim, 1990; Tedesco, 1996). Such patterns are inside the discourse issued to students, and provide them with a framework to develop their identities. Thus, school plays a major role in socializing people and contributes to their integration within the national community. As to the educational process, the School has a number of resources and tools in order to accomplish his task, and a central one is the textbook, which is the object of study in this paper.

The textbook in the school

Currently, the textbook is an essential tool in the teaching dynamic, and it usually contains those issues established by governmental educational authorities. In this paper, we define 'textbook' as a written book whose content fulfils the general objectives and specific topics required of the official curriculum designed by the public educational authorities of the country, which has been created to be used in the daily activities of the teacher with the students, in order to teach and to reinforce knowledge. We also subscribe wholeheartedly to the definition given by Chopin (1992).

In Venezuela, the State took a leading role in the educational system of the nation since the second half of the twentieth century (Albornoz, 1986; Portillo y Bustamante, 1999), and set the guidelines for the elaboration of textbooks. In this way the publishing companies that work in the educational field, have the obligation of clarifying with a written note in the content, if the textbooks published by them follow the guidelines of the official national curriculum. Therefore, it was considered relevant to study the discursive representation of national history and national heroes in a sample of primary textbooks.

Theoretical and methodological premises

Methodologically, this paper is based on the Critical Discourse Analysis (CDA) perspective, which assumes that discourse, in oral and written form, is a social creation, characterized by producing and transmitting norms, values, beliefs and traditions belonging to the different groups in society. Consequently, when studying formal elements in discourse, it is possible to determine ideological patterns.

Theoretical concepts

This paper is based on three essential concepts: discourse, social representations and ideology. We understand Discourse as a “communicative event” which includes talking interaction, written texts, and also body gestures, elements like front page designs, typographical layout, images and any other dimensions or “semiotic” significant or multimedia (Van Dijk 2003, 147). Discourse is not only a linguistic phenomenon, but also a wide cognitive framework, which incorporates all elements of social life.

The definition of ideology is also based in the work of Van Dijk (2003), who defines ideology as a framework of “basic beliefs of a group and its members” (p.14). Ideologies work by guiding individual, institutional and group conduct, with the aim of defining membership and identity.

With regard to the definition of social representations, we consider them as models that show social life through a specific line of argument. Within this context, we consider it necessary to quote the classical definition of social representations given by Moscovici (1979):

Social representation is an organized corpus of knowledge and one of the psychic activities that allow people to understand their social and material reality, and also allows people to get incorporated into a group or to develop daily relationships. (p.18)

Social representations are transmitted through different ways, like the mass media, the family home, and social institutions, like school.

Analytic approach

This paper is based on a qualitative research, which was accomplished by using a sample of five Venezuelan textbooks of fifth grade of primary school. The contents of the social sciences and history sections of all the textbooks were examined. The selected content was taken as one representative statement, regarded as a macro act of speech, composed of small acts of speech, which were analysed through its sentences, as micro analysis units. On the other hand, in this research only the written elements were studied of the textbooks, leaving aside images, page design and other editorial aspects. The sample of textbooks was chosen according to the following criteria:

- Textbooks which explicitly stated that the content followed the current official educational curriculum in Venezuela.
- First editions as well as revised editions, published after 1998.

The top five best selling textbooks, according to information obtained from a survey in ten bookshops in Caracas. Finally, the selected books were: *Enciclopedia Actualidad Escolar 5º grado*; *Enciclopedia Girasol 5*; *Enciclopedia Popular Deiba 5to grado*; y *Enciclopedia 5, Serie Santillana, Flor de Araguañey; Nuevo Arcoiris. Libro integral para 5to grado de educación básica.*

On the idea of nationhood

The idea of nationhood usually means a community of people who share linguistic, ethnic, cultural and historic links, have a common destiny and generally live in a specific geographic area, under the authority of a central government. Nowadays, this geographic area is frequently the same area that comprises the boundaries of the nation states and forms a political, cultural and economical unit.

In addition to the fore-mentioned characteristics, Max Weber (1999), added to the definition of nation an emotional ingredient, expressed through the idea of *pathos*. However, as Hobsbawn (2000) and Gellner (1991) have stated, nation states are very new forms of social organization in historical terms, being modern concept, dating from the XIX century. Ideologically, nation states are related to liberalism (Hobsbawn, 2000), which considers the nation state as the most evolved form of socio-political organization. Likewise, as a political construct, the nation state fulfilled all the requirements of the capitalist economic system.

In spite of all its apparent advantages, a social entity like a nation state still is a sort of artificial construction and as such is faced with problem fact has a challenge in the matter of how to ensure the loyalty of its inhabitants. For this reason, the state tries in various ways to promote a feeling of identification and membership amongst the people. One instrument at its disposal is patriotism, a kind of “*civic religion*” (Hobsbawn, 2000) that encourages in the masses a feeling of love for and commitment to the nation, with the sovereignty of the people and all that represents the nation state. Regarding this, Hobsbawn states:

... states would use their ever more powerful machinery, to establish communication with their inhabitants, especially in the

primary schools, with the aim of spreading the image and the heritage of the “nation” and of kindling affection for it and grouping everything together under 'flag and country'. And frequently “making up traditions” and even nations to that end. (p. 100)

In other words, the nation becomes a symbolic creation. Anderson (1993), emphasizes the subjective nature of the nation when he defines it as a “imagined political community”, and in this sense Armijo (2004) maintains that “the nation is not something given, but rather social creation designed, a defined cultural representation that a community determines as a unity” (p. 18).

So, the birth of a nation is seen to occur in a mythical moment, generally accompanied by figures of heroic proportions. In keeping with this pattern, both the initial event and the heroes who participated in the process are transcendently important to the community, because, according to the myth, they founded, liberated, saved or radically transformed the society. In this paper, we shall study the discursive treatment of the origin of Venezuela and Venezuelan heroes in the selected textbooks.

The symbolic construction of Venezuelan nation

Anderson (1993) maintains that in Latin America the elaboration of an idea of national identity took place in the most classical fashion. The domestic élites, eager to obtain the total political and economic control of the colonial territories, began by severing the links with the Spanish Empire, using Liberalism as ideological support, the Enlightenment, and the principles of the French and the American Revolutions.

To this end, the elites developed a symbolic discourse, which stated that only creoles belonged to the nation, while citizens of the Spanish Empire born in Europe were seen to be foreign invaders. Thus a break was made with the past, but one which ignored the fact that elites were direct descendants of the Spanish colonialists. In this paper we shall analyse the characteristics of social representation of heroes in Venezuelan national history. First, let us consider the following macro topics:

1. Origins of the Venezuelan nation:
 - Political and social conflicts before 1810
 - War of Independence
 - Ideological bases of the nation building
2. National heroes
3. National project

Origins of Venezuelan nation: political and social conflicts pre-1810

As we know, nations are built upon foundational myths that are taught through the official “national history”, which emphasize those events that endorse the myth, while at the same time concealing those events that might contradict it. This phenomenon was registered in the sample of textbooks selected for analysis.

In the first place, the discourse homogenized all conflicts and political confrontations that occurred before 1810, so their causes match perfectly with the causes that motivated the political leadership to carry on the events of 1810, as we can see in the table No. 1.

In this way, the social representation of colonial society excludes all the different conflicts that occurred, except for those directly related to its political relationship with the Spanish Empire. From this perspective, “*los españoles*” (“*the Spaniards*”) are always the source of domestic discontent, and this argument would apply to all the colonial social classes, from the highest “*mantuanos*” (richest white people), to the lowest oppressed slaves. According to this representation, Spanish domination was the only reason for social discontent.

Table 1. Historical Events before Independence

	Excerpts
Political Conflicts in the General Capitanía of Venezuela	“... between 1795 and 1810, rebellious outbursts took place, their main goal being to put an end to Spanish domination and obtain Independence”. (<i>Nuevo Arcoiris5</i> , p. 282).
Insurrection of José Leonardo Chirinos	“a. A rebellion of blacks in Coro... they proclaim... the abolition of slavery and the creation of a republic... it was defeated by the Spaniards and Chirinos was sentenced to death...” (<i>Nuevo Arcoiris5</i> , p. 282)
Political Conflicts in the General Captancy of Venezuela	“... during the period of colonization, a number of movements arose against the mistreatment of slaves, the commercial monopoly of Spain, inequality among social classes, and so forth... today they are known as the origins of the Independence movement”. (<i>Enciclopedia Popular Deiba 5to grado</i>)

This finding confirms Angel Bernardo Viso's statement (1983) that Venezuelan official historiography promoted the stigmatization of the Venezuelan Spanish roots, in a way that “... a lot of Venezuelan people don't even realize in their childhood that, to a large extent, they descended from Spaniards.” (1983, p. 33). In table no. 1 it can be seen that oppressors are “*los españoles*” (“the Spaniards”).

Although the discrimination and exploitation suffered by the lowest social groups (black slaves, indians and “*pardos*”) is mentioned as the cause of riots and social tension, a total understanding of the true nature of them is confused, owing to the discursive treatment given to the causes and outcomes of the revolts.

An example is the second excerpt of the table nº 1, which is about the insurrection of José Leonardo Chirinos, a slave revolt, a social conflict of essentially domestic nature, would have been defeated by “*los españoles*” (the Spaniards), not by the local “*mantuanos*”.

The confrontation between social classes, although it is mentioned, turns *invisible* because of the label of “*movimientos precursores de la Independencia*” (“*Initial movements towards Independence*”), as we can see in the excerpts showed in the table nº 1. So, Independence leaders and their political actions, turn into the saviours of all classes and social discontent, as we can see in the next section, where we analyse the social representation of the War of Independence itself.

War of Independence

The War of Independence represented the main event of Venezuelan history, therefore all social evolution before 1810 was only a preface to independence. In this way, Venezuelan official historiography adopted a chronological and anecdotal approach, instead of a structural perspective. This finding coincides with assertions of certain authors (Carrera Damas, 1969) about this issue. This anecdotal approach is so extreme, that in certain events during the War, like the “*Campaña Admirable*” (“*The Admirable Campaign*”), as we can see in the table nº 2, the summary contains such a load of details that its pedagogical value may be doubted, especially when considering the students it is aimed at (children from nine to twelve years old).

In the excerpts showed in the table nº 2 we can see that in each one of them, at least eight different place names are given, which presumably the young student has to memorize – together with other battles and campaigns in a war that lasted 20 years.

The result of this approach is that the study the War of Independence becomes an end in itself, while leaving aside the fact that it sprang from a highly complex social situation. There were many conflicts in the world at that moment, of which independence was merely one. But it would seem that only the struggle for independence was thought to be important.

Table 2. The War of Independence

	Excerpts
War of Independence (Admirable Campaign)	“...Bolívar, from Cartagena, planned an invasion to Venezuela. Occupied San Cristóbal in April, then La Grita, Mérida, Trujillo; it is in this city that Bolívar, on 15th June, promulgated the “Decreto de Guerra a Muerte” (“Decree of War to Death”); from there, he moved forward Barinas, Barquisimeto, San Carlos y Valencia and on 13th August 1813, he entered triumphant in Caracas, where was proclaimed as Liberator (Liberator) of Venezuela”. (Nuevo Arcoiris 5 th grade)
War of Independence (Admirable Campaign)	“From Trujillo, Bolívar moved forward to Guanare, and then he befell upon Barinas, made run away to the royalist Liscar, who was trenced in that place. For his part, Ribas and Urdaneta defeated Martí in Niquitao, went to El Tocuyo, and defeated, in Los Horcones, the Spaniard Francisco Oberto. They went to San Carlos to meet Simón Bolívar, who attacked and defeated, after hunting him, the royalist Julián Izquierdo at Los Taguanes. Then, Bolívar went toward Valencia, and marched to Caracas, where he entered triumphant, on August 7th 1813” (Actualidad Escolar 5to grado)

Nevertheless, when the texts treated certain aspects of the War, like, for instance, the fall of First Republic (see table nº 3), the uniform vision was not maintained in the different texts, and they offered different versions of the same process, revealing that the Independence was not universally wanted.

In this sense, one of the textbooks plainly maintains that “*la población*” (“the people”) – p a generalising expression – was opposed to the creation of a Republic, as we can see in the first excerpt of the table nº 3. Another textbook, attributes the fall of the First Republic to an alliance of the so called “*tropas españolas*” (“*Spaniard troops*”) with the “*negros sublevados*” (“*rebel black slaves*”) – we found here an expression that particularizes – while a third textbook explains the republican failure

as exclusively a responsibility of the “*poderío español*” (“*Spanish power*”) (a generalization), as we see in the last excerpt of the table nº 3:

Table 3. The First Republic

	<i>Excerpts</i>
Causes of the fallen of the First Republic	<i>“This Republic did not have the support of the people, who kept loyal to the King. Beginning 1812 the situation was quite critical and the First Republic fell down”. (Enciclopedia Santillana 5to grado)</i>
Causes of the fallen of the First Republic	<i>“The royalist troops, led by Domingo Monteverde, left the city of Coro and advanced without any opposition... The city of Caracas was threatened, not only by the Spanish troops, but also by the advance of black slaves who had risen up in Barlovento. All these events were the reason for signing, at the end of July, 1812, the Capitulación de San Mateo (“San Mateo Capitulation”), which ended the short life of the First Republic”. (Enciclopedia Popular Deiba 5to grado)</i>
Causes of the fallen of the First Republic	<i>“... On July 25th 1812, Miranda could not resist the relentless pursuit of the Spanish power anymore, and had to surrender before Domingo Monteverde, royalist commanding officer at San Mateo, which caused the lost of the First Republic, and the territory turned to be ruled by the Spanish Crown again”. (Actualidad Escolar 5to grado)</i>

Apart from the discourses that admit the opposition of large groups in Venezuelan society to the breaking with the Spanish Empire, it is also important to highlight the use of *omission*, a linguistic resource that hides the fact that Monteverde, disembarked at Coro, with a negligible army (hardly more than two hundred men), which was later increased with a lot of local combatants, natives from provinces opposed to the Independence, provinces where the emancipation process was regarded as a political project belonging to the Caracas’ *mantuanos*, who would have no other interest than increasing their privileges.

Monteverde’s army mostly gathered troops from the middle and lowest classes of the society -the *pardos*- (the *browns*); he got, moreover, the support of several indian *caciques* (chiefs), like the *jira jara* chief Juan de los Reyes Vargas, who provided Monteverde with large battalions of warriors of that ethnic group. None of the textbooks selected in our sample mentioned these events at all.

These kinds of contradictions of the official “history” are finally solved by using the social representation of the end of the War, which is discursively identified with the Batalla de Carabobo (Battle of Carabobo), which was led by Bolívar on the patriot side, as we can see in the table nº 4.

As we will see later, the figure of El Libertador (Bolívar, the Liberator) and his political project is, to Venezuelans, the most important of all figures that exist in the social imaginary, and works as an unifying entity, which groups all the wills of the nation. Therefore, a historical event led by Bolívar is totally legitimate before the eyes of Venezuelan people, and it turns to be “the” National Project of the collective.

Table 4. Battle of Carabobo

	<i>Excerpts</i>
Battle of Carabobo	<i>"The victory was unquestionable, while the Gran Genio Americano ("Great American Genius") majestic stood up...The republican freedom was guaranteed and Venezuela raised its sovereign and independent scream to foreign nations". (Actualidad Escolar 5to grado)</i>
Battle of Carabobo	<i>"Bolívar planned a campaign oriented to liberate the territories of Venezuela from Spanish domain... On June 24th, 1821, both armies clashes: the royalists led by the General Manuel de la Torre, and the patriots, led by Simón Bolívar... The Battle of Carabobo sealed the Independence of Venezuela". (Enciclopedia Popular Deiba 5to grado)</i>

Philosophical Grounds for the Origin of the Nation

While at the symbolic level the origin of Venezuela involves a liberation, at the philosophical level it is set within the liberal ideology, which reflected the rising of the bourgeoisie, consolidated during the nineteenth century. In other words, the process that Venezuelan society underwent at the moment when – from a discursively point of view- it arises as a nation, is very much related to the crystallization of the modern political forms.

Table 5. Philosophical Grounds for the Origin of the Nation

	<i>Excerpts</i>
Liberal Ideals	<i>"During the second half of the eighteenth century new political, economical, social and philosophical ideas, which stood for freedom, independence and confraternity were being promoted in Europe and in the United States (of America) ... a lot of these innovative ideas... inspired ... Simón Bolívar and José Félix Ribas, who studied them secretly ...Among these documents figured: The Rights of the Man and the Citizen... The United States Independence Declaration..." (Enciclopedia Girasol 5to grado)</i>

The excerpt of the table n° 5 shows how the emancipation from Spain was uphold on backgrounds like the Declaration of the Rights of the Man and the Citizen and the Constitution of the United States of America, documents which respectively derive from the French Revolution and the American Revolution. We will finally analyse the social representation of the leaders of the Independence Project, that is, the national heroes, which we shall examine in the following section.

Simón Bolívar and other national heroes

El Libertador Simón Bolívar (The Liberator Simón Bolívar) is represented in this sample as the national hero *par excellence*, endowed with almost divine virtues, far, in any case, of the regular human condition. This divinization of Bolívar has been studied by several authors, and, at this point, we shall quote Angel Bernardo Viso (1983), who states that the leaders of the Independence War turned into local Olympians, thanks to the official historiography:

Independence appears then as an heroic deed, accomplished over a long time by a group of extraordinary men, whose characteristics are similar to the demigods of antiquity, because their behaviour is claimed to be exemplary, and their mortal remains rest in a *pantheon* (“temple of all the Gods”)... (p. 53)
 ...the most important of all heroes is Bolívar, who is placed beyond any criticism, because we have identified him with the Republic itself, whereof he was the first leader. (p. 66)

The textbooks selected for this research relate the official historiographical version, which represents Simón Bolívar as the main actor of the national history; moreover, Bolívar is a sort of “starter sparkle” of the Venezuelan foundational myth. With a very slight nuance from one textbook to another, the discourse about Bolívar represents him as a being with superhuman features. The first excerpt of the table nº 6 is an evident example of this kind of representation, to the point that the authors of the textbook decided that it was necessary to let clear that Simón Bolívar, as any regular person, “had a family”.

Table 6. Simón Bolívar

	<i>Excerpts</i>
National Heroes (The Liberator)	<i>“Simón Bolívar was a man that, although seemed liked a being sent from heaven or to belong to another world, had a family. The child Simón Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar Palacios, was born in Caracas, on July 24th 1783...” (Santillana, 5to grado).</i>
National Heroes (The Liberator)	<i>“As we all know, Simón Bolívar was an admirable man, not only for Venezuela, but also for other countries of America, like: Colombia, Ecuador, Bolivia and Peru, which owe him their Independence”.</i> (Nuevo Arcoiris5, p. 260)

The first excerpt of the table above shows how – in the discourse – Bolívar implicitly appears to be the only author/leader of the emancipation of five Latin American nations, because they “owe him their Independence”, according to the text.

The final outcome of this representation of Simón Bolívar and his emancipating action, is a dogmatical attitude regarding his figure. In this way, even though the textbooks encourage students to “discuss” or to “critically study” the Bolivarian deed, there is not any real chance to do it. On the contrary, the only possible approach is a kind of “religious devotion”.

In this sense, the discourse of the selected sample continues with a tradition of worshipping Bolívar, as authors like Germán Carrera Damas (1969), Elías Pino Iturrieta (2003) and Manuel Caballero (2006), among others have affirmed. This tradition would have begun halfway the nineteenth century, and initially worked bringing cohesion to the newborn republic, but after a while it turned into a questionable political resource. Tomás Straka (2009), points out that Carrera Damas was maybe the first Venezuelan historian that researched the phenomenon of the worship to Bolívar from a critical approach, concluding the following:

(Bolivarianism) had become, during a century, the foundational cult of the Republic; an issue created in the nineteenth century by the Venezuelan elites to give cohesion to a Nation-State spitted out by racial or regional confrontations. Because of the fact that Bolívar was a common point of contact, because of the fact that all Venezuelan people shared a common love to Bolívar, that people's cult could be seen as an ideology for the people and, by extension, an ideology for dominating them, a sacrament for political legitimization. (p. 11)

The rest of national heroes are discursively represented “orbiting”, so to speak, around Bolívar, who is the centre of the heroic universe. In the excerpt showed in the table nº 7, the persons mentioned seem to be relevant depending only because of their friendship with or usefulness in Bolívar's life and actions, even somebody as relevant as Andrés Bello, for instance, is mentioned in the text not because of his contributions to the Spanish language or the Latin American culture, but because of the fact that he was one of Bolívar's “teachers”. Military heroes like Sucre or Ribas, amongst others were fated the same way: They are just mentioned within the context of a reference to Bolívar.

Table 7. National Heroes

	<i>Excerpt</i>
National Heroes	<i>“Among his friends there was a very exclusive group: Lino de Clemente, Tomas Montilla, the president of Haiti Alejandro Petión and, of course, his teachers Simón Rodríguez and don Andrés Bello. Special attention deserve José Félix Ribas, Antonio José de Sucre and Rafael Urdaneta in the circle of friends of the Liberator, because their friendship with Bolívar highly helped the freedom and the Independence of America...”</i> (Enciclopedia Santillana 5to grado)

National project

Consistently with the social representations that we have previously described, the national project corresponds to the Bolivarian ideology. In this sense, the excerpt in Table 8 lets us clearly see that the diffusion of Bolívar's thought is regarded as a responsibility of the School, which consequently must promote, among other activities, the creation of Bolivarian Societies.

The excerpts assert that the aim of the Bolivarian Societies is that students, future citizens of the country, “defend” and “promote” the “*Bolivarian ideals*”:

Table 8. National Project

	Excerpts
National Project (Ideals)	<p><i>“Ideals:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Let's recognize the Bolivarian Societies, as a guarantee of a debate, promotion, and defence of Simón Bolívar ideals in the new generations”.</i> (Actualidad Escolar, 5to grado)
National Project (Bolivarian Societies)	<p><i>“... the Bolivarian Student Societies are important, their aim is to promote and to encourage the Bolivarian ideal, so it can be a guide for the new generations of our country”.</i> (Nuevo Arcoiris5, p. 260)</p>

It can therefore be stated that, at least at a discursive level, the creation of the Venezuelan nation relies upon just one pillar, which is the deed and ideals of Bolívar. We consider problematic this social representation because of a number of reasons.

In the first place, people's and nations identities use to be built from a multiplicity of sources and references, which operates enhancing the creative chances of each society. On the contrary, if only one pillar works as reference for a society, the possibilities of creation or even transformation of its social world are very weak for the new generations. Angel Bernardo Viso (1983) has already written about the *perverse effect* of this tendency of the Venezuelan historiography, asserting that it makes society to get stagnated in the time, as if it would have lost its creative aptitude. At this point, it is relevant to quote Angel Bernardo Viso *in extenso*:

... When hypertrophying the memory of our heroes, we have instilled the perception of being a group of passive persons to our people, who have nothing to look for in the matter of historical achievements, because the time of creation has already ended, and it is a monopoly that belongs to a group of men who lived during that short period of time of our past corresponding to the Independence (War). So, an illustrious Bolivarian, José Luis Salcedo Bastardo, word by word tells us that, in order to escape from the vicious circle of the American revolution we need to consider that *“it only exists two factors: an action plan, and an action will. The plan has been carried out by Bolívar; the action concerns America”*. Apparently, to this author (Salcedo Bastardo), our continent must be in a minority condition forever, and will always obey a thought that ended on December 17th, December, 1830...(p. 71).

Secondly, this kind of social representation makes it easy for the groups that have the power in all societies to manipulate the history according to its specific interests. In his work *“La épica del desencanto”*, the historian Tomás Straka (2009), explains how, since the nineteenth century, the figure and thought of Bolívar was used in Venezuela by the ruling classes in order to legitimate themselves. Moreover, Straka, states that in the early twentieth century, Bolívar was, so to speak, a kind of symbol for the conservative and anticommunist right-wing political groups, and later, in the 1930s, the left-wing sectors took the figure of Bolívar, and turned him into a precursor of the

Latin American leftist movements and progressive political parties. This change of the figure of Bolívar was possible thanks to the ideological manipulation of his life and thought.

Thirdly, the fact of imposing just one nation project, or just one national reference to a society, could hardly be regarded as a democratic attitude. Indeed, sharing the principle of pluralism as a social value is an indispensable condition for the consolidation of a democratic style of life in any society. The pluralism, as a value, allows the simultaneous existence and promotion of different or even antagonist conceptions of what is desirable for a society. These conceptions used to be discussed and decided by the citizens, who exercise their freedom, through democratic mechanisms.

In this way, even if the cult to Bolívar, at a first moment, almost literally meant a “salvation” for the Venezuelan society, when it was considered as *“the tool of a State and an elite that desperately needed an element able to bond a disperse collective”* (Straka, 2009: 26), it later became an obstacle (when this group became itself an integrated society), because it made it very difficult that Venezuelan people *“...dare to walk without a tutelage from his Founding Father... and, moreover, without any other further tutelage”*. (Straka: 2009:27)

Consequently, taking into account the discursive characteristics of the social representation of the national project in the textbooks studied, we would have reservations about the contribution of this historiography tendency to the chances of success of any democratic project in the country.

Conclusions

- a) In this textbook’s discourse, Venezuela is represented as a nation after being independent from the Spanish Empire, who had invaded the Venezuelan territory. This representation of the origin of the nation is a unifying myth that bonds Venezuela different social classes. The *“spirit”* of national unity was built by the hegemony of the Independence Project, leaving behind the existence of other national projects. So, the tensions and conflicts among the different social groups, and different political projects, were darkened.
- b) Due to the fact that the description of the national history is biased and incomplete, it is quite difficult to make an objective approach of the Venezuelan past. As a consequence, it seems very unlikely to develop a real sense of identity based on textbooks.
- c) According to the discourses studied, the creation of the Venezuelan republic followed the nineteenth's century Western tendency of basing State nations on the principles of freedom, equality and people's sovereignty, besides conceptions that inspired the French and the American Revolutions.
- d) The existence of different nation’ projects, a natural phenomenon in human societies, are severely limited in Venezuela, as a consequence of the representation of the Bolivarian project, as the only valid one. In addition, the bias registered in textbooks discourse impedes any possibility of knowing the different aspects – positive and negative ones – of Bolívar thought. So,

discourse just transmits a sort of 'hologram' of the so-called, Bolivarian thought.

- e) From a discursive approach, the social representation of Simón Bolívar deifies his figure, up to the point that an objective analysis of his Works and life is almost impossible. Since Bolívar is represented, in the discourse, as a faith object, at the same level of a God, he becomes distant and inaccessible in the social imaginary. Bolívar is represented as being in a high level position, there is no space for a rational, plural or critical study of his thought, in order to know the different aspects of his personality and behaviour. The representation of Bolívar as a divinity becomes an important issue, since the representation of other national figures fails to work as a counterbalance to the figure of Bolívar.
- f) The so-called "Bolivarian ideal", equals, at a discursive level, the Venezuelan project of nation. This perspective would be inconvenient because: a) It would severely restrict the creative freedom of the new Venezuelan generations; b) It favours the ideological manipulation of the people, by any political groups which claim themselves to be the *legacy custodians* ' of the Bolivarian ideal; c) It is contradictory with the democracy, that stands for plurality, tolerance and freedom of thinking, instead of a single system of values.

References

- Albornoz, Orlando. 1986. *Estado, ideología y educación*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Althusser, L. 1974. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Anderson, B. 1993. *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Armijo, Lorena. 2004. *La construcción de la identidad nacional desde el discurso de género en la historiografía conservadora chilena*. Tesis de grado, Universidad de Chile, Santiago de Chile. http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2004/armijo_1/sources/armijo_1.pdf[Consulta: 07/05/2009]
- Bernstein, B. 1985. Clases sociales, lenguaje y socialización. En: *Revista Colombiana de Educación*, vol. 15.
- Bordieu, P. and Passeron, J.C. 1977. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Caballero, Manuel. 2006. *Por qué no soy bolivariano. Una reflexión antipatriótica*. Caracas: Alfadil.
- Carrera Damas, Germán. 2003. *El culto a Bolívar, esbozo para un estudio de las ideas en Venezuela*. Caracas: Alfadil
- Carrera Damas, Germán. 2005. *El Bolivarianismo-militarismo. Una ideología de reemplazo*. Caracas: Alas de Cuervo
- Carrera Damas, Germán. 1969. "Estudio preliminar. La crisis de la sociedad colonial". *Anuario*, vol. IV-V-VI, vol. I, Instituto de Antropología e Historia, UCV.
- Choppin, Alain. 1992. *Los manuales escolares. Historia y actualidad*. París: Hachette.
- Viso, Ángel Bernardo. 1983. *Venezuela: Identidad y ruptura*. Caracas: Alfadil ediciones.
- Durkheim, E. 1990. *Educación y sociología*. Barcelona: Ed. Península.
- Moscovici, S. 1979. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Gellner, Ernest. 1991. *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Held, David. 1997. *La Democracia y el Orden Global*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Hobsbawm, E. 2000. *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Pino Iturrrieta, Elías. 2003. *El divino Bolívar. Ensayo sobre una religión republicana*. Madrid: Catarata

Portillo, Gustavo. and Bustamante, Sonia. 1999. *Educación y legitimidad (1870-1990)*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

Quintero, Inés. *Bolívar de izquierda, Bolívar de derecha*. <http://www.simon-bolivar.org/bolivar/bolizbolder.html> (consulta: 06/07/2009)

Straka, Tomás. 2009. *La épica del desencanto*. Caracas: Editorial Alfa.

Tedesco, Juan Carlos. La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Nueva Sociedad* # 146, 74-89.

Van Dijk, Teun. 2003. *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.

Vllarroel, Yetsy. 2007. El nacionalismo como fenómeno político: evolución histórica, en *Barbaroi*.

Viso, Angel Bernardo. 1983. *Venezuela: identidad y ruptura*. Caracas: Alfadil.

Weber, Max. 1999. *Economía y Sociedad*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Work material:

Del Valle, Miguel. 2000. *Enciclopedia Actualidad Escolar 5º grado*. Caracas: Editorial Actualidad Escolar 2000.

Gutiérrez, Juan y Rincón, Luis. 2006. *Enciclopedia Girasol 5. Quinto Grado*. Caracas: Grupo Editorial Girasol.

Navarro, Carmen y Rull, Montserrat (coord.). 2004. *Enciclopedia 5. Serie Santillana, Flor de Araguaney*. Caracas: Santillana.

Rodríguez, Ramón. 1999. *Enciclopedia Popular Deiba, 5to grado educación básica*. Caracas: Deiba

Fundación editorial salesiana. 2005. *Nuevo Arcoiris. Libro integral para 5to grado de educación básica*. Caracas: salesianos

Europe's mirror: Some notes about European images as presented in Portuguese geography textbooks 1980-2006

Cristiana Martinha

Introduction

This paper will discuss some conclusions reached through a masters research project¹¹³ on the concepts of Europe covered in Portuguese geography textbooks between 1980-2006. This analysis was undertaken through two different prisms: the content, and the teaching methodologies. In this paper, only the first prism will be discussed – the content – being the one that most closely fits the general theme of this conference.

It is clear that this research should be read and understood in a broad framework, one necessary in promoting the 'European Education' that all EU countries should aim to develop, as based on information in The White Paper on the European dimension of Education; The Lisbon Strategy; and also the publication *Faire des Européens? L'Europe dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique* (Bergonioux, Cauchy, Sirinelly, 2006).

These conclusions were drawn through a content analysis of ten textbooks, representative of each curriculum reform and course of study, according to its circulation and editorial diversity, and divided into eight categories of analysis:

1. The Problem of European Limits and the Dual Vision of Europe-EU
2. Integration/Constitution Process of the European Union
3. European Organisms
4. Advantages and Disadvantages of Portuguese Membership in the European Union
5. Variable Geometry Europe
6. Problems, Dangers and Challenges of European Integration
7. Political Organization of Europe: Geopolitical Position of Europe in the World Context
8. The Exercise of European Citizenship: European Values.

(We shall describe and reflect on the 'developments' in a diachronic perspective and 'cycles of studies'.)

The 'territories' and the textbooks

Concerning studies on textbooks and their wider perspectives, geographers engaged in such research (and there are a few in Portugal) particularly value the work done by Sérgio Claudino (University of Lisbon) who directed his analysis at the Portuguese

¹¹³ Martinha, 2008.

territory and beyond (for example, for the United Kingdom – Ferreira, 1997) and Pintassilgo and Costa for Europe in the textbooks of primary education from 1900 to 1926.

In our case we decided to direct our attention to Europe. We started our study at 1980 because of time constraints and because it was near to the time when Portugal joined the European Union. Our study ended in 2006, which was the date of our research.

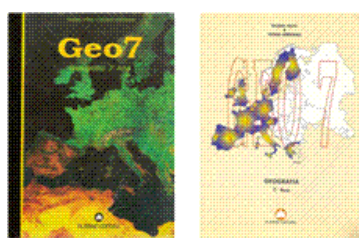
As noted by Xosé González Souto: “se os manuais socializan os individuos temos que analizar cómo se produce esta aprendizaxe no ciclo da xeografía. Non hai dúbida que o ensino xeográfico sobre os diferentes territorios podem provocar fobias duns países sobre outros, o que deu lugar a conflitos entre países [...] outras institucións trátase de crear unha identidade territorial, caso do Consello de Europa e a Unión Europea, o que pode incidir na concepción dunha cultura europea occidental que ‘mira’ as outras cun certo arrecendo de superioridade”¹¹⁴ (2002, 135). This is a reflection that is important to discuss and which sparked off another observation by M. Manuela Tavares Ribeiro when he asks: “Não serão os continentes construções míticas? Hoje, sabemos-lo bem, não é a geografia que determina, que define, mas sim uma certa ideia que se tem da geografia, ou seja, um ‘imaginário geopolítico’ ”¹¹⁵ (2003, 80).

It is precisely on these assumptions that we have based our study, in an attempt to find explanations (necessarily partial) for the fact that Vitoria Cardona concludes his research by affirming that Portuguese students complete their basic education with a weak sense of “European citizenship” (Cardona, 2007). Another motivation for our research is the study of Jean-Claude Boyer (2006), which concerns the different way European geography is taught in France and Germany – specifically in their geography textbooks, which are different in both countries.

Europe in Portuguese Geography Textbooks (1980-2006)

1. The problem of defining European limits and the dual vision of Europe-EU

Figure 1. Co-existence in a textbook (7th grade, 1995) of images ‘Europe-Continent’ and ‘Europe-European Union’.



The image of the limits of Europe in the textbooks analyzed was quite varied. In some textbooks images co-exist of Europe both as ‘a continent’ and as ‘the European Union’ (Fig 1). In others, the approach is in terms of ‘the European Union’ as if it were ‘our country’. It is important to note that the authors always refer to ‘our country’ when referring to Portugal, but rarely ‘our Europe’. This supports

¹¹⁴ “If the textbooks socializes individuals, we have to examine how it produces an apprenticeship in geography. There is no doubt that geography teaching about different territories can cause phobias of some countries over others, resulting in conflicts between countries [...] in other institutions, it is to create a territorial identity, such as the Council of Europe and the European Union, which may focus on the design of a western European culture that ‘sees’ the others with a certain superiority”.

¹¹⁵ “Are not continents mythical constructions? Today, we know that is not geography that determines, that defines, but a particular idea they have of geography, a ‘geopolitical imaginary’.

the argument of Francisco Rodríguez Lestegás, who asks: “¿cómo se puede proponer una representación del espacio europeo a partir de una imagen tan confusa? [...] ¿cómo enseñar algo que existe más como proyecto ideológico y político o como problema que como realidad?”¹¹⁶ (Rodríguez Lestegás, 2006, 852).



2. Integration/constitution process of the European Union

Teaching about the building of Europe and the integration within it was one of the subjects most frequently discussed in the textbooks under review, and has been an important aspect since the 1990s. At the level of secondary education the eastern enlargement is perceived as not being advantageous to Portugal and this integration process is intended to claim the EU as a center of world power (Fig. 2).

Figure 2. Table mapping the process of European integration (12th grade textbook, 1999).

3. European organisms

Apart from the EU, only rarely and at more advanced levels do Portuguese Geography textbooks ‘teach’ about other organizations constituted by the various countries of Europe. However, we consider this teaching very important in creating a better understanding of global geopolitics. Some of the organisms that are taught are presented in the table of Figure 3.

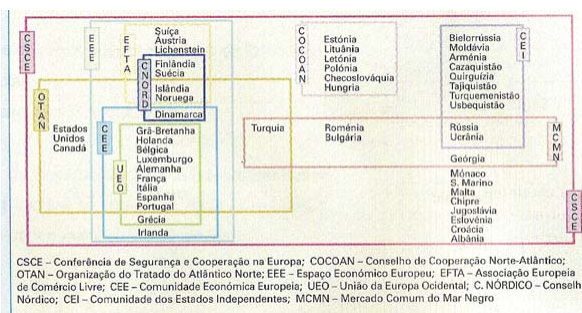


Figure 3. Table of European organization (12th grade textbook, 1999).

¹¹⁶ “How can we propose a representation of the European space from an image so confusing? [...] How to teach something that exists more as an ideological and political project and as a problem, than as reality?”

4. Advantages and disadvantages of Portuguese membership of the European Union

Regarding the advantages/disadvantages of Portugal joining the EU, the situation appears ambiguous. We find textbooks that only list the advantages (mainly financial) in belonging to the EU (Figure 4) and others that try to show both sides. Here, there is a clear and profound distinction between what is currently taught in the scientific-humanistic courses and the Technological Course of Planning and Environment: it is in the latter where the disadvantages are taught.

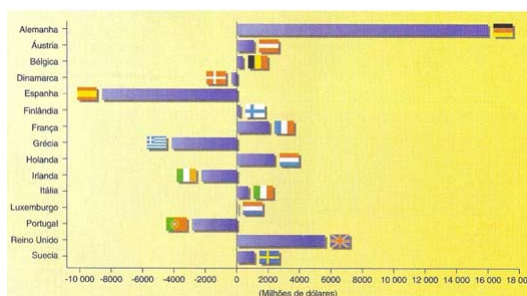


Figure 4. Chart of the contributions of different countries to the EU budget, showing that Portugal belongs to the group of countries that receive more than it contributes (11th grade textbook, 1997).

5. Variable geometry Europe

While some textbooks do not mention the issue of disparities between European regions, in general the secondary education textbooks show it, illustrating this reality with the existence of structural funds. In general, they depict Portugal as a poor and peripheral country within the European Union. Some books even give warnings about the danger to Portugal of European enlargement, since this will mean other regions will be eligible for structural funds. They also aim to show that there is a hierarchy in the development of European Regions (Figure 5).

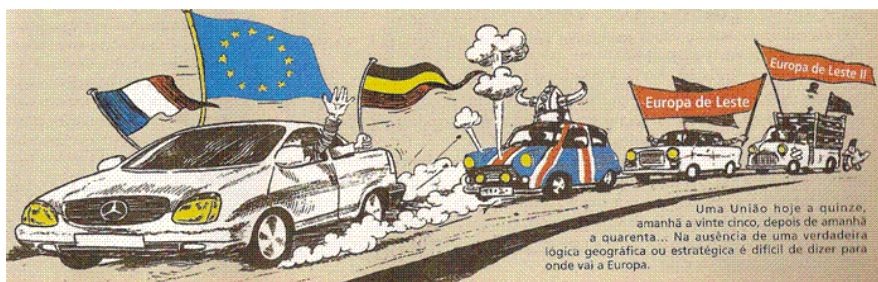


Figure 5. Illustration of the level of development of the Regions of Europe (12th grade textbook, 1999).

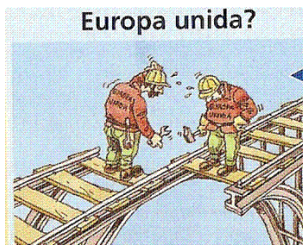
6. Problems, dangers and challenges of European integration

The vision of Europe presented to secondary education students varies according to whether the course is scientific-humanistic or technological. In the last-named type, this aspect is more intense. We highlight the innovativeness of some textbooks in encouraging students to reflect critically on the future of Europe – comparing the potential problems and challenges – thus motivating them to become active citizens. Some of the problems/dangers/challenges addressed are the continuing enlargement of the EU (Figure 6); security issues; migration and aging in Europe.



Figure 6: Illustration of the EU enlargement (12th grade textbook, 1999).

7. Political organization of Europe: Geopolitical position of Europe in the world context



On this point, one secondary school textbook from 1990 which stands out discusses the geopolitics of Europe – an issue not addressed in any other textbook – reflecting an absence of geopolitical teaching in the 3rd cycle of basic and secondary school (thus delegating this responsibility to history). The textbook poses questions which mainly concern the political future of the EU, and whether it will become more or less federalist (Figure 7).

Figure 7. Illustration entitled ‘United Europe?’ (12th grade textbook, 1999).

8. The exercise of European citizenship: European values

Os símbolos da União Europeia

- A bandeira foi hasteada pela primeira vez a 29 de Maio de 1986, em Bruxelas. Representa a união entre os povos da Europa através de um fundo azul-celéstio e as 12 estrelas douradas de cinco pontas dispostas em círculo.
- O dia da Europa comemora-se a 9 de Maio.
- O hino foi adoptado em 1972 e utilizado pela UE desde 1986. É o prelúdio ao Hino da Alegria, quarto andamento da 9.ª sinfonia de Beethoven.
- O Euro, cujo símbolo é o épsilon grego €, é a moeda europeia. Primeira letra da palavra Europa, lembra o berço comum das nossas culturas. Os dois traços paralelos simbolizam a estabilidade desejada da nova moeda.

Adaptado de Guia Expresso da União Europeia

With the reorganization of curriculum of 2001, the teaching of citizenship and symbols of the EU (Figure 8) gained ground in geography at school, especially in 3rd cycle of basic school. In this cycle of school education, Europe lost ground. By the 1990s and the beginning of the 21st century an evolution in geography teaching was observed, involving European integration and the structural funds becoming an increasingly effective education revolving around European citizenship.

Figure 8. The symbols of the EU: 7th grade textbook - 2006.

The level of treatment of different topics in the textbooks analyzed is shown in Table 1:

	The problematic of the European limits and the dual vision of Europe-EU	Integration/ Constitution Process of the European Union	European Organisms	Advantages and Disadvantages of the Portuguese insertion in the European Union	Variable Geometry Europe	Problems, Dangers and Challenges of European Integration	Political Organization of Europe – Geopolitical position of Europe in the world context	The exercise of European Citizenship – the European Values
M1								
M2								
M3								
M4								
M5								
M6								
M7								
M8								
M9								
M10								

Very good	M1 M2 M3 M4 M5	} 1. ^o Cycle of Compulsory Education
Good	M6 M7 M8 M9 M10	
Sufficient		} Secondary Education
Insufficient		

Table 1. Synoptic table of treatment of the various topics discussed in textbooks

The construction of this synoptic table was based on two criteria: firstly, the comparison of the contents of the textbooks according to various analysis parameters; secondly, our personal opinion about how detailed the course would have to be, the skills to be acquired by the pupils, and the European knowledge necessary to equip pupils to act as responsible and culturally-aware citizens.

From this table we can conclude that the issues addressed by most school textbooks were ‘The Process of Integration/Constitution of the European Union’ (with five textbooks evaluated ‘very good’); ‘The Advantages and Disadvantages of Portugal’s membership in the European Union’ (four textbooks evaluated ‘very good’) and ‘The Exercise of European Citizenship: European Values’ (also with four textbooks evaluated ‘very good’). From this, we would emphasize the intention of the authors of the textbooks to teach students about the construction of the EU and European citizenship, showing that the inclusion of Portugal in the EU has advantages, but also disadvantages. We consider this an important aspect in the development of informed and active citizens. However, we regret that issues such as ‘Europe of Variable Geometry’, ‘Problems, Dangers and Challenges of European Integration’ and ‘The Political Organization of Europe: the Geopolitical Position of Europe in the World Context’ have been insufficiently addressed in many of the textbooks reviewed. In secondary education especially, these are important subjects for students to consider, in order to gain a more profound awareness and accurate knowledge of the world around them. Isn’t this the ultimate function of geography education?

The themes least discussed were: ‘European Organisms’ and ‘Europe of Variable Geometry’. Despite this, our decision to include such issues as topics for analysis relates to the fact that each was covered in two textbooks evaluated as ‘very good’. We emphasize, however, that none of the textbooks reviewed addresses all the issues between ‘good’ and ‘very good’.

In an analysis of each textbook, we emphasize that those which ‘cover’ more topics of analysis are the 1990s 7th grade and 12th grade textbooks, both with five topics evaluated as ‘very good’. There is also the 10th grade Geography B textbook that has 4 topics evaluated as ‘very good’ and all the others as ‘insufficient’. The one that

covers fewer topics is the social studies textbook, which simply informs the student of which international organizations Portugal has membership. However, a closer examination can be undertaken by reordering the textbooks in chronological order (editing). Thus we have Table 2:

	The problematic of the European limits and the dual vision of Europe-EU	Integration/Constitution Process of the European Union	European Organisms	Advantages and Disadvantages of the Portuguese insertion in the European Union	Variable Geometry Europe	Problems, Changes and Challenges of European integration	Political Organization of Europe – Geopolitical position of Europe in the world context.	The exercise of European Citizenship – the European Values.
M1								
M3								
M2								
M4								
M5								
M7								
M6								
M8								
M10								
M9								

Legend:





	Very Good	} Decade of 1980
	Good	
	Sufficient	} Decade of 1990
	Insufficient	
		} Between 2000 and 2006

Table 2. Synoptic table of the treatment of the various topics discussed in analyzed textbooks (in chronological order of editing).

We note from this table that, in the 1980s, priority was given to the study of the ‘European Organisms’ and ‘Integration/Constitution Process of the European Union’. In the 1990s, ‘Integration/Constitution Process of the European Union’ becomes the important issue, together with the ‘Advantages and Disadvantages of insertion of Portugal in the European Union’ and ‘The Political Organization of Europe: Geopolitical Position of Europe in the World Context’. In the early 21st century, the ‘Integration/Constitution Process of the European Union’ and ‘Advantages and Disadvantages of Inclusion of Portugal in the European Union’ continue to be important teaching points, but what is added is the ‘The exercise of European Citizenship: European Values’, a subject only rarely covered in 1990s textbooks.

This analysis therefore refutes the conclusions of Vitoria Cardona concerning the weak level of geography teaching in the current 3rd cycle of basic education. We recognize that Cardona’s conclusions were based purely on the curriculum guidelines in the National Curriculum for Basic Education. However, in this study we have introduced another element of analysis – the textbook, which, being a more faithful mirror than the programs about what actually happens in classrooms, enables us to draw conclusions that more closely reflect the actual situation.

Conclusions

In conclusion, we would like to emphasize the following points:

Firstly, we have noted a growing importance of Europe-related content at all levels of study, although with some hesitation and setbacks in the 3rd cycle of basic school. Currently, in this cycle of study, there has been a decline in the teaching of European Education, which is even more serious if we note that this is the last cycle of studies for many students. Furthermore, even for those who follow on to secondary

education, only some will continue to study geography (and history), and so many of those pupils will 'take into life' only the geographical knowledge they have received up to the 9th grade (the end of the 3rd cycle of basic school).

Currently, the contents on Europe are largely present in the Geography B program of the Technological Course of Planning and Environment in a more 'critical' way than in the Geography A program of the Scientific-Humanistic courses.

As regards 'European Education' the contents of the geography and history programs should be re-examined and made more compatible, since there are many instances of overlapping.

As a final note, we emphasize that it is important, in the context of research in Sciences of Education (mainly in the context of History of Education and of teaching methods), to continually make assessment studies on textbooks, and specifically about the images they 'transmit' of the different territories, in a local, regional, national or transnational level that allow us to understand, on one hand the 'openings' and the other hand, the territorial 'phobias' of our present and future citizens. Here, the teaching of geography acquires a special importance – in partnership, of course, with history.

References

- Bergonioux, Alain, Cauchy, Pascal, Sirinelli, Jean-François. 2006. *Faire des Européens? – L'Europe dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique*. Paris: Delagrave.
- Boyer, Jean-Claude. 2006. L'enseignement de la géographie de l'Europe : une comparaison France-Allemagne. In Bergonioux, Alain, Cauchy, Pascal, Sirinelli, Jean-François. 2006. *Faire des Européens? – L'Europe dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique*. Paris: Delagrave.
- Cardona, Vitória. 2007. *Educar para a Cidadania Europeia – Realidades, Desafios ou Utopias?*. Estoril: Principia.
- Claudino, Sérgio. 2001. *Portugal através dos manuais escolares de geografia: século XIX: as imagens intencionais*. [Ph.D Thesis in Human Geography], Lisboa: Faculty of Arts – Lisbon University.
- Ferreira, M.^a Manuela Malheiro. 1997. The United Kingdom in Portuguese Geography Textbooks from 1836 to 1974. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 6, 72-78.
- Martinha, Cristiana. 2008. *O Ensino da Europa nos Manuais Escolares de Geografia (1980-2006) – Entre a Utopia e a Necessidade*. [Master Thesis in History and Education]. Porto: Faculty of Arts – University of Porto.
- Pintassilgo, Joaquim, Costa, Rui. A Imagem e a Ideia de Europa nos Manuais Escolares do Ensino Primário em Portugal (1900-1926). <http://cie.fc.ul.pt/membros/jpintassilgo/ideiaeuropa.pdf> (accessed 20.04.07).
- Ribeiro, M.^a Manuela Tavares, 2003 *A Ideia de Europa: Uma perspectiva histórica*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Rodríguez Lestegás, Francisco. 2006. Cultura escolar, ideología y geografía: de la «identidad nacional» a la «identidad europea», a la construcción de un nuevo objeto de enseñanza. *Revista de Educación*, 339, 837-858.
- Souto González, Xosé. 2002. Coñecemento Xeográfico e Cultura Escolar. *Finisterra*, XXXVII, 131-149.

Textbooks analyzed

- Antunes, João. 1997. *Geografia 11*. Lisboa: Plátano Editora. [M6]
- Costa, Fátima, Marques, António. 1994. *História e Geografia de Portugal - 6.º ano de escolaridade*. Porto: Porto Editora. [M2]
- Gualberto, M.^a Helena, Sousa, M.^a Lídia. 1987. *Geografia – 8.º Ano de Escolaridade*. Lisboa: Editorial O Livro. [M3]
- Laranjo, José, Henriques, Lucinda, Leandro, Manuela, Gomes, M.^a Margarida. 1999. *Introdução ao Desenvolvimento Económico Social - 12.º ano*. Porto: Porto Editora. [M7]
- Matos, Fernanda, Maya, M.^a José, Vilhena, M.^a José, Gabriel, Palmira, Falcão, Teresa. 2004. *Geografia 11*. Porto: Porto Editora. [M9]
- Matos, M.^a João, Castelão, Raul. 2003. *Espaços - Geografia A - 10.º Ano*. Lisboa: Constância. [M8]
- Mota, Lídia, Vasconcelos, Fátima, Peixoto, Júlia. 2004. *Geoagir – Território Português (curso tecnológico de ordenamento do território e ambiente)*. Porto: Edições Asa. [M10]
- Mota, Raquel, Veríssimo, Fátima. 1995. *Geo7*. Lisboa: Plátano Editora. [M4]
- Ribeiro, Isabel, Costa, Madalena, Carrapa, M.^a Eduarda. 2006. *Faces da Terra 7*. Porto: Areal Editores. [M5]
- Roldão, M.^a do Céu. 1981. *Estudos Sociais*. Lisboa: Texto. [M1]

Music materials in early childhood education: An analysis of their use by teachers of early childhood education and music in Santiago de Compostela.

Rosa Mariia Vicente Álvarez

Introduction

As teachers specializing in Early Childhood Education and Primary Music Education, knowledge of the music materials available is of fundamental importance. It is also necessary to be able to use them and adapt them to the characteristics of children, the particular moment and the available space.

The research from which this article stems attempted to determine the perception of teachers in the area of Early Childhood Education working in Santiago de Compostela with respect to the current state of music materials designed for use by them and elaborated according to the principles of the Early Childhood Education curriculum in terms of music education.

Approach and development of the study

Our research involved the following stages:

- a. Definition of the initial area of study.
- b. Definition of the hypotheses to guide the research process.
- c. Elaboration of a data collection tool. The questionnaire and its elaboration required great care. We had to pay close attention to what at first seemed like a simple task. To do so, we prepared an intervention protocol for the fieldwork.
- d. Elaboration of a valid database, that is to say, one created with pertinence, validity and reliability criteria after having collected the data.
- e. Fine-tuning the information processing procedure and justification in terms of pertinence, validity and reliability. The preliminary phase was of vital importance to facilitate data analysis, suitable presentation of the data and appropriate corroboration of results.
- f. Formulation of conclusions and communicating them in a pertinent way. This requires the preparation of a Research Report (part of which we are presenting here).

To begin, we would like to acknowledge the research on this subject that we have consulted, i.e. from Central Europe to Latin American, from the end of the 19th century to the present. We reviewed the best-known materials, their origin, the pedagogical methods they stem from, as well as the main researchers in the subject and their opinions. We would like to acknowledge the work of the Sanuy sisters; M. Cateura (1976); V. Hemsy de Gainza (2003); M. Díaz (1998); J. B. Romero Carmona

(2003) and P. Pascual Mejía (2006, 9)¹¹⁷ – among so many others. In addition, this study attempted to determine and understand the situation of Spain and Galicia, in particular, regarding the development of music education in the first stage of education. We have closely followed the research on child folklore carried out by Dr R. Chao Fernández, as well as the work regarding the music curriculum in Galicia in the Early Childhood Education stage by Dr. M. A. de la Calle Sampedro, and the study on spaces in this stage by Dr. L. Iglesias Forneiro. Among others, our referent in terms of materials and teacher perceptions is the doctoral thesis by Dr. Jesús Rodríguez Rodríguez and the minor thesis and dissertation by Dr. J. B. Romero Carmona.

The aspects that are fundamental to take into account in a study of this nature are the research on didactic materials, the importance of music in child education, teacher characteristics at this stage, and others aspects such as language, space, and attention to diversity in the classroom. Finally, we cannot carry out a study on education without taking into account the current legislation and European policies.

A study such as this must not forget to thoroughly specify the taxonomy of educational resources related to music that can be found in children's classrooms in the city of Santiago de Compostela (similar to Galicia as a whole, as we found in the thesis stage, where we were at the time of writing this article). Thus, we took into account the following materials, according to typology:

1. Curricular and pedagogical material
2. Music support material
3. Sonorous material (manipulable)
4. Audiovisual and ICT material

We shall now outline what we consider to be the purpose of our study:

- We aimed to cover all materials possible related to music education.
- Research focused on the analysis of the perception¹¹⁸ of knowledge, use and evaluation of the widest possible range of didactic and music materials that could be found with respect to early childhood education. For this reason, it was essential to understand and analyze a variety of studies from different perspectives on the study of teacher knowledge, ranging from the topic of perception to beliefs and expectations.

The empirical problem focused on the analysis of four points:

- The real situation of didactic and musical materials in early childhood schools

¹¹⁷ According to this author, for example, the musical methods arising from the New School philosophy and, consequently, its resources are firstly Dalcroze, Martenot and Kodály, and then, Orff and Willems.

¹¹⁸ We attempted to investigate the perception of teachers regarding the knowledge, use, and evaluation of the materials for teaching music in the early childhood stage. Perception includes an interpretation of feelings, as well as giving them meaning and organization (Matlin y Foley, 1996). The organization, interpretation, analysis, and integration of stimuli involves activity, not only by our sensory organs, but also by our brain (Feldman, 1999).

- The training of teachers who impart music at this stage of education.
- The concern for quality education in the area of early childhood
- The information available to teachers on the subject of didactic and music materials in the Spanish context.

The methodological approach we opted for, being aware that other methodologies might be better from a qualitative standpoint, was the descriptive paradigm from a quantitative perspective based on ex post-facto studies. The technique chosen for this study is based on a self-completed questionnaire, preceded by an informal interview, as a tool for obtaining data on the subjects in our sample.

Our theoretical objectives led us to specify other empirical objectives:

- Creating a useful instrument for the research.
- Determining the musical training of teachers imparting musical content in music education in so far as the knowledge of music materials available in their school.
- Determining the variable dimensions regarding teachers' perception of music materials for the early childhood stage.
- Analyzing the availability of music materials in school through the perception of teachers imparting the subject.

The sample selected represents schools in Santiago de Compostela, and, in general, matches the socio-cultural characteristics of school children in the context of Galicia. We chose schools in which early childhood education was imparted, and surveyed teaching professionals of early childhood education (tutors and support staff) as well as primary education music teachers if they taught in the early childhood stage. Because of the sample type, we had no pretensions of being comparative nor standardizing the conclusions. The aim was to conduct an exploratory study of the Galician situation, which would be useful for carrying out a more ambitious study afterwards. At the time of the data collection, an instrument application phase called fieldwork was established, for which specific protocol measures were established to ensure reliable data acquisition, and a questionnaire that was representative of the chosen population.

Data collection took place in the 2007/2008 academic year between the months of March and May. The political context in which the data is set corresponds to what is set forth in the LOE119, which did not come into effect for early childhood education in the Autonomous Community of Galicia until June, 2009. Hence, this data is of interest within the context of a transition between national laws and autonomous community provisions.

119 Royal Decree 1630/2006, 29th December (BOE, 4 January), which established the minimum teaching requirements for the second cycle of Early Childhood Education; and Decree 330/2009, 4th June, which established the curriculum of early childhood education in the Autonomous Community of Galicia.

Analysis of the teachers' perception

With the aid of a computer specialist, a computer tool was elaborated for the encoding of questionnaire data. A statistical approach for data analysis was established, taking into account each of the question blocks on the questionnaire. We will now briefly present the results of the analysis. The study sample consisted of 35 schools, of which 24 answered our call for collaboration, representing a response rate of 68.57%.

In Block A, which involves identification, we can see that the majority of subjects surveyed are female and belong to the oldest age group. It is also notable that 2/3 of the subjects are early childhood teachers and very few (3 subjects) also have a specialty in primary music education. The men in our sample are younger than the women. Only 1/3 of respondents are primary music education teachers, therefore, the majority are early childhood teachers. Most of those who impart music in early childhood education are provisional teachers with the specialty.

In Block B, we gathered and analyzed data on teacher training and perceptions with respect to imparting musical content in early childhood education. From our findings, you can see that 60% consider that they have "a low or medium-low" level of knowledge in the field of music. Public school teachers generally considered themselves to be less qualified to impart music in early childhood education than teachers in private schools or state-subsidized schools. We also found that almost 60% of early childhood teachers had some type of musical training, but only 23.08% of primary music education teachers reported having knowledge of early childhood education.

Musical training does not seem to be related to the impression of being qualified to impart musical contents in the early childhood stage. 75% report having knowledge of music but express not being qualified to teach.

Those who play an instrument have the impression of being better prepared to teach music in early childhood education. However, it is our opinion that knowledge of instrumental interpretation is not a determinant of teaching preparation. The results indicate a certain sense of security deriving from musical training.

Block C provides some alarming data. The lack of knowledge regarding methods (and consequently, of materials¹²⁰) is very high, reaching 70% (for some methods considered essential for early childhood education, such as the Martenot method, we find a lack of knowledge of up to 80%). We can say that the majority of subjects surveyed with knowledge of musical methods use materials mainly from the Orff methods or the Kodály method.

With regard to the musical repertoire of those surveyed, the most frequently used in early childhood education are the children's popular song (in the two official

¹²⁰ Manipulable musical materials appeared and were improved by music pedagogues at each moment in time, through diverse methodologies. Thus, the material which is available to us today carries considerable experimental baggage. These materials have a fundamental interest in the learning of music, whether they be imparted in basic education (early childhood education, primary school, or secondary school) music schools, conservatories, or specialized institutes for music studies.

languages that are spoken in Galicia), popular game songs and songs from the didactic unit. More than half of the repertoire that the teacher use with children of these ages are melodies that come with the publisher's guide that are used for overall interdisciplinary early childhood education. When asked specifically about the melodies most employed by teachers, children's songs in Spanish stand out over those in Galician. We were surprised to see that up to 43% of those surveyed knew children's popular music in Galician but did not use it in the early childhood classroom. 80% of the repertoire that children listen to in the early childhood stage is "classical music". From the comments in the questionnaires, we observe that schoolteachers generally have an ambiguous definition of what is they call classical music.

The survey also reveals that 40% of participants do not use any type of sonorous object as a way for children to approach musical reality. We consider that this fact is worth noting, since it is precisely through observation and touching that learning occurs at these ages. Among the manipulable didactic and music materials most widely used with children, the participants report most using body instruments, closely followed by percussion instruments of unspecified height. This is logical considering their popularity in Galician schools at this stage of learning and the next. In addition, the questionnaire reveals that the least utilized materials are those related to psychomotor expression and movement. Among determining factors is the space available to teachers and students to carry out this type of activity, as we will see in the corresponding section.

We found that the analyzed materials from different musical methods relating to visual support were mostly familiar to teachers. However, these materials were not used, which proves that although resources may be known, their pedagogical and philosophic foundation or even their fundamental didactics are not.

Regarding the use of ICT resources, a fourth of those surveyed reported being unacquainted with these resources and almost half reported not using them. In any case, those that do make use of ICT resources are basically limited to playing audio or audiovisual material.

In block D, we inquired about materials of a more specifically curricular nature and about collaboration among the teaching staff. Only 45% responded that enough printed resources are available. An important percentage of schoolteachers believe that there are insufficient printed materials designed for children. The global guide of early childhood education is the most widely used printed resource by teachers, followed by music handbooks and specific music programs.

From the analysis of this block we can see that 90% of those surveyed consider musical resources important in the early childhood stage. 46% of teachers think that music appears in printed materials in a way that is not very significant.

It is striking that, despite not using ICT, we find that up to 30% of teachers consider there to be enough or more than enough ICT available. With respect to collaboration among teaching staff, only 40% of respondents claim to collaborate with colleagues to some degree regarding music materials, with school activities such as contests and

festivals standing out. Collaboration is reported even less so regarding the preparation of materials and spaces.

Block E centers on the analysis of the selection and elaboration of materials, where 34% say that they reach agreements with colleagues on the selection and elaboration of material. The remainder of participants do not collaborate because this matter is not discussed in meetings, whether it be due to lack of time or considering other topics to be of greater importance.

With respect to the purchase of materials, the publishers that make visits to schools tend to have greater sales success, especially in the selection of materials for the student body. When it comes to materials in digital format, depending their characteristics, specialty shops or expert opinions are usually sought. Only a little over half (57%) of respondents claim that they know the origin of the material they work with.

Block F looks at space as a determinant of didactic and music materials utilization. 51% of those surveyed say that they have a specific place for teaching music, but the majority affirm that it is not suitable for the youngest students, especially considering the number of children per class. Regarding those who have no specific space available, we can say that it is not by choice; architectural limitations or the school's internal regulations are an impediment. Other spaces besides the classroom that are used for this purpose include the assembly hall, gym, school playground, and even the library. Almost everyone points out that these are common areas and, thus, significant modifications to them are not possible.

74.28% of teachers consider that the adaptation of spaces is insufficient. Nevertheless, up to 71% of the sample claim not to have any particular difficulties in using music materials in the classroom in so far as the available space. The participants also expressed only a minimal knowledge of psychomotor expression and movement materials.

In block G, where we analyzed the use of language in music materials, we found that Spanish (40%) was the predominant language in music education, followed by the Galician language (33%). Only 14% of those surveyed used both languages. We found a high level of interest regarding the last block.

Conclusions and new horizons

To conclude this paper, will comment briefly on our conclusions regarding the analysis and the initial hypotheses.

Hypothesis 1: Curricular and pedagogical materials (guides, programs, file cards, etc.) are the most widely used materials in early childhood education, as in other stages, to the detriment of other materials.

In so far as printed resources, we found that early childhood teachers use the global guide almost exclusively, despite the fact that it is very scant in terms of music materials. The music teaching staff use music handbooks, even though they are aware

that these materials are not contextualized and have little significance for the children.

It is important to point out that there is a lack of suitable spaces for the proper psychomotor development of early childhood students as regards music. Furthermore, there is considerable lack of awareness of this kind of resources that can be used, of their didactics and even of their underlying philosophy.

Hypothesis 2: We detect differences in perception of training and knowledge of materials used by different specialists (early childhood education and primary music education).

Specialists in early childhood education tend to carry out activities with available materials, which are generally very limited, influenced by the use of didactic guides, and with almost nonexistent musical content. They use materials like sonorous objects and others they build themselves without paying too much attention to sound quality.

Music education specialists have knowledge of music, but not broad knowledge regarding the resources they use. Their limited knowledge of the early childhood stage generally makes them feel unable to carry out work with children of this age. Activities related to movement and manipulable sonorous material are clearer and better organized, but the development is more anecdotal at this stage. Although the percentages are different, at this stage of education both groups of specialists have a very low usage of resources from the various musical methods.

Hypothesis 3: Music materials are insufficient and often have little significance in the teaching/ learning process in the early childhood stage.

- The ratio of children per class is very much higher than the suitable level.
- The quantity and quality of manipulable music materials is insufficient, making it difficult to carry out group musical activities.
- The spaces available for using music resources often cause discomfort, as a result of difficulties in coordination, organization and sound quality.
- Overall, the quality of resources is bad. The sound produced inhibits activities with the minimal sound quality to guarantee some degree of musicality.
- The activities that are finally carried out end up being anecdotal and infrequent. Skills development is difficult to materialize actively within the group-class. This is due to the lack of suitable spaces and to the poor adaptation of early childhood classrooms for conducting regular music activities.
- Audiovisual materials and those in digital format are, in an overwhelming proportion, unknown to teachers who limit themselves to using audio (CDs, cassettes, etc...) and conventional audiovisuals (DVD, video, etc...). Despite the availability in many early childhood classrooms of computer equipment, it is considered to be insufficient (in quantity) and rarely used for musical ends. ICT resources still have only a minor presence in the preparation and development of early childhood music teaching activities.

Hypothesis 4: The training of the teaching specialists¹²¹ in music education and early childhood education is clearly insufficient with regard to music resources for the early childhood stage.

The work with musical contents in the early childhood stage reveals that teachers of music education lack training in the early childhood field in so far as the application and best use of materials. In spite of their “good intentions”, early childhood teachers do not have the specific musical training in materials to be properly prepared, thus, they make use of devices that have little significance in tasks that become isolated in the process of teaching and learning. Both groups of teaching specialists analyzed express conformity with the didactic and musical materials that are available to them. In light of the other findings, the lack of awareness of materials may result in nothing being missed. For both groups of specialists, the more musical training, the more value is given to didactic and music materials and the greater the concern for knowledge and application in the early childhood classroom.

From the detailed analysis of these hypotheses and the data obtained about the survey population, we can see that teachers of early childhood and primary music education share an educational reality (music teaching in early childhood education) with very different results for the children depending on the preparation, training, recourses and expectations of their teacher. As we have ascertained, didactic and music materials have a demonstrated interest (due to their importance) in music teaching and their incorporation into early childhood education is a need that should be met: their current availability in early childhood classrooms is very scant and precarious. The lack of knowledge regarding music and didactic materials (characteristics, uses and activities) as well as the spaces available represent the greatest impediments for the application of these resources by teachers for the integral development of their students.

This article has aimed to briefly present the research carried out in a specific context, the city of Santiago de Compostela, which we believe reflects Galicia as a whole. We hope that this work opens the way for other researchers to continue expanding the knowledge of material and their didactic application in the early childhood stage. In this way, we will be able to develop proposals for improving music resources, elaborating pertinent guides to facilitate incorporation into early childhood classrooms, provide significant and continuing activities for teachers at this stage and expand knowledge of teachers’ perceptions with regard to educational resources.

References

- Aguilar, M. C. 2002. *Aprender a escuchar música*. Madrid: Machado Libros.
Agosti-Gherban, C. 1995. *L’veil musical, une pédagogie évolutive*. Moulineaux. Eap.

¹²¹ On this subject, recent references include authors such as David J. Hargreaves, from Surrey Roehampton University (United Kingdom); Judith Akoschky, in Buenos Aires (Argentina); Enriqueta Barniol, from the *Universidad Rovira i Virgili* (Tarragona); Andrea Giráldez, from the *Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia*; Julia Bernal, from the University of Granada; Maravillas Díaz, from the University of the Basque Country, Nicolás Oriol from the *Escuela Universitaria de Formación del Profesorado “María Díaz Jiménez”* at the Complutense University in Madrid.

- Agüera, I. 2006. *Chiquitines. Jugar y aprender hasta los 3 años*. Madrid: Narcea.
- Aguirre, P., J. Akoschky, P. Alsina, M. Díaz, J.R. Muñoz Muñoz. 2003. *La música en la escuela: la audición*. Barcelona: Graó.
- Akoschky J. 2007. Música en el nivel inicial. e- Eccleston. Lenguajes Artísticos- Expresivos en la Educación Inicial. Año 3. Nº 6.
- Arriaga Sanz, C.. 2006. *Importancia de los condicionantes contextuales en la educación musical*. Música y Educación, 68, 131-140.
- Barniol E. 2000. Reflexiones en torno a la innovación y la investigación en la enseñanza de la música en Cataluña. *Revista electrónica de LEEME*, Nº. 5
- Beltrán, J. M; Díaz J.; Pelegrín, A. e Zamora, A. 2002. *Folklore musical infantil*. Madrid: Akal.
- Bernal Vázquez J. 2000. Implicaciones de la música en el curriculum de Ed. Infantil. *Revista electrónica de LEEME*. Nº. 5
- Bernal Vázquez J. 1999. La formación musical del maestro especialista en educación infantil. *Eufonia: Didáctica de la música*, Nº 15, 1, 23-32
- Bernal Vázquez, J.; Calvo M. L. 1999. La expresión musical en el curriculum de educación infantil. *Eufonia: Didáctica de la música*. Nº 14, 9-23
- Botia, A. 2006. Sonoro didáctico. *Música y Educación*, 66, 161-165.
- Carver, R. 2005. Music and dyslexia: the teaching-learning process. *Libretto*, 1, 11-12.
- Cateura Mateu, M. 1976. *Formación musical en la educación básica*. Niveles I, II, III. Barcelona, Editorial Clivis.
- Chao Fernández, R.. 2004. *La enseñanza del folklore gallego en los colegios de Educación Primaria de Galicia*. Tese de Doutoramento, Universidade de Coruña (dir. Nicolás Oriol Alarcón).
- Cierva, de la & de Hocés, M. R.. 2007. La nueva ley orgánica de la educación LOE y su desarrollo actual: reales decretos sobre la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria. Perficit: publicación de estudios clásicos. *Textos y estudios*, Vol. 27, 1, 29-59.
- Cook, T. D. 1986. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. *Madrid: Morata*.
- Dartsch, M.. 2007. *Der Geigenkasten für Fortgeschrittene*, heft 3. Stile, Spieltechnik, Interpretation ein Gang durch die Jahrhunderte. Wiesbaden, Breitkopf & Härtel.
- Díaz Gómez, M. 1998. Materiales para la enseñanza de la música en la educación general. *Revista de Psicodidáctica*, 5, 83-94.
- Díaz Gómez, M. (coord.). 2006. *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave Creativa.
- Díaz, Gómez, M. & Giráldez A. (coord.). 2007. *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.
- Díaz Mohedo, M. T.. 2006. La educación musical en la Europa del futuro. *Música y Educación*, 17-22.
- Escudero García, M. P.. 1996. *Lenguaje musical y didáctica de la expresión musical I*. Madrid: San Pablo.
- Esteve Faubel, J. M.; Espinosa Zaragoza, J. A.; Molina Valero, M. A e López de Rego Fernández, C. 2006. Los maestros en educación musical ante la convergencia europea. *Música y Educación*, 65, 181-202.
- Etzeberría Murgiondo, J. & Tejedor Tejedor, F. 2005. *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Everett Allsup, Randall. 2005. Stress and the Music Teacher: Preventing Burnout. En *Teaching Music*, Vol. 12, 5, 50-53.
- Feito Alonso, R. 2002. *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid, Siglo XXI.
- Feldman, R. 1999. *Psicología*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Ferradas Blanco, R. R. 2000. *Sobre la formación inicial*. In-fan-cia: educar de 0 a 6 años. 60, 5-8.
- Frega, A. L. 2001. Un informe sobre la Educación Musical en la República Argentina. *Música y Educación*, 1, 77-90.
- Frega, A. L. 2010. Investigación Musical. *Música y Educación*, 81, 128-129.
- Fridman, R. 1988. *El nacimiento de la inteligencia musical*. Bos Aires: Guadalupe.

- Giráldez, A. 2003. La educación musical a las puertas del siglo XXI. *Eufonia*, 27, 69-75.
- Giráldez A. 2003. Recursos para la práctica: algunas ideas sobre el aprendizaje musical en el 0-6. *Aula de infantil*. Nº. 16, 2003, 18.
- Gillanders, C. e Martínez Casillas, P. 2005. La investigación en el ámbito musical. *Música y Educación*, 64, 85-104.
- Gutiérrez Cordero, R. e Cansino González, J. I. 2001. Música y libro de texto. *Música y educación*, 47, 51-97.
- Haas, Oswin. 2004. L'auto-apprentissage. *La lettre du Musicien*, 302.
- Hargreaves, D.J., North, A.C. (eds.) (2001). *Musical development and learning: The international perspective*. London & New York: Continuum.
- Hargreaves, D.J., Marshall, N., North, A.C. (2003). Music education in the 21st century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147-163.
- Hemsey de Gáinza, V. 2003. La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. Conferencia pronunciada el 23 de Agosto de 2003 en el ámbito del Seminario Permanente de la Maestría en Educación de la UdeSA
- Hernández Moreno, A.. 1992. *Música para niños. Aplicación del "Método intuitivo de audición musical" a la educación infantil y primaria*. Madrid: Siglo XXI.
- Herrera, L., O. Lorenzo. 2006. Música, fonología y lengua materna. *Música y Educación*, Madrid, 66, 91-106.
- Iglesias Forneiro, L. 1996. *Diseño e manexo de espazos na aula de educación infantil: Análise do pensamento e actuación dos profesores*. Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, (dir. Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza).
- Imbernón, F. (coord.). 2002. *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Koluder-Ferovic, S. 1989. La educación musical en Yugoslavia 1878-1980. *Música y Educación*, 2, 415-435.
- Lacárcel Moreno, J. 2006. Importancia de los "arquetipos sonoros" en musicoterapia aplicada a niños con necesidades educativas especiales. *Eufonia*, 37, 21-35.
- López de la Calle Sampedro, M. A. 2007. *La música en centros de educación infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra, un estudio de su presencia y de las prácticas educativas*, Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, (dir. Dr. Miguel A. Zabalza Beraza).
- Maldonado, A. 2006. *Las nuevas titulaciones de maestros. Aula de Innovación educativa*, 156, 5.
- Marchesí, A., Martín, E.. 1998. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid: Alianza.
- Markovitch, I. 2006. Formation musicale, IM1-IM2-IM3 volume 1, IM• vol. 2. París: Alphonse Leduc.
- March, L. 2004. Song and singing. *Music Teacher*, 25.
- Matlin, M., Foley, H. (1996). *Sensación y percepción*. México: Prentice Hall Hispanoamericana. Pearson Educación.
- Muñoz Muñoz, J. R. 1998. La música española en el marco de la educación infantil. *Aula de innovación educativa*, 70, 20-22.
- Muñoz Muñoz, J. R. 2006. La educación musical en niñas y niños con necesidades educativas especiales derivadas de factores sociales, económicos, geográficos, culturales y étnicos. *Eufonia*, Barcelona, 37, 80-94.
- Oriol, N. (2004): Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental. *Revista electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (3)
- Palmade, Gui. 1989. *Los métodos en pedagogía*. Barcelona: Oikos.
- Parder, P. e Mestres, J. (coords.). 1994. *Evaluación de Centros de Educación Infantil*. Barcelona: Onda.
- Pascual Mejía, P. 2002. *Didáctica de la música. Educación Primaria*. Madrid: Pearson.
- Peñalver Vilar, J. M. 2005. *La aplicación pedagógica de la improvisación musical y su didáctica en la enseñanza en la educación obligatoria*. Tese de Doutoramento (dir. Dra. Greta Petra M^a Pérez Alonso). Universidade de Valencia.

- Pérez Gómez, A; Barquín Ruiz, J. & Angulo Rasco, J. F. (eds.). 1999. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pliego de Andrés, V. 2008. *La educación musical en España entre 1988 y 2008 desde una perspectiva periodística*. Madrid: Musicalis.
- Price, H. 1998. Compendio de los patrones secuenciales de investigación sobre instrucción musical. *Eufonia*, 10, 35-48.
- Romero Carmona, J. B. (2003). *Materiales didácticos para la enseñanza musical en primaria*. Universidad de Huelva. (dir. J. I. Aguaded Gómez). Ed. Grupo Agora.
- Rodríguez Rodríguez, J. 2000. *Os materiais curriculares impresos e a reforma educativa en Galicia. Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela*, (dir. Dra. M^a Lourdes Montero Mesa).
- Rodríguez Rodríguez, J. 2002. Os materiais educativos impresos: ¿Un futuro pouco esperanzador?! En Fernández López, Rafael e Fernández Tilve, M^a Dolores: *Retos Educativos ante un novo milenio*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Rodríguez Rodríguez, J. e Montero Mesa, L. 2004. La percepción del profesorado sobre los documentos normativos de la LOGSE. *Revista de Investigación en Educación*, 1, 155-176.
- Rodríguez Rodríguez, J. 2009. *Os materiais curriculares en Galicia*. Vigo: Xerais.
- Sans, R. M. 1996. La educación musical en los Estados Unidos, Enseñanza primaria. *Música y Educación*, 27, 19-42.
- Santos Guerra, M. A. 2002. *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Schinca, M. 2003. *Manual de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Barcelona: Cisspraxis.
- Schubarth, D. e Santamarina, A. 1984. *Cancionero Popular Galego*. A Coruña: Fundación Barrié de la Maza. 7 vols.
- Shehan Campbell, P., Demorest, S. M. & Morrison, Seteven J. 2008. *Musician & Teacher. An orientation to music education*. Londres: WW. Norton.
- Silva Rodríguez, A. 2004. *Métodos cuantitativos en psicología. Un enfoque metodológico*. México: Trillas.
- Tafari, J. 2006. *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Graó.
- Torres, J. 2006. *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Vigy, L. 1988. *Organización cooperativa de la clase*. Madrid: Cincel.
- Vitoria, J. R. 2006. Aproximación a las necesidades especiales desde la educación musical. *Música y Educación*, 66, 107-120.
- VV.AA. 1996. Asociación de profesores de educación musical de Asturias (APEMA): Encuesta sobre el estado de la educación musical en Asturias, Enseñanza primaria. *Revista Música y Educación*, 26, 61-7
- VV.AA. 2007. Asociación de gaiteros galegos (ed.): I Congreso de ensinantes de música tradicional galega. Actas 2006. Pontevedra: Gráficas Orzán.

Video games as didactic materials?

David Rodríguez Martínez

Introduction

It is increasingly clear that information technologies are becoming the cornerstone of current social structure. According to Castells, the Internet is the heart of a new socio-technical paradigm that effectively makes up the material base of our lives and the way we interact with each other, work and communicate. What the Internet actually does is process virtuality and transform it into our reality, thereby building the network society – the society we live in. This is a society whose social structure is built around information networks, based on the structured microelectronic information technology in the Internet. In contrast to a socioeconomic organization based on relationships of matter and energy, the network society is supported by information and knowledge. Information becomes the bargaining chip used in the relationships that build the society.

Our societies are subjected to deep transformations that give rise to a new social and cultural order. This new order revolves around transformations on a global scale, with the new information and communication technologies as their main driving engine and factor of change.

In this context, the world of education is trying to find its place within this new form of society. Elements such as the Internet and ICT must be integrated into schools in order to overcome a situation of digital literacy.

The traditional definition of literacy is the individual ability to read and write. Since social contexts have changed, we must now increase the scope of this definition. There are many similarities between literacy and access to ICT:

1. Both literacy and access to ICT are closely related to advances in human communication and the means of producing knowledge.
2. Just as access to ICT is a prerequisite for fully participating in the information stage of capitalism, literacy was (and still is) a prerequisite for fully participating in the first industrial stages of capitalism.
3. Both literacy and access to ICT need a connection to a physical artifact (that is, a book or a computer), to sources of information that are expressed as content within or through that physical artifact, and also to a level of skill that is sufficient to process and use that information.
4. Both literacy and access to ICT entail not only receiving information, but also producing it.
5. Both are related to notions of social divisions that are somehow controversial: the great division of literacy and the digital divide.

If literacy is understood as a series of social practices and not as a narrow cognitive ability, there are important consequences as to the way we think about the acquisition

of literacy and important parallels to the acquisition of access to ICT. The acquisition of literacy requires a series of resources, as does access to ICT.

School plays an extremely important role in order to overcome this situation and prepare youth to cope within the society ahead of them – one whose main distinguishing elements with respect to past societies are ICT and the Internet.

In this sense, the introduction of ICT (after many delays) is increasingly becoming a reality in our schools. There are now an enormous variety of media, resources and ICT materials available to teachers. We should point out that stock of school resources in this field is steadily improving. For example, heavy investments have been made in the last few years in the Autonomous Community of Galicia (which does not exactly stand out for technological advances) in order to provide schools with equipment. During the 2007-2008 academic year, for instance, interactive whiteboards were installed in all public schools, and 62,000 computers are to reach all Galician establishments in 2008-2009; twice the amount in 2005.

As we can see, administrations are making an effort to provide the education system with ICT resources. This deployment, however, has lacked the necessary training and, especially, teaching materials that are needed to make the most of these resources. Most teachers do not know what to do with the equipment that available to them or cannot find quality materials take full advantage of these resources.

The first multimedia materials to enter the market used games as a way of attracting young people and facilitate learning. Their goal was to fulfill the maxim of ‘learning by playing’. But as we have already said, society has changed very rapidly. Young people now have access to a series of multimedia resources that use games for no other apparent purpose than entertainment. The electronic entertainment industry is highly professionalized and currently provides young people with high-quality, affordable products.

The video game industry, with has had a higher turnover than the powerful film industry for several years now. It has again attained record figures this year and industry profits have been enormous all over the world.

In 2006, profits reached \$12.5 billion in the US (around 9.6 billion euros). In Japan sales reached 625.8 billion yen (around 4.01 billion euros).

In March, 2008, the industry sold products worth \$1.7 billion (around 1.1 billion euros), which represents a growth of 57%. As we can see, this sector is undergoing great expansion. It has great financial resources at its disposal and is generally accessible to all youth in Spain. In this respect, we believe the creation of multimedia educational materials that use games as a way of learning face two serious problems:

1. The inability to reach the technical quality that any young person expects and can see in the video games they normally use.
2. They do not fulfill their basic premise: to entertain. Their designs always draw on the same types of learning and games (puzzles, simple adventures, simple role-playing games, etc.) and their playing experience is more than exceeded by today’s video games.

At this point, the following question arises: does it make sense to keep making efforts and spending money to generate multimedia materials that use games to teach when a powerful industry specialized in this kind of materials already exists? Can we take advantage of specific aspects of video games and use them as learning materials?

This study attempts to answer these questions to determine the potential of video games from a pedagogical standpoint, comparing them to multimedia materials that use games to teach but have a poor design that is unattractive to youth in our society. In addition, we ask whether video games can contribute in some way to the struggle against what we have called digital literacy. This is one of the biggest challenges for our education system: to teach our youth to use ICT so as to ensure them a future in the society towards which we are headed.

The aim of our study

Our research focuses on a very specific issue of a much larger study about the usefulness of video games for formal education, employing them as multimedia materials or as elements used to support the teaching implemented during the students' leisure time. The hypothesis we work with is that video games are fantastic multimedia materials, having important values we could use as teaching materials inside and outside the classroom.

If we defend that playing is a good way to learn, the creation of multimedia materials that use games as a main element of design is justified. So, why can we not use video games directly? Games are used in a lot in multimedia teaching materials on the pretext of fulfilling the maxim 'teaching by playing'. Most, however, are low-quality games, and, thus, lose their attractiveness for students (the main benefits of using games as a conveyor of education). We must not forget that young people nowadays have access to a huge variety of electronic entertainment, and therefore they are perfectly aware of the technological possibilities.

Our research is going to focus on a specific stage of education: the 3rd cycle of primary education. We will analyze the data obtained from our tool, applied to different video games corresponding to this stage of education and bearing some relation to its learning contents. We will select a group of so-called 'educational' video games and another group of commercial video games, in order to obtain data that will lead us to conclusions as to the possible uses of both for teaching.

Research sample

The chosen sample must be representative to allow the research results to be extrapolated to the overall population, and for this the size must be sufficient. Thus, we were faced with the challenge of finding a sample which was big enough to be representative, but also feasible with the time and resources available. We believe the sample should be made up of 4 games for each analysis group: education-oriented multimedia material with games as their main design elements and commercial video games.

The results produced by the study of the 8 units have a limited significance level, and in the future we will have to increase the sample to at least 20 units to be able to extrapolate the findings.

In short, our opinion is that the most appropriate and coherent approach for this study and its goals is to focus on the rigorous, systematic and profound analysis of the information obtained regarding the various materials according to the “scope” of analysis variable, since we consider it to be a valid comparative criterion which will allow us to get an overall view of video games. In the future, we propose to expand the research by increasing the sample size and examining video game categories. We also plan to round it off with a quantitative analysis that will increase the validity of all the findings.

We would like to point out that the percentage data we present in no way intends to be statistically representative, but merely complementary and illustrative. We must take into account that the sample is being enlarged at the time of writing this article and the intention is not to obtain transferrable or generalizable information regarding the studied situation, but to obtain a significant, deep, complete, rigorous and qualitatively rich approach – one that will foster stimulating reflection and interpretation, so as to open a window for future research (in which we hope to participate).

We have tried to select a sample that was homogeneous and had a common direct field of application. Therefore, we have chosen materials suitable for children in the 3rd cycle of primary education and related to the contents of two subjects: Mathematics and Social & Natural Sciences.

Finally, we would like to point out that we had great difficulty finding multimedia teaching materials that both used games and were up to date for this stage of education. Most of these types of teaching materials currently available focus on pre-school education. This suggests that either games are rarely used from a pedagogical standpoint in the analyzed stage of education, or that the introduction of ICT and multimedia materials at this stage is much less than expected. In any case, this pertains to another investigation and has collateral affect on the findings in our study.

The study

In order to attain our goals, we need a tool that can be applied to the selected sample. As we have indicated, our sample consisted of a group of the so-called educational games and another group of commercial video games. We had to elaborate a tool to use with both groups in order to analyze results and ultimately draw conclusions.

We elaborated an assessment guide that could be used to test our sample. After building this tool we obtained a single assessment guide that we applied to each object in our sample. It is important for our test to provide information to help decide whether video games can be introduced into the classroom, and whether they can even replace the education-oriented multimedia materials that use games as their main design element (our initial hypothesis).

The final goal of our research was to ascertain the validity of video games as teaching materials, comparing them with the multimedia materials that use games as a way of learning. Our tool should enable us to establish a parallel between materials that were accepted from a teaching standpoint (the multimedia materials that use games as a way of learning) and those that were at first seemingly very distant from the field of education, and even disapproved of by teaching professionals.

Analysis guide

Our appraisal guide mainly provides three types of data:

- Binary response options – those cases with only two possible answers (Yes/No).
- Multiple choice or open response options. We try to translate these data into numerical assessment after analyzing the different responses given in the application.
- Gradual response options. This type of responses tries to assess the degree of certainty or falseness of a given statement.

We must not forget that we face a problem – the results of applying the guide to each element in the selected sample will be to some extent subjective. In order to minimize this effect, we selected a group of subjects that applied the test in such a way as to standardize the results and allow generalization.

For all these reasons, we had to develop a guide that enabled us to assess two types of materials that use ICT and games as a means: one with the purpose of teaching and the other for entertainment. The guide was organized in scopes or blocks of analysis, within which a series of analysis units were established through a number of questions. The various scopes or analysis blocks (dimensions) we used to analyze video games with this guide provide relevant data for our research.

Results and interpretations

Before submitting the conclusions drawn from the research in this article, we want to conduct some self-criticism about all the work done up to the completion of this report. First of all, although we believe the assessment guide to be a good tool for compiling all the data needed in our modest investigation, we consider that it would be advisable to have it validated by a group of experts. The goal is to confirm that we have built an instrument with sufficient quality (validity, reliability and objectivity) for the research we aim to conduct. For this reason, in section 3.2.7: Quality of tool, we propose that the tool be validated by another group of experts after it has been elaborated.

Secondly, we think this analysis incorporates a great deal of subjectivity, since the guide was applied by the author of the research (trying to be as objective as possible). In order to improve this aspect, we consider the guide must be implemented by a group of teachers (preferably in active service) involved at various levels with ICT, games and video games. We could thus conduct a more thorough processing of the

data compiled by the teachers using the guide, so as to reduce the degree of subjectivity.

In general, we believe this tool – applied with the proper strategy – can provide data to be examined in order to determine whether the analyzed video games can be used as a material in the classroom. Furthermore, we expect those data to enable us to find out whether it makes sense to create educational video games when video games already exist that can be used to teach specific pedagogical issues and which clearly have a much higher quality as games (and are therefore more attractive to young people).

Finally, we believe it is important to stress the fact that, in contrast to what we thought at the beginning of the research, it has been very complicated to find multimedia teaching materials that use games as a way of teaching in the analyzed stage of education. There is nevertheless plenty of this kind of materials in pre-school education, so any future research should start by analyzing the resources from this stage, in order to draw conclusions about a sample chosen from a larger group of materials. In addition, we think the research should be completed by conducting a small analysis to determine the introduction of games in general in the education stage under study, since the shortage of this kind of teaching resources may indicate they are not as widely used as it would seem.

Conclusions

A clear conclusion can be drawn from the results: commercial video games suitable for the selected age are much more technologically advanced than educational video games. This conclusion was expected from the outset of our research because these materials are backed by large companies with important financial interests. The high level of competition in the sector means that these materials are constantly evolving. In many cases they have not only evolved technologically, but have also made significant advances in terms of design and research into new forms of playing (online games, social video games, devices able to detect the player's movements, intergenerational video games, etc.).

Regarding the pedagogical aspect, we found that there is clearly room for educational video games in the schools and curriculum of the selected stage of education, as they have been designed and built precisely under for this purpose (more or less successfully). Surprisingly, however, all commercial the video games analyzed can be used in a natural way as classroom materials to teach specific aspects of the syllabus at this stage. In this respect, we believe the research should be extended to other categories of games in order to confirm whether this conclusion is specific to a series of game categories or if, on the other hand, video games can be used as a teaching resource regardless of their category.

We have also verified from the pedagogical point of view that all the video games in the sample fit in with two specific subjects in the curriculum. Moreover, it is surprisingly to find that it is easier to teach contents with these materials that are outside the official syllabus but still must be taught during this stage (values, respect towards others, solidarity, respect for the environment, etc.).

The analysis of the qualities of video games as games confirms the initial hypotheses. Educational video games include few of the features we consider necessary for a game to benefit child development. In this respect, the commercial video games analyzed address many more of those features, and generally only fall short in aspects favoring the child's physical and psychomotor development. Nevertheless, we are aware that a new generation of games can offer these features, and therefore that would be an interesting area for future extensions of our research.

In addition, our assessment found the main weaknesses of educational video games to be their short length and their lack of continuity for teaching through several sessions. They are valid as "disposable" material, but not as lasting tools that can be used as a link between different contents.

Commercial video games have the opposite flaw. They are too long, and the timing of their phases does not easily fit into class time. In this respect, we suggest that they could be used to extend the lessons outside the classroom, although this would require a careful lesson planning.

We would like to point out that some of the video games analyzed offer great freedom in terms of evolution, such that many paths are possible. Although greater monitoring may be required from the teacher, these are good quality, open materials that can enable students to build their own knowledge.

As our final proposition, we would like to suggest the possibility of a collaboration between schools and multinational video games development companies, which would be the focus of future research. We recommend the creation of platforms linking the educational institutions and corporate designers, in order to develop high-quality, education-centered materials (video games) with proper didactic characteristics for schools.

Considering everything we have put forward in this study, we believe a reasonable doubt is justified regarding the need to make efforts towards creating education-oriented multimedia materials that use games as a way of teaching. It has been shown that some commercial video games can be used as classroom material, and that their technological features, their value as games and even their pedagogical dimension clearly surpass those of educational video games.

Based on this premise, we must now come up with specific proposals for using these video games in the classroom, and to develop such proposals as pilot projects that can be assessed, confirming or refuting our present conclusions. The field is now open for us to undertake new studies to enlarge the results of this one and come up with fact-checked proposals and real, verifiable experimentations.

Climantica.org: A website for climate change education

Francisco Söhnora Luna

Introduction

Climántica is an online environmental education project that aims to exchange ideas and experiences; produce interdisciplinary teaching materials; enrich the Environmental Education syllabus and deal with environmental issues linked to climate change. This paper outlines the key content and strategies of the project.

Climántica is closely aligned to the educational principles set out in the Galician Action Plan Against Climate Change. A trilingual site addressed to all educational sectors as well as the general public, Climántica seeks to harness the knowledge and experience of teachers worldwide and the capabilities of web 2.0 technologies to develop the project on a global scale.

Principles, aims and theoretical framework

Established during the academic year 2006-2007, Climántica was conceived as an educational project that would work within a range of educational environments and contexts, but first and foremost as an educational response to the 21st century challenge of climate change. It soon became clear that this challenge would demand an exploration of education from a global perspective. It was therefore imperative to search for an approach and space different to that of the contextual pedagogical model so successfully introduced through the New School's educational principles in the last century.

Climántica has grasped the opportunity to explore the global impact of climate change from within a range of educational contexts: regardless of age, nationality, culture or language. From its inception, the project has been committed to developing its online presence (www.climantica.org) with the following objectives:

1. To develop an online Environmental Education model to facilitate the exchange, evaluation and dissemination of ideas, experiences and initiatives.
2. To enrich the syllabus through Environmental education, in response to the wide environmental issues concerning climate change and its impact on society.
3. To develop an interdisciplinary teaching methodology for Environmental Education, using climate change as a common thread.
4. To extend the reach of Environmental Education to a global level, by taking advantage of web 2.0 capabilities to make education global, comprehensive and adaptable to different contexts.

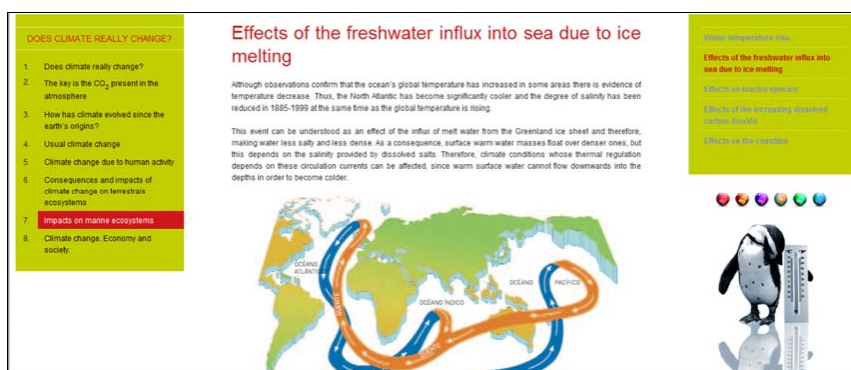
As far as its theoretical framework is concerned, Climántica is based on the project methodology originally proposed by Kilpatrick (1921) and later developed by well-known education researchers such as Dewey (1958), whose ideas inspired the development of critical thinking on contemporary scientific issues, as well as the recognition of the teaching potential of IT and the media. The project has also been influenced by other key theories in the field of education, including those dealing with social constructivism, communication and argumentation processes in the classroom (Toulmin, 1958); the implementation of Environmental Education (Sóñora et al., 2001); and research on students' ideas about climate change issues (Sóñora & García-Rodeja, 1996).

Climántica: An exploration of the site

The Climántica website is organized under the following sections:

Start: Visitors to the site can read the latest news about the project through the blog, or by accessing the units through the navigation buttons, e.g. Units 1 & 2: 'Does climate really change?' 'If you burn, you warm'. (figure 1)

Figure 1: Does Climate Really Change?



Teaching: This section provides online learning units and courses.

Climántica TV: Here visitors can view videos of lectures and seminars for the courses, as well as a number of interviews and documentaries on environmental issues.

Climate for kids: Aimed at 12 to 15-year-olds, this section of the site encourages students to investigate firsthand the effects of climate change on the planet. Students learn how to record weather data, as well as make their own weather-recording instruments and devices. Data collected by the various school weather stations is uploaded and available to view on the site. There are also a number of interesting stories on climate issues.

CLMNTK: This online game simulates the repercussions of overdevelopment for the inhabitants of a highly populated town in 2015. Environmental destruction can only

be averted by reconciling the desire for progress and economic development with a respect for nature and the welfare of the population.

Blogs: All schools participating in the program have their own blog, where they can post news and resources linked to the project. There is a centralized blog for each level, which links to the various school blogs. As well as schools, a number of countries participating in the project also maintain blogs, some of which deal with specific environmental issues.

Library: The library links to downloadable teaching materials, comics and stories.

Primary education: This section offers a number of online games/activities (comics, stories and videogames) aimed at 10 to12-year-olds. Based on the scenario of the family, these activities give students insight into the changes in the use of energy sources – for transport, consumption, waste management and climate control – over three generations. The purpose of the game is to focus students on proposing solutions to the issue of climate change in a simple, intuitive yet effective way.

Climántica: Site development

The site has been developed in eight sections (figure 2), each dealing with a key environmental issue: global warming, energy, waste, water, biodiversity, land planning, rural environment and urban environment.

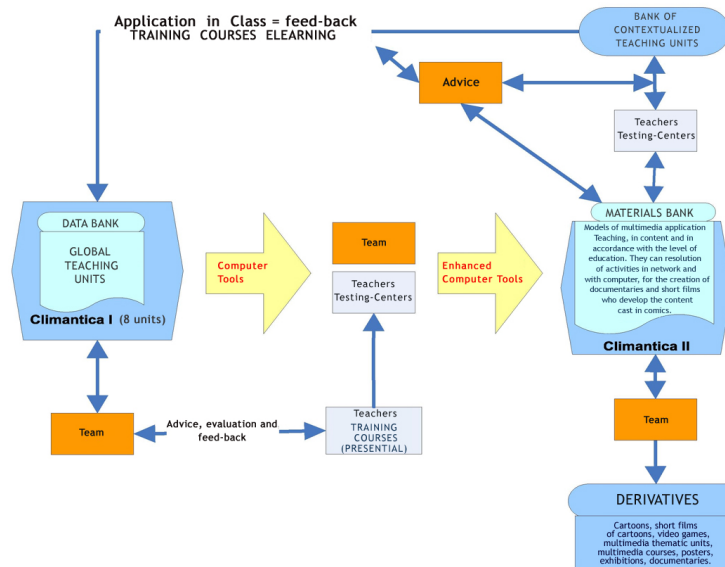
Figure 2:



Each section is produced in two stages (figure 3) fully available on www.climantica.org. During the first stage, Climántica's team produces and publishes a teaching unit, which provides materials and resources for use in a variety of educational contexts. In the second stage, all the information is uploaded to the website. Users can log on and navigate through the units under the Teaching section. Teachers play an active role in producing the content, as they are invited to participate

in pilot sessions. As a result, a number of teachers have been invited to work with the Climántica team in designing educational materials, drawing from their own experience and skills. Through this collaborative approach, Climántica is developing its potential to be part of an expanding, interactive global knowledge base.

Figure 3:



Students also have an active role in the Climántica network, as they are able to communicate and interact not only with their classmates, but also the world at large. Through the Climántica project, students become instructors – demonstrating the effects of climate change to the school community through a number of pilot projects: The Arctic and Antarctic Effect; The Development of Hurricanes; The Absorption of Solar Radiation; The Greenhouse Effect; The Thermal Regulation of the Ocean; Evidence of Carbon Dioxide; Ocean and Atmosphere Circulation.

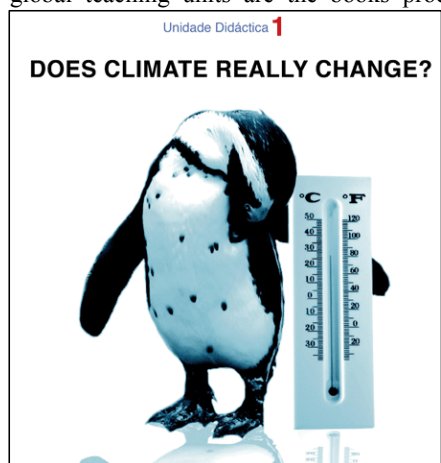
In addition, students have the chance to participate in interactive, group activities – such as roleplays, games and workshops – based on climate change. Some examples are: Climate Change Dynamics; How Much Does our Energy Dependence Cost; The Hidden Element Game; Peak Oil (creative workshop); Is Carbon Dioxide Responsible for Climate Change; Responsible Consumption (card game); “When we run out of water” (creative workshop); International Climate Summit; 10 Questions on Climate Change; Advertising and Consumption (creative workshop). Students can also produce papers for publishing to conferences, the school journal CLMNTK, and the web. Students also participate in observation networks, which provide weather and climate data to the Galician Meteorological and Water Services.

Teaching material produced by Climantica.org

The teaching material covering the first two units of the project – climate change and energy – is outlined below:

Unit 1: Does climate really change?

This is the first ‘global teaching unit’ of the project (Figure 4). Within Climántica, global teaching units are the books produced during the first stage of the eight



sections of the project. Although these are books of about 200 pages, we refer to them as ‘teaching units’, as this best conveys their structure and the style in which they are written. The content is arranged sequentially, with each section and sub-section suggesting activities for teachers to develop in class.

The units are qualified as ‘global’ for three reasons. Firstly, they are not aimed at a particular level or subject. The units are multidisciplinary and cater for a range of ages and skills. Secondly, they are flexible enough to provide content for the whole unit – all other supplementary materials can be adapted

from them. Finally, the contents can be used worldwide. For example, the first book, or Global Teaching Unit, published in February 2007, has been translated into Spanish and English in HTML version¹²². It can also be downloaded in Galician¹²³. An e-book is also being produced in Spanish.

As to content, the book starts by distinguishing between weather and climate, focusing on the difference a degree makes on global temperature. Using geological actualism – a basic principle of geology – the book investigates the causes of climate variations according to the indicators used to interpret the usual or natural geological tendency of climate changes. This allows us to understand how our actions in the present will impact on the future. The book examines the effects of human activity on climate and deals with the impact on terrestrial and aquatic ecosystems, as well as the ethical, political, economic and social effects.

¹²² <http://climantica.org/climanticaFront/es/page/unidad?u=01&c=01>

¹²³ <http://biblioteca.climantica.org/gl/biblioteca/unidades-didacticas/unidade-1>

Unit 2: If we burn we warm. (figure 5)



This book¹²⁴, published in March 2009, provides the contents for the second unit of the project. Using a multidisciplinary approach, it deals with the origins of climate change, tracing a history of energy use that begins with the industrial Revolution and culminates in the energy crisis. The book examines how the use of firewood, and the era of the hydraulic forge, caused massive deforestation. Moving from the Industrial Revolution onwards, the text covers the expansion in the use of fossil fuels in the 20th century, due to the use and abuse of electricity vectors and internal combustion engines. Due to such rapid expansion and development, the twin issues of the energy crisis and climate

change were firmly in place by the end of the 20th century. As this unit makes clear, the challenge of the 21st century is to tackle it. The book positions nuclear energy as the latest energy source 'to deal with'. It then discusses renewable energy, outlining the potential of cleaner, more sustainable energy sources such as hydrogen and nuclear fusion.

Stage II: Supplementary materials for Units I-2

The materials published for Stage II have been adapted and contextualized to the first two global units. The latest one to appear is the first of a five-volume collection entitled: *Let's Learn with Climántica Schools*¹²⁵. Aimed at students from 10 to 12 years old, the volumes in this collection cover the eight Climántica units, and are focused on five topics: Energy and Climate Change, Waste, Water, Biodiversity and Land. The first volume covers the first two units of the project. It includes worksheets for students, plus guidelines and answer keys for teachers. In keeping with the aim of the unit, the message this text carries is: "We live, work and play in a very different way to our ancestors. This has caused climate change, but I can help to stop it".

In order to deal with climate change and its possible solutions in an intuitive and syncretic way, two comics were produced for the two first units of the project. They are part of a collection entitled: *Palmira e Marcial Odissea Medioambiental*¹²⁶. Published in Spanish, English and Galician, the comics aim to meet the complex challenges of climate change through fantasy and fun.

¹²⁴ <http://biblioteca.climantica.org/gl/biblioteca/unidades-didacticas/unidade-2>

¹²⁵ <http://biblioteca.climantica.org/gl/biblioteca/unidades-didacticas/escolas-climanticas>

¹²⁶ <http://biblioteca.climantica.org/gl/biblioteca/comics/numero-1>

This sense of fantasy and fun continues with the first novel of the project *La Tormenta de C* in the collection *Cuentos Climánticos*, published in Spanish and Galician¹²⁷. In addition, the first volume of *Let's learn with Climántica Schools* includes the first videogame of the project, CLMNTK, and is linked to the key themes of the book. This networked, online game involves decision-making on land planning and energy management within the framework of our 21st century climate change society¹²⁸.

Further opportunity for students to interact with the project is offered through the book *Climaeucambio*, which provides a number of multidisciplinary projects for 12 to 15 year-old students¹²⁹. Students are given the chance to become involved in pilot sessions using data obtained directly through Meteogalicia: the Galician Meteorological Agency. For this part of the project, two online systems have been established:

1. The first edublog/eduforo system¹³⁰: Implemented by 16 and 17-year-old students, participants discuss the role of contemporary frontier science in finding solutions to climate change. The main aim of this edublog has been defined as: “The human capacity to change the planet and the environment has impacted to such an extent as to cause climate change. Through scientific advances such as particle physics, nanotechnology, astrophysics, molecule biology and genomics, we can find solutions to the problem”.

This part of project¹³¹ has been highly successful in terms of encouraging student participation and interaction within the web 2.0 framework of the project.

2. ‘Meteoescolas’¹³²: Meteogalicia has implemented an online system to upload and share data obtained from school weather stations.

Results

After its first two years of operation, Climantic.org has achieved the following:

- Over one million site visitors. This includes a substantial number of international visitors from 111 different countries. Over 10 percent of these are from Latin America.
- The five blogging systems support 95 regularly updated weblogs. This amounts to a networked community of more than 8,000 users, composed of teachers and students.

¹²⁷ <http://biblioteca.climantica.org/gl/biblioteca/novelas/a-treboada-de-c/version-completa>

¹²⁸ <http://xogo.climantica.org/?locale=es>

¹²⁹ <http://biblioteca.climantica.org/gl/biblioteca/unidades-didacticas/climaeucambio>

¹³⁰ <http://blogguia.climantica.org/>

¹³¹ <http://ccmc.climantica.org/>

¹³² <http://meteogalicia.es/galego/observacion/climantica/meteoescolas.asp>

- The number of downloads, users of the multimedia, and linkbacks to the site, are growing exponentially (figure 6).
- 12,000 copies of the book *Climaeucambio*; 4,000 copies of the first teaching unit; 10,000 copies of the first issue of the comic and 5,000 copies of the first novel have been distributed.
- Over 1,000 teachers have attended Climántica training courses.
- During the academic year 2007-2008, 983 students attended Climántica workshops in their schools. During the academic year 2008-2009 the number of students more than doubled to 2,287.
- 288 students took part in the 1st Climántica Student Conference. Their papers have been published in the journal CLMNTK and in the Library section of the Climántica website (climantica.org). In 2009, 581 students took part in the 2nd conference.
- Al Gore's team awarded the project a distinction in April 2007. Following the award, the Climántica team was invited to meet with Mr Gore in Seville in October 2007. In addition, Climántica's director was invited to be part of a group of over 100 international climate change experts who met with Mr Gore in Amsterdam in October 2008.
- As part of the 4th Seminar on Answers to Climate Change (Córdoba, May 2007), the Spanish Climate Change Agency nominated Climántica as a model for good practice for its contribution to encouraging communication and participation. The project also aroused interest in the 5th Seminar (Zaragoza, April 2008) and the 6th Seminar (Segovia, April 2009).
- Climántica's contribution to climate change education was recognized by the UN in New York, 2008; and by the High Commission for Climate Change in Madrid, 2009. The project was further recognized as a good practice model (following Article 6 of the UN Convention) in Stockholm in May 2009. These events have led to the cooperation and support of the UNESCO National Commission in Portugal, which is supporting teacher training for 25 teachers from 15 teacher training Schools in Portugal.

References

- Agra, A. 2009. *A Treboada de C. Colección Contos Climánticos*: Xunta de Galicia.
- Dewey, J. 1958. *Experience and Nature*. New York: Dover
- Kilpatrick, W. H. 1921. *The Project Method*. New York: Columbia University.
- Sóñora, F. (ed.) and Fernández J. 2007. *Climaeucambio. Material multidisciplinar para ESO*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Sóñora, F. (ed.) and Fernández J. 2007. *Guía didáctica de Climaeucambio*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Sóñora, F. (ed.), Lires, J. & Bueno, F. 2007. *Palmira e Marcial, odisea medioambiental 1*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

- Sóñora, F. & al. 2009. Se queimamos quantamos. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Sóñora, F. & al. 2009. Aprendemos coas Escolas Climánticas. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Sóñora, F. & García-Rodeja, I. 1996. Ideas dos alumnos de 2º ciclo de E.S.O. sobre o efecto invernadoiro. Boletín das Ciencias 28.
- Sóñora, F. García-Rodeja, I. & Brañas, M. P. 2001. Discourse Analysis: Pupils' Discussions of Soil Science. In: García-Rodeja et al. (eds.) III Conference of European Researchers in Didactic of Biology 313-326. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela Publications.
- Toulmin, S. 1958. The Uses of Argument. New York: Cambridge University Press.

E-counsellor training module: A pilot seminar

*Luis Martín Sobrado Fernández, Cristina Ceinos Sanz
& Rebeca García Murias*

Introduction

The training and professional development of guidance counselling practitioners has historically analysed separately, not as diametrically opposed terms but as two different constructs, the culture of preparation, i.e development/training; and technique and application competence (professional development). This perspective was typical of the rather static view of the profession that has traditionally dominated the field. This perception is now obsolete. Today, the formation of the counselling professional is conceived as an integration of various key components including culture, context, knowledge, ethics, didactic functions, methodology, evaluation etc, with relation to a particular practice in context (Eraut, 1997).

The training and professional development of guidance practitioners needs to consider: the stages of the guiding context (needs assessment, functions and counselling competencies); program design (objectives, curriculum content, resources and methodological strategies); program implementation and evaluation (criteria, indicators); and decision-making (Sobrado, 2003).

The design and training itinerary for guidance practitioners is one of the core processes in achieving the development of Information and Communication Technologies (ICT) as applied to the guidance process. The basis of the training framework, therefore, must be based on the mapping of ICT skills onto the e-counsellor profile.

In this paper, we present the design and outcomes of an ICT-focussed module (module 23) of a guidance professional training course: 'Applying safeguards to protect clients using ICT for guidance purposes'. The module is of 25 hours duration and equals one ECTS credit.

The pilot seminar was conducted at the Faculty of Education Sciences at the University of Santiago de Compostela in April-May 2009, and was attended by 18 educational and professional counsellors.

Project objectives

1. Develop skills, knowledge and understanding in the use of ICT media and software to satisfy client needs in the guidance process.
2. Provide the opportunity for a critical review of client use of ICT.
3. Identify ethical principles associated with the use of ICT in guidance.

4. Demonstrate ethical behaviour in the application of ICT in the guidance context.
5. Respect the confidentiality and protection of personal and professional data.
6. Use essential safety systems in ICT.
7. Protect user health and safety in ICT.

Competencies

1. Knowledge of systems and basic safety measures in the use of ICT in the guidance process.
2. Knowledge of deontological codes and ethical standards of the National and International Associations of Guidance.
3. Knowledge of quality standards in ICT use in the guidance process.
4. Understanding of ethical principles of ICT use in the guidance process.
5. Ability to use security measures and data protection in the use of ICT in guidance.
6. Ability to prevent actions that may harm the health and safety of ICT users.
7. Application of ethical principles concerning the use of ICT in guidance.
8. Assessment of the effectiveness of ethical standards in the use of ICT in guidance.
9. Critical awareness of techno-ethic integration of quality standards in the use of ICT in guidance.
10. Critical understanding concerning the use of ICT in guidance at the present, and in the future possibilities in terms of safety procedures and data protection.
11. Respect for private and professional confidentiality in the use of ICT in the guidance process.

Contents

The main topics of study were as follows:

1. Quality standards for the use of ICT in guidance.
2. Deontological codes for guiding action in the field of ICT.
3. Security measures and data protection in the use of ICT in guidance.
4. Protection of user health and safety with ICT.
5. Regulations regarding confidentiality and data protection.
6. Ethical standards of the National and International Guidance Association on the use of ICT in the guidance process.
7. Assessment of the effectiveness in the application of ethical principles in the use of ICT in Guidance.

Learning outcomes for the module

At the conclusion of this module participants will be able to demonstrate:

(a) Knowledge

1. Demonstrate critical understanding of current issues and trends concerning the use of ICT in guidance based on the quality standard (acquisition of ICT skills and guidance harmoniously integrated).
2. Evaluate the effectiveness of ethical principles in the use of ICT in guidance.
3. Knowledge of security measures to protect ICT users.

(b) Cognitive Skills:

1. Possess a critical awareness of future possibilities in the protection of services and guidance processes using ICT media and software based on security procedures.
2. Ability to prevent actions that affect user health and safety in ICT.
3. Demonstrate critical awareness of current issues relating to ICT in guidance practice, especially in the field of techno-ethics.

(c) Attitudes:

1. Predisposition to act in the guidance role based on ethical principles and codes and quality standards concerning the use of ICT in guidance processes.
2. Respect privacy, confidentiality and professional security of information and personal and professional data in the use of ICT in guidance processes.

Teaching-learning methods and strategies

- Familiarizing clients with the use of ICT: Power Point, websites, Internet.
- Group sessions via: chat, Skype, videoconference, blogs, forums, newsgroups etc.
- Individualized tutoring via: email, telephone, messages etc.

Assessment methods

Participants were assessed through the following tasks:

- Design and implement the evaluation based on quality standards of principles and ethical procedures and security measures and data protection in the use of ICT resources that are used by participants in the guidance process (knowledge, skills, attitudes etc.). Weighting: 95%

- Demonstrated learning outcomes: Use of ICT and multimedia resources in the guidance implementation by customers of the project planned, developed and evaluated.

Readings and resources for the module

Readings

- Ethical standards of AIOSP/ IAEVG (adopted by the General Assembly of the Spanish Association in Stockholm (Sweden) on 8th August 1995. Accessed: <http://iaevg.org/iaevg/na.cfm?lang>
- International competences for Guidance and Education professionals (adopted by the General Assembly of the AIOSP / IAEVG in Berne (Switzerland) on 4th September 2003. Accessed: <http://iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang>
- Declaration of Counselor Qualification Standard: Adopted by the General Assembly of the AIOSP in Warwick (England) on 5th August 1999. Accessed: <http://iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang>
- The Paris 2001 IAEVG Declaration on Educational and Vocational Guidance: Adopted by the management team of the IAEVG / AIOSP in Paris on 17th September 2001 on the occasion of the 50th anniversary of the Association. Accessed: <http://iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang>
- Code of Ethics (2004): Canadian Standard and Guidelines for Career Development Practitioners. Accessed: <http://www.career-dev-guidelines.org/career dev>
- Code of Ethics (revised on May 2007): National Career Development Association. The NCDA is associated with the ACA (The United States American Counseling Association) since 1952. Accessed: <http://www.ncda.org>
- ACA Ethics Code: American Guidance Association (USA). Accessed: <http://www.counseling.org/Resources>
- Societé Française de Psychologie (French Psychology Society). An Ethics: Code of Ethics. Accessed: <http://www.sfpsy.org>

ICT resources

Internet, Chat, videoconference, Power Point, text messaging, Skype, email.

Learning strategies

Individual and group work, seminars and workshops, individual and group interviews, presentations.

Teaching-learning schedule: breakdown of hours (25 hours total)

(a) Participant interaction with teacher (face-to-face and at distance): 13 hours total, allocated as follows:

- Presentations: 3 hours.
- Evaluations: 1 hour.
- Team work: 2 hours (on-line).
- Activities at distance: 7 hours.

(b) Participant self-guided study: 12 hours total, allocated as follows:

- Readings: 3 hours.
- Performance of tasks: 3 hours.
- Performance of self-check tests: 1 hour.
- Development of an assessment of preliminary standards concerning the effectiveness of ethical principles implementation in the use of ICT (e.g. privacy, professional confidentiality, data protection, health & safety etc.): 6 hours.

Tasks and activities

Teacher-participant interaction

(a) Presentations and research

- Project TIC-1 and TIC-2.
- Moodle: Features
- Training Course: Aspects.

(b) Assessment

- Initial, continuous and final assessment systems via Module.
- Presentation of evaluation preliminaries.
- Model of Portfolio.

(c) Group work (on-line).

- Developing an updated ethics code for guidance practitioners (based on codes in use by similar professional associations. (Group task conducted via Chat.)

Participant self-guided study:

(a) Readings

- AIOSP, NCDA, Canadian Standards and guidelines of the Societ  Française de Psychologie).

(b) Completion of research activities (following readings):

- Comparative analysis
- Adaptation to the Spanish and Galician context where appropriate.

(c) Group work with colleagues

- Privacy, professional confidentiality, data protection etc.

(d) Conducting self-check tests

- Completion of checklists.

(e) Development of a preliminary evaluation

- i.e. the effectiveness of the application of ethics in ICT.

Analysis of pilot seminar

Throughout the seminar there was ongoing assessment of activities in the various individual and group sessions.

A final questionnaire was also distributed, which revealed:

Student profile: Average age: 32 years (more than 40 years, 40%; from 22-29 years, 20% and 30-40 years, 40%). Gender ratio: 61.5 female and 38.50 male.

Employment status: 85% employed and 15% unemployed. Of those with professional status, 38.5% guidance counsellors; 38.5 Professors of Guidance and 23% university students (Psychopedagogy, Psychology and Pedagogy)

Academic profile: Masters graduates or Masters student.

The sample included 18 Educational and Vocational guidance counsellors.

b) Trainer profile: 3 trainers: Professor of Educational and Vocational Guidance; 2 training tutors: university teachers. Academic profile: Doctor in Education Sciences.

c) Teaching and learning schedule: face-to-face: 3 hours; distance learning: 7 hours; Individual study: 13 hours; other: 2 hours. Total hours: 25 (1 Credit).

Distribution by didactic activities: presentations (Power Point): 3 hours; initial and final evaluation: 2 hours; group work: 7 hours and individual study: 13 hours.

d) Materials, activities and exercises: Readings (texts: AIOSP/IAEVG, NCDA Canadian Standards and Guideline); Completion of research activities; Group work with colleagues (ethical competencies) and self-check tests/checklists.

e) Equipment and Software: Integrated for computer-based study using the Moodle platform, with a number of ICT exercises and resources such as chat, forums, Youtube.

f) Assessment of seminar: This was made through candidate responses to a Likert scale questionnaire, with a score from 1 to 4 (1 lowest - 4 highest). The aspects evaluated were:

1. Seminar organization: average score 3.64 points out of 4.
2. Content and methodology developed: 3.59.
3. Duration and timetable: 3.59.
4. Quality of trainers/tutors: 3.62.
5. Teaching resources: 3.48.
6. Overall score: 3.77.
7. Overall satisfaction: 3.66.

The fact that the seminar evaluation was anonymous highlights the excellent overall rating and high score for overall satisfaction (see above).

Conclusions

The profile of attendees at this pilot seminar can be summarized as follows: young guidance counsellors of average age 32 years; a majority of females (61.5%); in paid employment (primarily contracting); and a balance between active guidance professionals and guidance academics.

Those who attended the course emphasized the need for an improved ratio between the allocated time and number of participants in the activities schedule (at least an hour for chat sessions with five participants maximum was suggested). It was also recommended that the number of tutors be increased, as it was felt that this was

insufficient for 18 participants. It was suggested that the ratio be one tutor for every five participants maximum.

It would also be desirable to standardize, as much as possible, the final assessment of each course module so as to have reference to the common elements of the various modules.

These issues aside, participant assessment of the seminar highlights its excellent global evaluation and overall satisfaction rating.

References

- Castellón, A. 2006. Ethics and Computing: Key Factors in the Modern World. www.monografias.com (retrieved 6/2/09).
- Cortés, P.A. 2005. Educational Techno-ethics: As a Means to an End. *Educational Technology Review*, 13 (1), 73-90.
- Cortés, P.A. 2006. "An Analysis of Vocational Guidance from Education Techno-ethics". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 17 (2), 181-193.
- Cortés, P.A. 2008. "An Analysis of Professional Guidance from Educational Techno-ethics". In: R. Luppicini and R. Adell (eds.) *Handbook of Research of Techno-ethics*. Ottawa, C.A: University of Ottawa Communications.
- Cortés, P.A. 2009. Educational Techno-ethics Applied to Career Guidance. In: IGI Global. Ethical Code of the American Guidance Association: <http://www.ethics.org/resources/decision-making-model.asp>.
- Eraut, M. 1997. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Fernández J. & Vaquero, M. 2005. *An ethical view of the use of ICT*. Ethics and Economics Paper ICE. Faculty of Economics and Business Sciences: University Pontificia Comillas, Madrid.
- Ibarra, A. & Olivé, L. 2003. *Ethical Issues in Science and Technology in the 21st Century*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lin, H. & Kolb, J. 2006. *Ethical issues experienced by learning technology practitioners in design and training situations*. Conference paper: Academy of Human Resource Development International Conference, Ohio.
- Rodríguez, A. 2006. Ethical Aspects of Internet Use. Document policopiado.
- Sampson, J.P. 2005. *Comments on standards developed as part of the ICT skills for guidance counsellors project*. Conference paper: ICT Skills for Guidance Counselors Conference. Bologna, Italy.
- Sobrado, L. 2003. *Sviluppo professionale dei consiglieri di orientamento*. *Professionalità* 75, 25-76.

Diagnosis of technological competences in the guidance practitioner's professional profile

Cristina Ceinos Sanz

Introduction

Since the early twenty-first century, we have been immersed in a society characterized by continuous change. Nowhere is this more obvious than in the developments that have occurred in the field of computing and telecommunications. In this new society, knowledge and information have become vital. Interactive and Communications Technologies (ICT) have been introduced extensively in all areas of our lives, becoming essential resources in the development and implementation of practically all tasks, regardless of the sector. In this new social context, innovative methods and resources and new working methods arise, requiring constant adaptability by all professionals, as reflected in the current demand for qualified staff.

All these factors have influenced, directly or indirectly, the field of vocational guidance, where the changes experienced in recent years at all levels have created new demands and requirements, sometimes leading to increased levels of disorientation. Consequently, the field of vocational guidance must reconsider its theoretical assumptions, redefining its concepts in terms of today's demands. Rather than a narrow perspective, focusing only on the transition from education to work, vocational guidance needs to adopt a new paradigm based on lifelong guidance.

ICT offers many opportunities in the guidance field. It is imperative, however, that these new tools be conceived as backing or support elements in the guidance process and not, in any way, a replacement for the direct relationship between client and counsellor. On this basis, we need to consider the impact of ICT on guidance from a number of perspectives: the introduction of technological tools in vocational guidance; the exploitation of their possibilities and potential; the new environment of distance guidance; the changing professional profile of guidance practitioners; the development of new technological skills; and the need for ongoing training to adapt to these changes.

Despite the possibilities ICT tools offer, the research data regarding their use in guidance has been rather limited. Many of the studies are partial, although there are a number of researchers (Watts, 1996, 2002, Sampson, 2001, 2002, 2005; Offer, 1997, 2000, 2003) who have focused their efforts on exploring specific aspects of the presence, involvement and impact of technological resources in this area of intervention.

Within the existing research, the European project "ICT-Skills for Guidance Counselors" (<http://www.ictskills.org>) deserves special attention. Developed between 2002-2005, the study involved experts from five countries: Italy, Germany, Spain, Romania and the United Kingdom. Its main objective was to identify the ICT skills considered most necessary for guidance practitioners. The result was a map of basic ICT skills for career guidance development, as well as a training model.

Within this context, our research concentrated on the diagnosis of technological competences in the guidance practitioners' profile. In general, we wanted to determine the level of use of ICT tools amongst the guidance practitioners involved in the study, with a view to identifying the skills they possess, and any shortcomings impeding the use of these tools.

Objectives

As a result of the increasing impact of ICT in this area, the main purpose of this study has been to analyze the use of these new technologies by guidance professionals in their everyday work. The research has been guided by the following objectives:

General objective: The assessment, through quantitative and qualitative instruments, of a group of guidance practitioners and experts in order to understand, describe and analyze their use of Information and Communication Technologies in their work and professional development.

Specific objectives:

1. To analyze the personal and professional profile of the guidance practitioner.
2. To outline the main characteristics of vocational guidance services.
3. To identify the ICT tools (hardware and software) that practitioners have at their disposal at their center and or service.
4. To note the existence of policies designed to fill gaps in the area of ICT equipment and skills in vocational guidance centers.
5. To evaluate the degree of familiarity that guidance professionals have with the ICT skills.
6. To assess the use that guidance counsellors make of technological resources in their work.
7. To identify the views of practitioners and experts in relation to a number of issues around ICT use, skills and training.

Variables

Within this research project there were three distinct areas of study:

1. **Analysis of personal and professional characteristics of practitioners:** sex, age, academic qualifications, specific counselor training, specific ICT training, work experience and use of ICT.
2. **Features of the counseling service/center:** services offered; number of clients and socio-cultural profile; ICT resources available; existence of policies on the provision of ICT training and equipment.
3. **ICT familiarity and use by practitioners:** present level of specific ICT skills; use of ICT resources for specific functions and tasks (as in the type of client interaction and the target group served); and interest in receiving training aimed at developing technological skills and expertise.

Methodology

The method used was descriptive – a method considered effective for an initial investigation of a specific situation or to conduct exploratory studies, and a useful tool for describing and predicting a phenomenon. The techniques and tools used for collecting information were the questionnaire and the interview, obtaining, through them, quantitative and qualitative data. Through the questionnaire (184 items), indicators of the main variables studied in this research were collected.

The interview was semi-structured in nature, with the aim of offering the subject interviewed the ability to add any additional comments – an approach which provides more detailed information. The priority and focus of such techniques was to better comprehend the views of guidance and Information and Communication Technologies practitioners and experts on issues related to the following areas: ICT, technological skills, ICT training, and other aspects of interest.

Sample

The sample group was comprised of 70 guidance professionals drawn from three institutions that provide and develop guidance services and actions at a national level: Red FOREM, Cruz Roja and Red Araña.

Presentation and analysis of results

a) Personal and professional profile of guidance practitioners

- Mainly female (65.5%).
- Relatively young: 93% between 25-45.
- Almost all have completed postgraduate study (87%).
- Majority trained in issues related to guidance field (84%).
- 59% have completed systematic ICT training activities.
- Professional experience in guidance area between 1-6 years (64%).
- Experience in the use of ICT four years or more (70%).

- Main services offered: Information, Training, Educational and Vocational Guidance and Counseling.
- More than 1,000 clients served annually in 60% of centers.
- Just over half of service users (57%) are from urban areas.
- Main target groups: unemployed, adults, women, refugees, immigrants and young people outside of education system.
- 98.6% have a computer for certain professional tasks.
- Most of the existing hardware and software resources in the guidance services are available to practitioners, to the detriment of users' services.
- Between 40-50% of the sample reported, in their workplace, policies designed to address the ICT training needs for guidance practitioners and clients, as well as correct equipment deficiencies.

Technology skills

Average degree of familiarity with different technology skills	
1. General	4.12
2. Word Processor	4.07
3. Spreadsheet	3.44
4. Presentation Skills	3.57
5. Database	2.92
6. Graphics	2.21
7. E-Mail	4.05
8. Skills Internet / Intranet	3.86
9. Network Neighborhood and distance learning: user	2.76
10. Network Neighborhood and distance learning: administrator	1.86
11. Other ICT skills	2.94

(1: Nothing, 2: Little; 3: Something; 4: Quite; 5: Much)

Looking at the results presented above, we can see some variance regarding the degree of familiarity that guidance practitioners have with this range of skills. It is possible that there is a relationship between the degree of familiarity that practitioners have with a particular ICT skill, and the level of training needed for its acquisition. In other words, as the level of preparation, training and/or time required for acquisition and mastery of a particular skill increases, the degree of familiarity decreases.

Various ICT use in guidance functions and tasks development

USE OF ICT TOOLS IN GUIDANCE FUNCTIONS					
RESOURCES	TELEPHONE	ELECTRONIC MAIL	CHAT	WEB FORUM	VIDEO CONFERENCE
FUNCTIONS					
DIAGNOSTIC	1.72	1.48	1.05	1.10	1.04
INDIVIDUAL/ GROUP GUIDANCE	1.73	1.42	1.05	1.10	1.04
HELP AND COUNCIL	1.78	1.41	1.07	1.09	1.04
TRAINING	1.54	1.41	1.11	1.14	1.06
INFORMATION	2.03	1.48	1.03	1.03	1.03
ASSESSMENT	2.33	1.56	1.06	1.09	1.03
OTHERS	1.00	1.00	1.11	1.11	1.00
AVERAGE	1.73	1.39	1.07	1.09	1.03

(1: Never; 2: Occasionally; 3: Regularly)

The responses provided by practitioners reflect, in general, a lesser use of these tools in the development of guidance tasks and functions. From the data shown, tasks using the telephone – used occasionally to carry out evaluation (2.33) and information (2.03) functions stand out. It should be noted that email tasks also obtained their higher scores in evaluation (1.56) and informative (1.48) functions.

ICT use in guidance activities according to the type of interaction between professional and client: face-to-face or distance.

ICT USE	
FACE-TO-FACE	DISTANCE
1.85	1.81

(1: Never; 2: Occasionally; 3: Regularly)

Again, both figures indicate little use of Information and Communication Technologies in guidance activities, whether this involves face-to-face interaction or distance.

ICT use in terms of target group served and type of interaction.

CLIENTS	USE OF ICT	
	FACE-TO-FACE INTERACTIONS	DISTANCE RELATIONSHIPS
1. Other guidance staff	2.06	2.08
2. Adults	1.79	1.80
3. Unemployed	1.97	1.90
4. Young (in education system)	1.76	1.73
5. Young (out of education system)	1.76	1.72
6. Women	1.87	1.85
7. Refugees and illegal immigrants	1.73	1.70
8. Socially marginalized	1.48	1.40
9. Disabled (physically or psychologically)	1.51	1.51
10. Other	1.00	1.00
AVERAGE	1.69	1.67

(1: Never; 2: Occasionally; 3: Regularly)

Taking as reference the table above, it would appear that guidance practitioners occasionally use ICT tools for interaction with other agents, to the detriment of those other groups that make up the main service's users. Therefore, it can be argued that the average use of technological tools in guidance processes and activities with different target groups obtained very similar scores, regardless of the relationship type established between technical and user service.

Practitioner interest in ICT training.



Given the diagram above, we can say that practically all subjects showed interest in carrying out training activities to develop their ICT knowledge and skills.

d) Qualitative analysis

The main results on the thematic studied through the interview are:

Key aspects of ICT use

- Resource provision to implement face-to-face guidance actions.
- Tools inequality depending on the location of the guidance center/service: rural or urban area.
- Instruments shortage oriented to services' users.
- Reduced ICT use in the guidance activities development. Normally, are limited to the certain tools use in informative tasks.
- Insufficient experience in the technology resources use.

Relevant issues about ICT use

- Technology skills shortage.
- Need for general and specific skills.
- Skills acquisition to promote ICT use as a medium and resource in guidance process.
- Existence of barriers to the acquisition of these skills.
- No policies at the national level aimed at correcting the existing difficulties.

- Insufficient training to provide counselors with technological skills.
- Training actions organized by government and private institutions.
- Need for initial ICT training, supplemented by ongoing professional development.
- Existence of barriers to the development of initiatives due to: misinformation, work overload, lack of motivation etc.
- Lack of specific measures – e.g. training – to address these issues.

Finally, we would add the need for heavy economic investment in order to enhance the development and consolidation of guidance initiatives, and address the existing organizational problems. It is necessary not only to equip guidance services and

centers with basic technological resources, but, at the same time, to rectify organizational problems such as: time and space distribution; planning and maintenance; standard setting for use; technical personnel, etc. This should be supplemented with appropriate initial and ongoing training in order to develop professionals who possess the skills to reflect on existing needs and how ICT can facilitate their work and best serve their clients.

Conclusions

- ICT resources offer much potential for the vocational guidance field.
- The sample group were mainly young females, experienced in the guidance area and in the use of ICT resources.
- The main services offered by guidance centres are: information, training, and other services related to guidance and counseling.
- There are considerable differences regarding the degree of familiarity that practitioners have with various ICT skills. As the level of complexity of the technology increases, so too does the level of training and/or time required for the acquisition and mastery of the necessary skills. We can, therefore, argue that amongst guidance practitioners there is greater familiarity with less complex technologies, and vice versa. There is more preparation and/or time required to develop more complex technological skills, and it is in this area that we perceived training deficits.
- Telephone, supplemented occasionally by email, are the ICT tools most used in the guidance process, regardless of the type of interaction between professional and client. The use of other resources is practically nonexistent. Consequently, the numerous possibilities that ICT offers in the guidance field are not sufficiently exploited. This could also reflect a lack of knowledge about such tools, and a corresponding lack of skills.
- ICT resources are used mostly by guidance practitioners in establishing relationships with other professionals: they are rarely used to implement guidance, information and advice activities with clients.
- All of the subjects surveyed (94.3%) demonstrated interest in acquiring technological knowledge and skills. This would have a positive impact on their professional development and also benefit their clients.

All of the above reflects the effect that deficiencies in training opportunities have had for this group with respect to ICT resources, as well as the limited experience that exists regarding the integration of these technologies in the guidance processes. The ongoing training necessary to provide technological skills to the counselling profession is practically nonexistent. Training is essential to promote the many possibilities these tools offer, and develop, at the same time, basic and specific skills required for professionals to more effectively use ICT as a medium and resource in the guidance realm.

Despite the lack of existing training and the barriers that hinder or impede the access to this training and, consequently, the high need for acquisition of technological skills, no national policies or action plans exist to remedy these deficiencies. It is the responsibility of the authorities to develop specific actions for training and resourcing,

and thus to encourage the technology skills acquisition so necessary in today's guidance professional.

Bibliography

- AIOEP. 2003. Competencias internacionales para los profesionales de la Orientación Educativa y Profesional. [En línea] <http://www.iaevg.org>
- Cabero, J. 2002. "Mitos de la sociedad de la información: su impacto en educación". En M.V. Aguiar, J.I. Farray y J. Brito (Coords.). *Cultura y educación en la sociedad de la información* (pp. 17-38). A Coruña: Netbiblo.
- Ceinos Sanz, M^a. C. 2008. Diagnóstico de las competencias de los orientadores laborales en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Tesis Doctoral: Santiago de Compostela.
- Cogoi, C. 2005. *Using ICT in Guidance: Practitioner competences and training*. Bolonia: Outline Edizioni.
- Majó, J. y Marquès, P. 2002. *La revolución educativa en la era Internet*. Bilbao: CISS PRAXIS.
- Offer, M. 1997. *A review of the use of computer-assisted guidance and the Internet in Europe*. Dublin: National Center for Guidance in Education.
- Offer, M. 2000. *Careers professionals guide to the Internet*. Richmond, Reino Unido: Troutman.
- Offer, M. 2003. "ICT-Skills for guidance counsellors and guidance teachers". [En línea] <http://www.ictskills.org/documenti/Offerpaper.pdf>
- Offer, M. 2004. "Giving guidance by email: An adviser's checklist?". HECSU Research Notes, Manchester, Reino Unido: Higher Education Careers Services Unit.
- Pantoja, A. 2004. *La intervención psicopedagógica en la Sociedad de la Información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- Repetto, E. y Malik, B. 1998. "Nuevas tecnologías aplicadas a la orientación". En R. Bisquerra (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 363-374). Barcelona: Praxis.
- Sampson, J.P. 2001. *Information and computer technology in careers guidance: Getting from where we are to where we might want to be*. Coventry: Becta.
- Sampson, J.P. 2002. "Quality and Ethics in Internet-Based Guidance". *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol. 2, 3, 157-171.
- Sampson, J.P. 2005. "Standards for Guidance Counsellors Providing ICT-Based Career Resources and Delivering ICT-Based Career Services". Informe presentado en la Conferencia final del Proyecto ICT-Skills for Guidance Counsellors. Bolonia, Italia.
- Sánchez García, M^a. F. 2003. "Trabajo, profesiones y competencias profesionales". En Sebastián Ramos, A. (Coord.) *Orientación profesional: un proceso a lo largo de la vida* (pp. 255-297). Madrid: Dykinson
- Sanz Oro, R. 2002. "Situación y tendencias profesionales en los roles y funciones de los Orientadores". En L. Sobrado. *Orientación Profesional: Diagnóstico e Inserción Sociolaboral* (pp.39-65). Barcelona: Editorial Estel.
- Sobrado, L. 2004. "Utilización das Tecnoloxías da Información e Comunicación (TIC) polos profesionais da Orientación". *Revista Galega do Ensino*, N^o 43, 89-106.
- Watts, A.G. 1996. "Computers in guidance". En A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J.M. Kidd y R. Hawthorn (Eds). *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice* (pp. 380-391). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Watts, A.G. 2002. "The Role of Information and Communication Technologies in Integrated Career Information and Guidance Systems: A Policy Perspective". *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol. 2, n^o 3, 139-155.
- Watts, A.G. y Van Esbroeck, R. 1999. *New skills for new futures: Higher Education and Counselling Services in the European Union*. Bruxelles: VUPPRESS-VUB, University Press.

Innovation with ICT: Four case studies

Raúl Eirín Nemiña

Introduction

Teaching is a complex activity, embedded in a social and cultural domain, with a high level of variability across situations as well as a dense interconnectedness between knowledge and practice. Like many other complex domains, there may not be a single correct solution for a given situation. However, we can always find a 'better' way of doing something, or at least a 'satisfactory' solution, an outcome that under particular circumstances is good enough.

For these reasons, the integration of technology into teaching can be a difficult issue. There is no definitive answer to the problem, but rather a process of utilizing expert knowledge to design solutions that address the complexities of the specific situations and contexts presented by different learners and schools.

We believe that simply putting computers into schools is not enough. We need to consider a more global and integrated approach, involving substantial changes at different school levels and situations, while being able to integrate the benefits of pre-existing educational models. This task requires a thorough understanding of the profession, a sound knowledge of the school and a strong commitment to innovation and change.

These conditions also relate to our ideas about teachers' professional development and the way they evolve and grow as experts in their field of work. The main aim of our research is to shed light on this process of teacher development in order to reinforce the innovative potential of ICT and promote a deeply authentic change in schools.

Methodology

The main body of research involved four case studies with primary and secondary schools developing didactic innovation projects using ICT. The methodology used was a collaborative action-research approach (Cochran-Smith and Little, 2006). The four schools selected were all involved in a genuinely innovative project, or at least had an innovative approach to the use of ICT at school level.

We encouraged collaboration at every school, working side by side with teachers and their projects; thinking, arguing, helping to identify the dilemmas of the world of practice (González Tilve, M.D. y Álvarez Núñez, Q. 2009; Rodríguez Rodríguez, J. 2010). We tried to build bridges between the university and the schools in order to facilitate the analysis of the strengths and weaknesses identified in the process of integrating ICT into school practice.

The research process needs to be understood as an ongoing cycle of planning, action, observation and reflection. In addition, the process differs with every school. However, in each school there are common stages. The first stage is one of exploration and the exchange of knowledge; the second stage deals with the design and development of specific projects; the final stage involves assessment towards the institutionalization of innovations.

We used a variety of tools for collecting information: discussion groups, research field diaries, interviews, analysis of documents and participant observation. Meetings were held every two weeks, where professional experiences were shared and meanings negotiated. These meetings were recorded and transcribed for the production of a report, which was returned to the school for comments and clarification.

Introducing the TPAK framework

Since Shulman (1986) there has been general agreement about the key components of teaching: content, pedagogy, and pedagogical content knowledge (PCK). With the irruption of ICT at the educational level, some writers have developed the concept of TPACK, adding the technological aspect to the idea of PCK. This is a theoretical framework for underlining/explaining the importance and necessity of this kind of knowledge as a tool for teachers in the 21st century. Koehler and Mishra argue that:

TPCK is the basis of effective teaching with technology and requires an understanding of the representation of concepts using technologies; pedagogical techniques that use technologies in constructive ways to teach content; knowledge of what makes concepts difficult or easy to learn and how technology can help redress some of the problems that students face; knowledge of students' prior knowledge and theories of epistemology; and knowledge of how technologies can be used to build on existing knowledge and to develop new epistemologies or strengthen old ones. (2008, 18)

We argue that at the heart of good teaching with technology are three core components: content, pedagogy and technology. Equally important are the relationships between these three components. It is the interactions between and among these components, playing out differently across diverse contexts, which account for the wide variations seen in educational technology integration. These three knowledge bases (content, pedagogy and technology) form the core of the TPACK framework.

Teachers and technology

There is a huge demand on teachers regarding the use of ICT in schools. Messages from colleagues, parents, administrators and society are pulling towards the use of this technology. Teachers themselves feel that they need to rethink how to use ICT properly. However, the reasons behind this interest are not so clear, and depend on the hidden intentions of the stakeholder.

Apart from these external pressures, we believe that technology itself presents inherent constraints that influence the way teachers use technology. Computers and other digital devices are unique in their ability to store, deliver and help manipulate a variety of visual, acoustic and textual information. Thus, digital technologies have applications in nearly every field of human activity. On the other hand, this quality of taking on different forms makes digital technologies mean different things to different people. This increases the complexity of having to learn and use them, presenting problems and issues that teachers must face.

The computer is a virtual domain in which cause and effect relationships are divorced from everyday rules. This makes interaction with computers highly symbolic and often quite arbitrary and – like learning a new language – time consuming and difficult to master. Apart from that, technology changes quickly, causing hardware and software applications to become outdated every few months. One has to continually keep up with the changing demands of new technologies – think of Web 2.0 – sometimes not fully tested or robust. The instability of digital technologies requires teachers to become life-long learners who are willing to contend with ambiguity, frustration and change.

When observing teachers in their schools, we can see that they often lack experience in using ICT for teaching and learning. Whether at initial or in-service training, many teachers do not consider themselves sufficiently skilled to use technology in the classroom. Acquiring this new knowledge and skill can be challenging, particularly if it is time-consuming and must be fit into a busy schedule. Apart from this lack of time, we also face a considerable gap between the affordances of using technologies – in a broad sense – and existing pedagogical beliefs and practices. We believe that an innovation – in this case, the use of ICT in schools – is less likely to be adopted if it deviates too greatly from teachers' prevailing values, pedagogical beliefs and practices.

This raises other issues, such the division between teachers who are digital natives and those who are digital immigrants, based on the amount of time they have been working with ICT. In this regard, (younger) digital natives represent a challenge to (older) digital immigrants, due to their comfort level with and knowledge of technology. On the other hand, these younger teachers may not be sufficiently confident in their 'traditional' teaching skills, and are thus looking for an identity within the school and the profession. Sometimes they aspire to be 'techies' rather than teachers, and the educational administration promotes these individuals to show how innovative they are at implementing plans and projects concerning ICT in schools. As a result, for most teachers in their forties or older, ICT in schools is seen as something that others do, whether it be experts in the field provided by the administration, or new teachers with specific training in technology.

All these concerns show us that expert teachers consciously and unconsciously integrate technology, pedagogy and content whenever they teach. They surf their unique school context trying to find suitable answers for their unique learners.

Conclusions

In summary, our survey revealed:

1. Administrative and bureaucratic constraints

We saw a proliferation of programs labelled as 'innovative' by the decision-makers. These programs covered a wide range of educational content, with ICT as a key factor. The problem, however, is that participation in these programs often carries with it administrative duties for which the participants do not have sufficient time, training and, in many cases, a positive attitude. Often, these programs tend to favour those who know how to work the system. In any case, this is an external phenomenon, stemming from the administration and policy makers, but not embedded in the life of the school.

2. Constant turnover of teaching staff

This has been a significant factor in the process. In our case studies, there was a more than 30% turnover of teaching staff each year. This caused disruption in the process; those who were working on a project had to stop to wait for new arrivals to settle in, and for mutual trust to develop. Unfortunately, as civil servants, teachers in schools work in an environment that provides little opportunity for team building. Only teachers' personal motivation can help in building this collaborative approach to teaching.

3. Overly narrow curricular perspective

The initial and in-service training of most professionals at our schools has basically focussed on providing support for closed curriculum development tools, even when the idea was sold that our curriculum would be open. The attention has been more on providing tools to solve immediate technical problems, than on thinking about the formative process in the medium and long term, which can have lasting social significance. At various levels – school, administration, and society – we can see a deeply rooted curricular vision imposing certain results at certain times through certain procedures. Everything is predetermined. As we stated in the introduction to this paper, teaching is a complex activity and dealing with this uncertainty is a must for every teacher.

4. Overworked teachers

This relates to what was mentioned earlier: everyone is overwhelmed by their daily duties, yet must find time to work collaboratively with others on various projects. While working with schools, we saw too many projects. Some of them were 'compulsory' according to the administration, yet perceived as 'naïve' by teachers, or not in line with their perceptions. Moreover, their priorities and needs were not clearly stated.

5. Personal interest.

Despite these difficulties there are still some teachers who appear strongly committed to building better schools. These leaders – we prefer the Spanish term *dinamizadores* – are an important factor, especially in terms of helping to build a team of teachers that will continue to grow and develop.

References

- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. 2002. *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Fernández Tilve, M.D. & Álvarez Núñez, Q. 2009. Un estudio de caso sobre un proyecto de innovación con TIC en un centro educativo de Galicia: ¿acción o reflexión? *Bordón*. Revista de pedagogía, 61 (1), 95-108.
- Koehler, M.J., & Mishra, P. 2008. Introducing TPACK. AACTE Committee on Innovation and Technology (ed.), *The handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators* (pp. 3-29). New York: Routledge.
- Rodríguez, Rodríguez, J. 2010. Las TIC desde la perspectiva organizativa en el desarrollo de un proyecto de investigación colaborativa. Un estudio de caso. *Revista de Ciencias de la Educación*, 222, 185-215.
- Shulman, L. S. 1986. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 4 (14).

Educational materials in hospital classrooms in Spain

Yésica Teijeiro Bóo & Rebeca García Murias

Hospital classrooms and their role in health institutions

Hospital classrooms represent a space within pediatric services for socio-educational intervention with hospitalized children. The implementation of these classrooms aims to prevent the marginalization of the educational process of school-age patients; assuming that within hospitals, along with medical care, educational care is prioritized.

The importance of a context which promotes the educational development of children cannot be underestimated. However, the nature of hospital classrooms – located within a medical institution and aimed at children suffering various types of pathology – demands a difference in approach. The hospital classroom should be an open and flexible space which prioritizes the needs of hospitalized children – fostering their social relationships, assisting their autonomy, and encouraging active participation in activities to avoid the isolation and loneliness that can occur for children in these environments.

In general, the hospital school context should be for children a relatively familiar place, so that expectations not only to develop school curricula but also comprehensive interventions can be met. The curriculum should not be limited to the acquisition of academic concepts and knowledge, but include other aspects of personal development – skills, attitudes, values, etc. In this way, hospital schools can become a fundamental element in the development of hospitalized children; helping them to cope with their illness through educational, social and psychological aspects.

Although primarily from a legislative level, the current emphasis seems to be on academic learning, rather than providing a range of subjects and knowledge to hospitalized children. Children need the encouragement of recreational activities, personal relationships, empowerment of social skills, etc. In short, they need situations that will facilitate and enable this integral development.

Hospital classrooms not only enable the child to continue to acquire academic knowledge, but also opportunities for identifying and interacting with their peers; socializing; coping with stress, anxiety and frustration; increasing self-esteem; and the acquisition of habits and attitudes necessary for their continued development.

This educational program must be an integral part of medical treatment, and be a shared effort by parents, teachers and health personnel, as the continued education of the child can convey a message of hope for the future and also such an integrated educational approach allows for the development of their social and cognitive skills.

Experimental research has shown the positive effects of psychological, social and educational interventions in the field of child hospitalization: children respond better to medical treatment, are more cooperative with medical staff, experience a more

rapid recovery and a lower level of psychological distress. Thus, for hospitalized children to regain full health status, we have to take all of these aspects into account: medical intervention alone is not enough. We are talking about proper care and inclusive education, so that through it we can provide support and comfort to sick children (Grau and Ortiz, 2001).

The pedagogical praxis with hospitalized children in a clinical setting should also aim to optimize children's leisure experience. If we understand the pedagogy of leisure as “a pedagogy that takes as a place the free time of people in order to build learning, foster creativity and enjoyment, expand cultural projects, increase social participation and develop their personality in relation to each subject and within each society” (Caride, 1998:21), it therefore becomes clear that the pedagogue has an important responsibility to develop the leisure activities of students – particularly within the hospital setting, where there is ample free time that must be addressed educationally. We must ensure this free time becomes a place for integrated, personal and social development of hospitalized children by providing appropriate resources, spaces, and alternatives.

Teaching resources in educational spaces: the current situation

The advent of the information and knowledge era has affected all areas of our society. Education has been particularly affected by the changes that have occurred in recent years, leading us to reconsider the role of schools in this new emerging society.

The school system continues to perform traditional functions, characterized by the linearity of the teaching-learning process and traditional teaching methodologies based on textbooks. This has led to a lack of student motivation due to the perceived unattractiveness and increasing irrelevance of subjects offered, leaving the school institution in danger of becoming obsolete.

Among the many changes in recent years, the introduction and now massive presence of Interactive Communications Technologies (ICT) in all fields and sectors has been the most transformative. These technological tools offer many different possibilities in all contexts, including education. We can identify the main manifestations of the impact of ICT on education as:

1. The requirement for new knowledge and skills
2. The development of new teaching and learning processes that exploit the potential of ICT
3. The demand for a new education system that integrates ICT and new areas of teaching and learning
4. The demand for recognition of the universal right to education in general and to ICT education in particular

The advantages that ICT offers in the education field are many, but in particular these new technologies promote:

1. A democratic model of education by providing access to all
2. Freedom of expression and equal participation for all

3. Unlimited access to extensive information
4. Increased interactivity
5. Increased motivation with regard to curriculum contents etc.

As noted earlier, one of the main features of the current social fabric is the continuous and constant change taking place in all areas and sectors – including education and training – implying the need for people to be immersed in a process of continuous adaptation to the changes and transformations that have been produced.

In this context of change, we believe the introduction of ICT must play a key role the teaching methodology of professionals working in hospital classrooms. Working with hospitalized children requires innovative resources, which in turn requires the development of new educational materials. In this sense, ICT offers clear benefits. If we foster and encourage the presence of these technologies in hospital classrooms, we can best develop the socio-educational potential of those children confronted with illness and subsequent hospitalization.

Educational materials in hospital classrooms in Spain: A special mention for ICT

There are classrooms in public and private hospitals throughout Spain, each location with different and specific needs; educational programmes; intervention strategies; materials and teaching resources; teaching professionals etc. Some of these issues have been central to a 2007 research project that was part of an empirical study based on the design and implementation of a questionnaire – developed ad hoc to meet different circumstances – to assess the status of hospital classrooms in Spain.

As an instrument for gathering information we opted for the questionnaire as it best responds to the descriptive objectives of the study. The questions were of a diverse nature, depending on the type of information requested. The questions were organized in terms of content, in the following categories:

- A. General data of the classroom or hospital school unit
- B. Equipment, resources and classroom organization
- C. Programming and development of social and educational activities
- D. Child population served
- E. Staff of the hospital classroom

Once the questionnaire was developed and validated, we proceeded to conduct a census sampling, determining that the sample was the totality of the identified population, being constituted by 95 hospital classrooms located throughout Spain, as shown in figure 1.

To begin, it is noteworthy that some of the collected data represents the responses of 49 hospital classrooms, comprising an acceptable and final sample, assuming a response rate of 51.6%.

A brief summary of the analysis of results obtained in this study follows. The focus will be on the presence of resources such as ICT in the daily socio-educational practice of hospital classrooms, as well as on the assessment of certain programmes that have facilitated the huge impact of these new media.

Unsurprisingly, the heaviest concentration of hospital classrooms occurs in the major cities of Madrid, Barcelona and Valencia, with the vast majority belonging to public hospitals. (These institutions had their greatest expansion in the 1980s and 1990s, as a result of new legislation encouraging the development of such facilities within hospitals, with funding provided by the Education and Health Ministries of Autonomous Administrations.) Classroom are mostly located in the pediatrics section, with an average size of 40-50 m², based on an average of 21 students, and determining their level of occupation between 51-75%. This includes, in 65% of cases, the existence of other spaces for educational, entertainment and leisure activities.

Figure 1: Hospital Classrooms in Spain (2007)



While the media/educational resources available include toys and books, it is mainly those resources related to ICT that will be discussed below in detail.

The evaluation of resources by those responsible for these classrooms has been positive in terms of quantity, quality, appropriateness, and use. As to programming and development of social and educational activities, the results show that in most of cases there is an educational project involving an assessment of the teaching-learning process and there is some coordination with other departments in the hospital.

There is an annual average of 752 students, from all school levels, per classroom, with no formal requirements for attendance besides being hospitalized and having the doctor's approval. In general (77% of cases), the stay of these students is short term (less than 15 days).

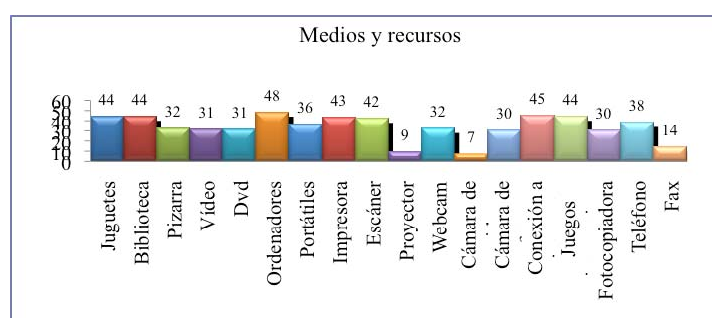
Finally, it should be noted that the teachers and training professionals who work in hospital classrooms are primarily dependent on the Ministry of Education of each autonomous community. The educational teams are made up, on average, of two professionals who, in 65% of cases, have some kind of specific training in hospital pedagogy.

After this brief description of the defining characteristics of Spanish hospital classrooms, we will now focus on participants' responses to the didactic materials, media and resources on offer.

One question asked in the survey was: What didactic materials (textbooks, notebooks etc) are used? Amongst a wide range of materials, the most frequently mentioned were textbooks that each student used in their school of origin, or were in some cases provided by the classrooms. Many of the teachers referred to didactic materials prepared in the classroom and adapted to the needs of the various students passing through. In most cases, interactive games were mentioned, including those related to ICT. Also included were materials related to arts activities, reading, educational games, etc.

From figure 2 we can see how these resources are more closely related to ICT: in fact, 48 of the 49 classrooms have computers, representing the presence of these resources in almost 100% of the data sample. Furthermore, 91.8% of classrooms have internet access and in 44 of these interactive games are available. A high percentage of these spaces also have laptop, printer, DVD, scanner, webcam, etc.

Figure 2: Media and resources of hospital classrooms



A number of projects have played an important role in the provision of such resources. These projects have set their sights on enhancing the educational care for children in hospitals, providing classrooms with facilities that have made them pioneering schools in many areas of education, particularly those related to new media technology.

One of the most innovative and pioneering projects in the world of tele-computing and education was the launching of the program: Tele-computing in Hospital Classrooms, promoted by the Ministry of Education and Science in 1997. The aim was to provide hospital classrooms with a means of communicating with each other, in order to break the isolation of these centers. At that time, the project was a major impetus to providing hospital classrooms with computers. In addition, the project made provision for the ICT training of students and teachers, thus creating a support network to facilitate communication of pediatric patients with their home environment, as well as the enhancement of recreational, cultural, educational and training activities through the network.

Although the project was a landmark in terms of recognition of diversity, and converted classrooms that participated in the project into pioneers of internet use, it failed to expand its reach to all hospitals. The computerization of hospital classrooms can be attributed to the initiative of the La Caixa foundation who, in partnership with the Ministries of Health of the various autonomous communities developed the Ciber@ulas, providing computer technology to facilitate communication between hospitalized children and their peers at school, or with children in other hospitals.

The main objective of the Ciber@ulas was to provide sick children and their families a communication and entertainment space in the hospital. This is an open space where patients and families have the means to communicate with each other and the outside world, so as to help break the sense of isolation brought on by the hospital stay and thus help minimize the impact on all involved.

This entertainment and communication space is in fact several spaces: a space devoted to computers, a reading and audiovisual area, and a children and family area. In addition to physical spaces, Ciber@ulas also provides a virtual environment – most notably the educational site Educ@lia, offering workshops, projects and games for various age groups, besides providing information from different hospital classrooms.

The social work program “La Caixa” was mentioned in many of the questionnaires received from our empirical work, which is understandable if we consider that at present there are more than 71 Ciber@ulas in various hospitals throughout Spain.

Conclusions

As noted earlier, ICT is an important educational resource which provides greater autonomy in learning and personalization of education. Furthermore, it is a valuable communication channel that is enabling many advances in today’s society. For these reasons, the presence of ICT in a context such as hospital classrooms carries great potential.

However, it is important to note that to maximize the opportunities these resources offer, it will be necessary to provide increased and improved ICT training courses for hospital classroom teachers, as part of their ongoing professional development.

Finally, we list some of the educational, recreational, social and psychological benefits that these resources can bring to hospitalized children:

- Transform a situation of academic disadvantage into an opportunity to develop new technological and multimedia skills.
- Bring ICT to the student and exploit the attractiveness of these tools to increase student motivation.
- Coordinate lessons with the school of origin school, helping hospitalized students keep on track with their peers.
- Provide educational services to hospitalized students to ensure continuity in the teaching-learning process and avoid setbacks that may arise from their situation.
- Encourage students to use multimedia applications that help them learn through play.
- Use multimedia technology to promote emotional and social development, by offering channels for self-expression and communication so necessary for hospitalized children.
- Use the Internet as a resource to avoid distress and isolation by maintaining communication with friends and classmates through email, chat, videoconference etc.
- Enable children to share their concerns with students in similar situations in other hospital centers.

Bibliography

- Caride Gómez, J.A. 1998. "Ocio y pedagogía: posibilidades y límites de la educación en el tiempo libre". In *Nuevos espacios de la Educación Social*, Bilbao: I.C.E. University of Deusto.
- Caride Gómez, J.A. 2006. *Las fronteras de la Pedagogía Social: Perspectiva científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Doval Ruíz, M.I. 2000. "Telemática y Pedagogía Hospitalaria. Estado de la cuestión". *Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa*, 0, 177-190.
- González-Simancas, J.L. & Polaino-Lorente, A. 1990. *Pedagogía Hospitalaria. Actividades educativas en ambientes clínicos*. Madrid: Narcea.
- Grau Rubio, C. & Ortiz González, M.C. 2001. *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Lizasoáin Rumeu, O. 2000. *Educando al niño enfermo. Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria*. Pamplona: Eunate.
- Serradas Fonseca, M. 2004. "Las nuevas tecnologías como recurso en la respuesta educativa a los niños hospitalizados: Teleeducación de aulas hospitalarias". *Revista de Pedagogía* (on line), vol. 25, nº 74, 503-524.

Local, national and transnational identities in EubuildIT: A European educational media project

Margarida Louro Felgueiras, Rainer Blasius & Anabela Amaral

Introduction

Information and Communication Technologies (ITC) have become the driving force behind the current transformation in knowledge and culture. As educators working within the field of cultural heritage, we are driven to think of ways to use these tools to promote a polyphonic world respectful of human diversity: the foundation of a culture of peace.

In facilitating a world of instant and constant contact, where all manner of information can be sourced, ICT has fostered a sense of solidarity with others as much as it has caused division. This portal to the global world, by promoting a homogenising of societies, has limited economic centralization, which in turn has had repercussions on the consumption of material and cultural resources. In some ways, our times seem to have achieved what cultural analysis¹³³ has been suggesting for the past decades: a loss of local traditions and a limiting of access to cultural values and assets: the traits, values and assets that have structured Western societies.

The EubuildIT project is based on the notion that buildings are part of, and witness to, a society's cultural heritage. The project has been developed around six themes, each with different approaches to cultural heritage, with the aim of making resources and media available to the educational community at large. Information and Communication Technologies have been used to enable a better sharing of resources amongst museums, libraries and other cultural institutions, giving the project an educational dimension in the European space.

The importance of Information Technologies

ICT has facilitated the exchange of information, enabling the observation of phenomena which previously could only be seen in extremely limited conditions and by a restricted number of persons. ICT offers not only greater possibilities for the transmission of knowledge, but also for communication with other spheres. All this can be seen in libraries, schools, workplaces, and crowded Internet cafés: in the quietness of an individual room or in a small isolated village. In our unthinking consumption of these resources, we sometimes forget the investment of time and labour they require. It seems that to some virtual reality has become a substitute for contact with the real world.

¹³³ Cf. as an example: Adorno, Theodor W., 2003. *Sobre a Indústria da Cultura*, Coimbra, Angelus Novus; Benjamin, Walter, 1992. *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*, Lisboa, Relógio d'Água; Fortuna, Carlos (org.), 1997. *Cidade, Cultura e Globalização*, Oeiras, Celta Editora; Kruper, Adam, 2002. *Cultura: a visão dos antropólogos*, Bauru, São Paulo, EDUSC.

In addition, these new technologies enable access to information that was previously organized and systematized, now reproduced and made available through a range of media. What we access through a database or the Internet – be it music, movies, text or images – is the result of continuous, detailed and systematic work by an enormous body of institutions, researchers, technicians and others: a fact many tend to forget or ignore. Therein lies the rising problem of copyright, now in a new context, which has become a battle between the ethics of availability and the rights of the author.

As everyday consumers, a simplistic notion of ready access to ITC may make us increasingly dependent on anonymous information sources, whereby we lose the ability to make judgements. As well as promoting a passive consumer attitude, this also creates the illusion that everything is complete and ready to use, thus enabling a lazy mental outlook. The abundance of information can, according to some, result in a failure in both communications and in the construction of knowledge. This means that all the emphasis placed on IT, an emphasis that sometimes leads us to a somewhat difficult restructuring of our lifestyle and work habits, must be accompanied by supportive actions and projects towards the identification, conservation and organization of artefacts that can provide information and data. In practice, in the fields in which we work – cultural heritage and education – there cannot be data without research, and a project for cultural and educational intervention. There cannot be a virtual museum without the conservation of real artefacts: be they relative to buildings and landscapes, religions, industry, arts, literature or schooling. Even forgery needs a forged object.

This means that the ease or difficulty of accessing IT will define, in the foreseeable future, one more chasm between developed and developing countries. However, in many contexts, the attention given to computer media has not had positive repercussions when it comes to the conservation of cultural memories. This situation becomes a paradox, as the storing of information requires less physical space but a greater sophistication in the organization of institutions.

Cultural heritage: Communication and knowledge

Talking about cultural heritage is, nowadays, a dual reference to both local cultures and global cultures. Due to advances in technology and travel, the world is presented to us as a compact space, with a degree of proximity exposing us to, and enabling us to become familiar with, an enormous cultural diversity. The acknowledgment of the planet as a global village has led us to recognise natural and social spaces that must be preserved for the heritage of humankind. This was the case when UNESCO recognized the urban area of Porto in the Douro viticultural region (where port wine is produced), and the Völkingen ironworks, as World Heritage sites. As a classification that denotes these sites as ‘universal’, this simultaneously recognises in them the specific characteristic of a ‘site’. This is a paradox of our time, the time of post-modernity and globalization, where there are, simultaneously, processes of localization and assertion of local cultures. The globalization that precedes the homogenization of consumption, behaviour, layout of spaces, and the development of third cultures¹³⁴, brings with it the breakdown of meaning and the sense of hierarchy

¹³⁴ This term defines the group of cultural industry professionals, from television to fashion, who take on the role of mediators between people of different national cultures. They become familiarized with

of a culture and, in the end, the search for a ‘sense of belonging’¹³⁵. For this reason, it is crucial to clarify the concept of local culture, given that we work with the transmission of cultural heritage (local-national; European and global).

According to Featherstone (1997), local culture generally refers to particular phenomena, tied to a limited space and inhabited by dense interpersonal relationships. In local culture there is an emphasis on knowledge of the physical space, the daily habits and routines, symbols and ceremonies that reinforce bonds between people and create a shared feeling towards the past. These are the experiences that are lived in common and become engrained in the spaces, buildings and relations between people that create a sense of inclusion and the ‘sense of belonging’. In this way, local culture is a relational concept that creates boundaries to the identity of a community, to the exclusion of those outside. In the context of economic and information globalization there is an even more pressing need for understanding, more so as the fluxes of global cultural industries tend to destroy collective memory and the ‘sense of belonging’, creating a sense of cultural uprooting.

The notion of history and the past is mainly constructed through commemorative and ritualistic practices, from family parties to more extensive community celebrations. These are the practices that forge emotional bonds between people, symbolically engraining gestures, sounds, images and smells into collective spaces and buildings, marking them with feelings. Without this symbolic engraining there is no ‘recognisable cultural capital’: hence the importance of recreation and celebration of traditions, and the identification of traditional lifestyles in the construction of a sense of belonging in a place, and of plural identity. Some examples of this, according to Featherstone (1997, 95) are “Theme parks, some contemporaneous museums and all the industry that is related with heritage, as they contribute to producing a sense of well-being that transports us to a past lived in the form of fiction.”

These current forms of preservation “where the real blends with the simulation”, allows older people to reinforce a lost “sense of belonging” and younger people to realistically recreate cultural aspects of the past.

In the period 2005-2008, the EUBuildIT (European Buildings and Information Technologies) project operated as a collaborative between universities, schools, institutions for teacher training and e-Learning, and museums from six European countries. Each national partner provided one theme, to which the other partners contributed by providing examples from their own country. This often emphasized sharp contrasts between national situations and attitudes – for example, war or progress may have destroyed buildings in one country, yet preserved those in others.

The selected themes for the project were: ‘Religious buildings’ (Finland), ‘Technological monuments’ (Germany), ‘Manufacturing buildings’ (Poland), ‘Educational buildings’ (Portugal), ‘Fountains’ (Spain) and ‘Fortifications’ (United Kingdom). The list of potential buildings included assemblies, railway stations, water towers, town halls, town houses, theatres, lighthouses, hotels, city gates etc. The

and absorb the national culture in which they work, and contribute to its development in a global framework of references, but always taking into account the specificities of the local culture. This multiculturalism does not necessarily mean more tolerance towards the “other” (Featherstone, 1997).

¹³⁵ Meaning the feeling of belonging to a place achieved through the sharing of traditions and collective memory.

participants' final choice of buildings was based on institutional, local and/or personal factors.

Objectives and target groups

Cultural heritage, as the memory of the past, helps people understand the present and the future. The objective of the project was to demonstrate that buildings are a witness to European cultural heritage. For primary students the materials draw attention to particular features of buildings and ask students to interpret them; for secondary and tertiary students, attention has also been drawn to controversial issues within or between communities – to which buildings present an enduring testimony. Widely dispersed sources of information have been brought together for this project by exploiting the possibilities of ITC. Internet users worldwide were thus able to access the project homepage regardless of place, time, gender or other social factors.

The target groups were teachers, student teachers, students, other educational staff and staff working in local heritage education institutions, universities, museums, libraries, archives, research and training centers and Internet users in general.

To improve accessibility, the project has worked to develop multilingual modules – German, English, Portuguese, Spanish, Galician, Finnish, Swedish, Samic and Polish – within subject-specific teaching programs. Subjects for which these modules are most appropriate include native language, foreign languages, history, geography, sociology, religion and philosophy. There will be two main types of activities and related outputs: virtual (multi-lingual interactive web pages and communication media, on-line worksheets) and real (workshops, projects in schools, multi-lingual didactic cultural heritage itineraries and informative materials). Each country developed a theme reflecting the national heritage of buildings in their region.

Overall and specific objectives

- To develop, at a European level, a common platform for cultural heritage which could increasingly support information exchange and contribute to the development of European citizenship.
- To exploit the possibilities of Open and Distance Learning (ODL) resources, e-learning and blended learning (e-learning supported by hard-copy resources).
- To disseminate the results of specific European projects through Internet and print media, and the organization of workshops.
- To work towards the development of a European dimension in the treatment of history (Common issues can be foregrounded without omitting those unique to each country).
- To combine local, regional and European history in the context of the national curriculum.
- To enable teachers to develop approaches that move from the local/regional experience to the European, so that local and regional history can be understood as part of European history, and local events understood in a European context.

- To research the possibilities and limitations of the Internet and other forms of ICT in supporting and facilitating heritage education.
- To disseminate the results of the project through ongoing accessibility of the website, and by the organization of teacher training courses within the framework of the Lifelong Learning Program (LLP) of the European Commission.

As part of their twice-yearly conference, the participating countries organized seminars and workshops for teachers and other professionals. Seminars were based on the body of work developed in the project (e.g. thematic areas related to each part; progress and results in enhancing project culture; updating agendas for intercultural exchange; the relationship between cultural heritage, arts, and the use of new technologies; and other subjects selected by the participants). Seminars also supported lifelong learning in areas such as the ethos or cultural heritage of the organizing country. All events were delivered in English and the national language of the host country.

The main ‘additional’ output of the project has been the development of multi-lingual (EN, DE, ES, FI, PL, PT, SE, Samic, Galician) pedagogical materials for teacher-training courses in the frame of Comenius Professional Development, to create a manual for an in-service teacher training course to give teachers the possibility of vocational training in cultural heritage.

Another ‘additional’ output has been the variety of languages. Each web page has text in each participating country’s language: it is possible to read the same material in any language, and to go from any language text on one page to the same language on another. On each page text in English will be at the top of the page, this being common language of the project, with the language of the participating country after.

To go to any language, the user clicks on one of the flags on the right-hand side of the page. Clicking on the British flag at the bottom of each section allows users to go back to the top of the page. The links to the left of the screen, and the titles, are in English on all pages.

The EUBuildIT logo reflects the shared ethos and experience of the countries involved in this project. They worked in different countries and institutions, but under the roof of European cooperation in the ‘House of Europe’ – a virtual building. The project boasted participants from throughout Europe: including member states which belonged to the EU from the beginning, and those which joined the EU after overcoming dictatorship and/or the fall of the Iron Curtain.



The project logo (above) not only represents the diverse types of buildings in the project united under a common roof, but also symbolises the motto of the European Union – “United in Diversity”. After three years of intensive and fruitful work on this project, and a well-running partnership we can say: “It is worth conserving the past”. To paraphrase the project title: WeBuiltIT.

The Portuguese contribution

Working within their chosen theme, the Portuguese team developed a ‘pedagogical suitcase’ of materials and resources for classroom use. The ‘pedagogical suitcase’ is a tool used in museum educational programs. This project’s pedagogical suitcase, entitled “Building in a Box” draws on the museum model, as well as web and other technologies. The “Building in a Box” contains scale models of Portuguese school buildings; a collection of old primary school books; a quill and ink well; a writing slate and slate pencil; colouring pencils; a fountain pen and notebooks used for the teaching of writing. Together these elements provided information on the teaching materials of earlier times.



In addition to the above there was a camera, Mp3 player and DVD player. These tools allowed for autonomous as well as group work, both to carry out the suggested tasks as well as gather data and promote exchange and discussion with other schools. There was also a CD-rom with 3D models of Portuguese schools, using a free downloadable program, Google SketchUp Viewer. Using this program, students can wander through a virtual environment, removing walls to see how school spaces were constituted in past times, and relating this to the materials. An example of is available for viewing on the EUbuildIT site.

In developing this didactic support device for teachers, we believe “Building in a Box”, rejuvenates the tradition of museum educational services and other government institutions – from the 1960s on – distributing boxed pedagogical support materials to schools.

In conclusion, we believe this project has allowed us – in line with national and European objectives for basic education – to “research the limits and possibilities of the Internet and other Information Technologies as a support to educational heritage”. The teacher and student surveys available on the site have allowed us to analyse the impact of the project by verifying, not only the number of site users, but also user profiles and objectives. These surveys have also allowed for feedback about the importance and social relevance of the project as a whole. We have not excluded its usage in other situations, such as teacher training, and by other working in the area of cultural heritage.

Bibliography

- Adorno, Theodor W. 2003. *Sobre a Indústria da Cultura*. Coimbra: Angelus Novus.
- Benjamin, Walter. 1992. *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Featherstone, Mike. 1997. Culturas Globais e Culturas Locais. In: Fortuna, Carlos. 1997. *Cidade, Cultura e Globalização*. Oeiras: Celta Editora.
- Felgueiras, Margarida Louro. 2008. School buildings and European cultural heritage. In: Ferreira, António; Felgueiras, Margarida Louro. *Buildings telling European heritage. Pedagogical Perspectives. EUBuildIT: A proposal for teachers and students*. Coimbra: Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX –CEIS 20. www.eubuildit.net Publications I.
- Fortuna, Carlos. 1997. *Cidade, Cultura e Globalização*. Oeiras: Celta Editora.
- Kruper, Adam. 2002. *Cultura: a visão dos antropólogos*, Bauru, São Paulo: EDUSC.
- Portugal. Ministério da Educação. 2001. *Currículo Nacional de ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento do Ensino Básico. Setembro 26.
- Saramago, José. 1998. “O Discurso de Saramago no Palácio Real de Estocolmo”. Estocolmo. December 10. http://www.citi.pt/cultura/literatura/romance/saramago/pre_nob1.html. Jan. 2009.

ENGLISH WORKSHOP 1



Popular music as informal educational medium: The example of Elvis and the Beatles

Tom Wikman

Introduction

We usually do things for certain reasons. One of the main reasons for my interest in rock lyrics has its roots in a teenage period during the late sixties and the early seventies; a significant period in what has been labelled the rock 'n' roll revolution. As a young man with no musical background in my family, I found myself sitting behind a drum kit, an activity that has continued ever since. Due to the development of technology and social changes the impact of popular music has continued to grow since those days. As a drummer my main activity has been not so much directed towards the texts, but rather on keeping time. As the texts were mainly in English, my third foreign language, there were obvious barriers in my early interpretation of the songs. Participation in a Nordic educational conference, however, triggered my interest in doing research on rock lyrics. It was not the conference as such that awakened my interest, but the evening dinner. On this occasion the distinguished scholars, who had earlier been presenting deep thoughts on various issues, were all of a sudden jumping on the floor when the cover band hit the first notes of the Beatles' 'When I Saw Her Standing There'. Jumping around to music was, of course, nothing new for me as such; the context, however, with researchers from five different countries apparently embracing the same code of behaviour, really made me wonder what my generation had been exposed to.

As the music of the Beatles especially was an important part of my spare time in my early teens, my curiosity has been aroused to discover what the group – and also what Elvis, a great inspiration to the Beatles – were really singing about. The aim of this article is to analyze which topics the number one hits of Elvis and the Beatles covered. I will also look at the rhetorical content of the songs, rhetorical here indicating my interest in identifying strategies for choosing catchy content with a potential impact on the listener.

Are rock texts researchable?

When scrutinizing the potential impact of rock lyrics, it is easy to get discouraged. The discouragement comes from researchers as well as from rock 'n' roll heroes. Lindberg (1995) has collected an impressive number of arguments showing that texts have little significance within the genre of rock. Within rock the physical and emotional experience is more crucial than an intellectual understanding of the text. A reader who has experienced a death metal concert or has read the *Confessions of the World's Most Notorious Rock Band: Mötley Crüe* (Lee et al 2002) might be inclined to agree with this interpretation. Hits like the Beach Boys' "Barbara Ann", consisting of repeated phrases, "Bar-bar-bar-bar-Barbara-Ann", also illuminate the organic nature of a rock tune (Lindberg 1995). The total experience is important, but in order to enjoy rock music you do not have to understand the text; picking up just a fragment

here and there seems to be enough. Springsteen's 'Born in the USA' has, for instance, been interpreted in contrary ways, both as critical of and patriotic to US society.

When asked his feelings about the Beatles' influence on so many people, John Lennon, in an interview for *Playboy* (1975), attempted to explain the impact of the group: "It wasn't really me or us. It was the times," he stated, but continued by underlining that the lyrics had to make sense:

Still, in the early days, we didn't care about lyrics as long as the song had some vague theme – she loves you, he loves him, they all love each other. It was the hook, line and sound we were going for. That's still my attitude, but I can't leave lyrics alone. I have to make them make sense apart from the songs.

Paul McCartney revealed similar thoughts when talking about the first years of the group (Miles 1999). At that time, Ringo Starr used to sing 'Boys', a tune made famous by the Shirelles. Young boys as a theme in songs sung by boys was not expected, but, according to McCartney, the tune was more important than the text, as "people do not listen to words; they hear the music".

It is easy to agree with McCartney that the main focus in early rock 'n' roll was not on the lyrics. However, towards the end of the days of the Beatles, perhaps due to the influence of Bob Dylan, a growing interest in texts can be identified. The hooks and lines can apparently have an influence on the listener despite the lyricist's intentions. Rock 'n' roll, of course, is more than just the lyrics. It is about the backbeat: "you can't lose it". It is about performance; in the case of Elvis his "hiccups, stutters, drawn-out syllables, sudden growls" (Pond, 1987) and the body language. It is about the total rhetoric of performance and the development of stardom. It is about how music makes people get together, move to the music and feel togetherness: but still, the lyrics are important. The attempts to ban some songs of the Beatles, as well as many tunes of later performers, indicate that many influential politicians share this view.

The fact that popular music has been such an integral part of life in the western world since the fifties complicates an interpretation of the core issues and the potential impact on listeners. Because the messages of rock texts have washed over us on different occasions, we might have problems in identifying the concepts within the texts. Studies on the effects of globalization on music education and youth culture can aid us in our efforts to identify the contours of culture in our immersed state. For example, in the case of China, Law and Ho (2009, 502), have discussed the relationship between collectivism and individualism as well as between national and global cultures in music education. In a society where music education has been regarded "as a controlling factor in harmonizing human beings into the well-ordered Confucian society" one can understand conflicts of values that develop between experiences during music lessons and those outside school. In a society where popular music is considered moral pollution, the banning of rock performances motivates an analysis of this type of "pollution". The development of popular music broke the information monopoly of schools in favour of homes, cafés – or any place where music could be distributed. With the mobile listening devices of today this means that informal learning can take place anywhere. At least, this is the case where English is a

foreign language, but there is also an impact on the development of the listener's attitudes. Using Aristotle, the focus in this article lies rather on 'phronesis' than on 'episteme' and 'techne'. Learning is here interpreted as the impact on a person's attitudes and feelings, not only on knowledge development based on information.

Selection of texts and method

The texts analyzed are Elvis Presley's number one hits, as selected for 'Elvis: 30 #1 Hits' (2002), and the Beatles' number one hits, released as *The Beatles 1* (2000). I have included 'Strawberry Fields Forever' in the analysis as it was released as a double A-side with 'Penny Lane'. Why Elvis? Elvis Presley was an important character in the formation and development of rock 'n' roll. His early songs were a starting point for many artists. Some interpreters think he went downhill artistically after the early days with Sun Records. According to Pond (1987), his later hits (many of which are analysed in this article) are not groundbreaking, but he has to be given credit because "the guy could only invent rock & roll once". According to John Lennon (1975), Elvis's Heartbreak Hotel was the specific tune that really hit and overwhelmed him. There is a similar link between the Beatles and later rock greats such as Sting and Elvis Costello (see *Rolling Stone Magazine* 2010). The reissuing of the Beatles' records underlines the importance of the group long after the breakup. As Elvis Costello states in *Rolling Stone's* list of 'fifty greatest artists of all time': "The Beatles arrived sounding like nothing else".

In the analysis I have adapted a combination of different methods frequently used in qualitative research: meaning condensation, meaning categorization and structuring through construction of narratives (Kvale 1996). The lyrics of the songs have been considered as discreet units and condensed into central themes. These central themes, which aim at capturing the core message in the lyrics, were then broken down into subcategories. Finally, these subcategories were used to construct a macro-narrative.

Results

The total number of chart-topping tunes of Elvis and the Beatles analyzed in this article is 58. The limited space does not allow a detailed analysis of the song texts, but Table 1 gives an overview of the songs. This table also shows that the time available for developing a theme within a hit is short: the mean length of Elvis songs is 2.31 minutes – Beatles songs 2.77. For both there is a tendency for their songs to lengthen towards the end of their careers.

Table 1. Central themes in the number one hits of Elvis and the Beatles.

Name	Number	Artist	Year	Length	Central theme
Heartbreak Hotel	E1	Elvis	1956	2,1	Love
Don't Be Cruel	E2	Elvis	1956	2,04	Love
Hound Dog	E3	Elvis	1956	2,16	Gender
Love Me Tender	E4	Elvis	1956	2,45	Love
Too Much	E5	Elvis	1956	2,33	Love
All Shook Up	E6	Elvis	1957	2	Love
Teddy Bear	E7	Elvis	1957	1,48	Love
Jailhouse Rock	E8	Elvis	1957	2,37	Rock
Don't	E9	Elvis	1957	2,49	Love
One Night	E11	Elvis	1957	2,33	Love

Hard Headed Woman	E10	Elvis	1958	1,56	Gender
A Fool Such as I	E12	Elvis	1958	2,4	Love
A Big Hunk O' Love	E13	Elvis	1958	2,12	Love
Stuck on You	E14	Elvis	1960	2,21	Love
It's Now or Never	E15	Elvis	1960	3,15	Love
Are you Lonesome Tonight	E16	Elvis	1960	3,06	Love
Wooden Heart	E17	Elvis	1960	1,58	Love
Surrender	E18	Elvis	1960	1,51	Love
His Latest Flame	E19	Elvis	1961	2,1	Love
Can't Help Falling in Love	E20	Elvis	1961	3,01	Love
Good Luck Charm	E21	Elvis	1961	2,26	Love
She's Not You	E22	Elvis	1962	2,08	Love
Return to Sender	E23	Elvis	1962	2,09	Love
Love Me Do	B1	Beatles	1962	2,21	Love
Devil in Disguise	E24	Elvis	1963	2,23	Gender
From Me to You	B2	Beatles	1963	1,56	Love
She Loves You	B3	Beatles	1963	2,17	Love
I Want to Hold Your Hand	B4	Beatles	1963	2,25	Love
Can't Buy Me Love	B5	Beatles	1964	2,11	Love
A Hard Day's Night	B6	Beatles	1964	2,33	Love
I Feel Fine	B7	Beatles	1964	2,18	Love
Crying in the Chapel	E25	Elvis	1965	2,23	Religion
Eight Days a Week	B8	Beatles	1965	2,44	Love
Ticket to Ride	B9	Beatles	1965	3,1	Love
Help!	B10	Beatles	1965	2,19	Existential
Yesterday	B11	Beatles	1965	2,05	Love
Day Tripper	B12	Beatles	1965	2,48	Love
We Can Work it Out	B13	Beatles	1965	2,15	Love
Paperback Writer	B14	Beatles	1966	2,18	Story
Yellow Submarine	B15	Beatles	1966	2,38	Story
Eleanor Rigby	B16	Beatles	1966	2,07	Existential
Penny Lane	B17	Beatles	1967	3	Nostalgia
Strawberry Fields Forever	B18	Beatles	1967	3	Nostalgia
All You Need is Love	B19	Beatles	1967	3,47	Love
Hello, Goodbye	B20	Beatles	1967	3,27	Love
Lady Madonna	B21	Beatles	1968	2,16	Existential
Hey Jude	B23	Beatles	1968	7,11	Existential
In the Ghetto	E26	Elvis	1969	2,45	Social
Suspicious Minds	E27	Elvis	1969	4,29	Love
Get Back	B22	Beatles	1969	3,12	Existential
The Ballad Of John And Yoko	B24	Beatles	1969	2,59	Story
Something	B25	Beatles	1969	3,01	Love
Come Together	B26	Beatles	1969	4,18	Absurd
The Wonder of You	E28	Elvis	1970	2,35	Love
Let it Be	B27	Beatles	1970	3,5	Existential
The Long and Winding Road	B28	Beatles	1970	3,37	Love
Burning Love	E29	Elvis	1972	2,5	Love
Way Down	E30	Elvis	1976	2,37	Love

Elvis and the Beatles both had their hits during the post-war period in Europe and America. Elvis's number one hits had a time span of some 20 years – from 1956 to 1976 – while the Beatles topped the charts as a group from 1962 to 1970. The year 1960 could be considered the peak for Elvis as a hit producer and correspondingly 1965 for the Beatles. As can be seen in the following analysis, the different social movements during the time – civil rights movement, Vietnam war, student revolts – hardly seem to have had any impact on the lyrics of the number one hits. Rather, the core of the lyrics has an individualistic focus.

Meaning condensation: Elvis

A meaning condensation of the lyrics to central themes gives a clear result. The majority of the songs are love songs. The variation within the theme goes from the loneliness expressed in the first hit, 'Heartbreak Hotel', to the last, 'Way Down', in

which someone is asked to “Hold me again, tight as you can”. The love theme will be dealt with in more detail in the next section, where subcategories are presented within this central theme.

Another central theme closely linked to the love theme is gender. The three songs under this theme: ‘Hard-headed Woman’, ‘Hound Dog’ and ‘Devil in Disguise’, show some gender characteristics different from traditional understandings of femininity and masculinity. The text of ‘Hard-headed Woman’, a hit from 1958, refers to three female protagonists in the Bible: Eve, Delilah and Jezebel. The conclusion is that the hard-headed woman has been “a thorn in the side of man” ever since the world began. The hard-headed woman is contrasted with “a soft-hearted man” and this combination has been “the cause of trouble ever since the world began”. The song consequently ends with the protagonist, who has a woman with a head like rock, expressing his fears of being left alone.

A similar theme – a weak man and a woman with exceptional manipulative skills – is expressed in ‘(You’re the) Devil in Disguise’. Using traditional rhetorical repetition, the core of the song is presented: “You look like an angel, walk like an angel, talk like an angel, but I got wise (...)”. This smooth description is contrasted by a hard description, “a devil in disguise”, which also is found in the title of the song.

‘Hound Dog’, the third song within this central theme, topped the charts in 1956. According to Klinkmann (1999), the title should be interpreted as a black male running around chasing women like a hound dog. Klinkmann also found references pointing out that the concept hound dog within blues music has been used as a female symbol. As this Leiber and Stoller tune was originally written for female blues singer Willie Mae ‘Big Mama’ Thornton, the Elvis version could be considered as the same kind of gender shift referred to in the introduction – ‘Boys’ sung by Ringo Starr. In rock ‘n’ roll such transitions are possible. Today the theme might still be considered as distance-keeping from persons with commitment issues, of either sex. This again keeps close to the love theme. The peculiarity in the grammar of the song, “they said you was high class”, could refer to the black roots of the song. Being originally written for a woman complaining about the sexual habits of a potential partner, the Elvis version has resulted in many interpretations. Klinkmann (1998) considers this transition of the singer’s sex as an example of the carnivalistic feature of rock ‘n’ roll. Carnivals make different transitions possible. This, however, complicates an interpretation of the potential impact of the lyrics. Leiber and Stoller, the successful composers behind ‘Hound Dog’ and ‘Jailhouse Rock’, claimed in an interview that rock texts should be dreamlike and deliberately vague (in Klinkmann 1998). This complicates interpretation even further.

The song forming the next central theme, Jailhouse Rock, has similar bluesy, ‘low’ connotations – this time in the choice of location. There are also many ways to interpret the text of ‘Jailhouse Rock’. Some interpreters have found signs of queer love (Söderling & Ritamäki, 1990). In my interpretation, this song fits under the central theme of rock, as the story in a very fine way captures the emotionally explosive capacity of rock. You can go anywhere, even to a jail, and people forget time and space: “I wanna stick around a while and get my kicks” – that is, when listening to rock ‘n’ roll. Rock is dancing. Rock is joy.

Church and gospel music influenced Elvis' youth. Consequently, he published a collection of gospel tunes, of which 'Crying in the Chapel', topped the charts. This is a traditional gospel song, requesting you to "get down on your knees and pray".

'In the Ghetto' builds up the last central theme – social – and describes the short life of a person born in an unfavourable environment in Chicago. Due to the problematic surroundings he develops into an angry man ending up "face down on the street with a gun in his hand". The prognosis is bad: "As her young man dies (...) another little baby child is born in the ghetto".

Meaning condensation: The Beatles

The central themes of the Beatles' hits outlined below are based on an earlier analysis (Wikman, 2006) and are therefore presented more briefly. The vast majority of the Beatles' hits represent the central theme of love. Starting with 'Love Me Do', a theme repeated 24 times in the song, the Beatles present a rather uncomplicated view of love. Later on, as in 'We Can Work It Out', love becomes more complicated: "Think of what you're saying, you can get it wrong and still you think that it's alright". As the number of love songs is considerable, I will continue the analysis in the next section by looking at subcategories found within the central theme.

The second central theme I have labelled among the Beatles' hits is 'existential'. As there are six songs within this theme, I will discuss the activities of 'Eleanor Rigby' and 'Lady Madonna' further on, scrutinizing what the subcategories can reveal.

Three Beatles songs have been labelled under the central theme 'story'. Stories are, of course, about something. This central theme could therefore be subdivided based on content. The central themes of 'Yellow Submarine', 'Paperback Writer' and 'The Ballad of John and Yoko' are, however, rather elusive.

'Penny Lane' and 'Strawberry Fields Forever' belong to the central theme of 'nostalgia'. Both songs refer to locations in Liverpool where Lennon and McCartney grew up. In 'Penny Lane' the barber shows photographs, while the fireman cleans his machine. Some things are apparently very strange under "the blue suburban skies", but living in the neighbourhood is apparently harmonious. According to Turner (1996), neither the bank, the barber nor the fire station were located in Penny Lane, but they can still be considered as symbols of childhood; perhaps not free from problems, but worth creating tunes about. 'Strawberry Fields Forever' is John Lennon's contribution to the nostalgia. The song is, however, more than just a young adult's longing for tranquillity contrasting with the problems of working life (for instance, coping with people's reactions to Lennon's comments on Jesus). As "nothing is real" and the tunes psychedelic, one might suspect some chemical help behind the process of composition.

The final central theme comes from the song 'Come Together'. The 'absurd' song was based on LSD guru Timothy Leary, for whom John Lennon was commissioned to write a campaign song with the slogan 'come together' (Robertson & Humphries 2004). With Leary's imprisonment, Lennon used the song for his own purposes. For a listener without information on the background, the text is total gibberish. According to MacDonald (1994), this was one of the aims of the text. He points to the following

sentence as a key line: “One thing I can tell you is you got to be free”. An interpretation of the whole song points out the many contradictions in the debate of the late 60s.

Meaning categorisation

Love: The central theme ‘love’ has been divided into 28 subcategories. In this section I will briefly present these subcategories, giving some examples from the songs. Each song is referenced by a letter and number in brackets. Though the categories overlap, the ‘love’ theme can be interpreted as a narrative: ‘the beginning’, ‘the fulfilment’, and ‘the end’.

The beginning: In the beginning the protagonist falls in love with a sense of inevitability. He cannot help it. The process is unavoidable: “just like river surely flows to the sea” (E20). In the beginning there is a process of ‘convincing’, either with verbal rhetoric: “Eight days a week is not enough to show I care” (B8), or by referring to giving different kinds of presents: “I’ll buy you a diamond ring my friend if it makes you feel alright” (B5). The beginning is not always easy and can even involve some begging: “Take me to your heart” (E4). Associated with the category of ‘devotion’ (“Take my hand, take my whole life too”, E20) is also the final step, when there is a hope of getting the love ‘institutionalised’: “Let’s walk up to the preacher and let us say I do” (E2). In the beginning there is also some physical confusion as the protagonist is “all shook up” (E6), with the heart going “flip flip” (E5), the “brain flaming” (E29) and the “head spinning” (E30). Moving from ‘the beginning’ to ‘the fulfilment’, the protagonist sees a need to come with ‘promises’, such as “I will always be true” (B1) or “I’m your love and yours I will stay” (E9).

The fulfilment: In fulfilment one can identify the ‘magic’: “One touch of you and I’m a king” (E28); “I’m in love with her and I feel fine” (B7). The love encompasses forces that are hard to handle and that need ‘publicity’: “My love’s too strong to hide” (E11). ‘Physicality’ is an important part of fulfilment: “Her lips are like a volcano that’s hot” (E6), and “When I’m home feeling you holding me tight” (B6). The lips seem to be the number one parts for expressing physical love; perhaps a little surprisingly in the Elvis-songs also the hair: “Run your fingers through my hair” (E6). Fulfilment involves ‘owing’: “For here in my arms is your place” (E9), which on the other hand can lead to ‘loneliness’: “I get so lonely I could die” (E1). When the love is really functioning, it develops ‘strength’: “You give me strength to carry on” (E28), and ‘togetherness’: “The things that we two could plan” (E11), or “A team o’ wild horses couldn’t tear us apart” (E14). The ‘reciprocity’ is, however, under constant scrutiny, as in: “Say, you don’t need no diamond ring and I’ll be satisfied” (B5), or “Hope you need my love babe just like I need you” (B8). If equilibrium is disturbed, ‘submission’ can be the result: “Put a chain around my neck and lead me anywhere” (E7). Towards the end ruptures in the facade show signs of ‘cruelty’: “Don’t be cruel to a heart that’s true” (E2). Finally, most enjoyable things are bound to a reality in ‘economics’: “You spend all my money too much” (E5). Now we are approaching the end.

The end: ‘The end’ is accompanied by some ‘ambiguity’: “You’re asking me will my love grow. I don’t know” (B25), and ‘problems’: “We had a quarrel, a lovers’ spat” (E23), or “There’s no time for fussing and fighting” (B13). The problems are part of a

continuous 'relational' component in the togetherness: "We can work it out and get it straight" (B13), and "You say yes, I say no" (B20). If there is too much owing, the process of 'liberation' might be inevitable: "Why she had to go I don't know, she wouldn't say" (B11), perhaps due to different views on the relation: "Tried to please her, but she only played one night stands" (B12). 'Being left' involves emotions: "And it's breaking my heart 'cause she's not you" (E22), or "You left me standing here" (B28). A process of separation can be full of 'pain': "Is your heart filled with pain, shall I come back again?" (E16), and even lead to male 'weakness': "What else was there for me to do than cry?" (E19), or "You can't see these tears are real, I'm crying" (E27). Perhaps it would be safest to stick to 'neutral', platonic love: "All you need is love" (B19).

Findings

This investigation shows that love is an important rhetorical strategy when trying to capture the interest of a listener. Condensing the approximately three minutes of the different hits into a macro-narrative reveals a male who is the active protagonist in love affairs. He was always true from the start and sees the woman as a "devil in disguise", that "only plays one night stands". An apparent exception to this interpretation is the Elvis hit 'Hound Dog'. The world is, however, not always easy for the protagonist. In many songs traces of weakness are exposed. Scrutinizing the texts from a biological-determinist perspective, an image is constructed of the active male having to adapt to various demands. Another attribute, also found in the protagonist of the Finnish national epic Kalevala, is verbal fluency, which is used for convincing and for giving promises, as well as for describing the potential partner in a positive way. The texts are full of metaphors and other rhetorical devices used for convincing the object of love. Love can also be a hazardous activity. Even if love is like a river that surely flows to the sea, underneath the happy surface our protagonist has to be prepared for problems, and for handling pain and deep emotions.

The Beatles raised some existential issues in their texts, thus expanding the predominant love theme. Here, you can learn that if independence and security vanishes, you may need help: "I do appreciate you being round", because "I'm not half the man I used to be". In an earlier analysis (Wikman 2006), I identified three additional categories within this central theme:

'Loneliness' is elegantly brought into focus, especially in 'Eleanor Rigby'. There also is a request for someone to return home. We can also note that life is about 'survival': "Wonders how she manages to feed the rest" and how she succeeds to "make ends meet". We also identify the category of 'optimism': "And if the night is cloudy, there is still a light that shines on me". If not, you can always take a sad song and all will eventually be better.

Sir Paul McCartney has criticized this kind of analysis (Miles 1978):

Once you get analyzing something and looking into it, things do begin to appear and things do begin to tie in. Because everything ties in, and what you get depends on your approach to it. You look at everything with a black attitude and it's all black.

Sir Paul is right. However, his texts form part of the enormous body of informal educational media that surround most of us today. I am convinced that popular music has an impact on the development and conception of our world. Rock 'n' roll is, as the Finnish rocker Rauli Badding Somerjoki put it, "a boundless joy". There are no permanent means to hinder the distribution of this joy or "moral pollution". However, in order to identify the core messages within, more research needs to be done. It is a long and winding road, but we had better start it up.

References

- Klinkmann, Sven-Erik. 1999. Elvis Presley. Den karnevalistiske kungen. (Elvis Presley. The Carnevalistic King). Åbo: Åbo Akademi.
- Kvale, Steinar. 1996. *Interview: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Lee, Tommy, Mars, Mick, Neil, Vince, Sixx, Nikki & Strauss, Neil. (2002). *Mötley Crüe, The dirt: Confessions of the World's Most Notorious Rock Band*. New York: Harper Collins.
- Law, Wing-Wah & Ho, Wai-Chung. 2009. Globalization, Values Education, and School Music Education in China. *Journal of curriculum studies*, 41 (4) 501-520.
- Lindberg, Ulf. 1995. *Rockens text. Ord, musik och mening. (The Text of Rock: Words, Music and Meaning)*. Stockholm: Symposion.
- MacDonald, Ian. 1994. En revolution i huvudet. The Beatles inspelningar och 60-talet. Translated by Erik Andersson from *Revolution in the Head: The Beatles' Records and the Sixties*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Miles, Barry. 1999. Many years from now. En levande och autentisk berättelse om vår tids största popgrupp – Beatles. (A living and authentic story about the greatest pop group of our time – Beatles). Stockholm: Natur och kultur.
- Playboy. 1975. interview with Lennon and Yoko Ono: http://www.johnlennon.it/lennon_playboy_interview.htm [search: 30.8.2009]
- Robertson, John & Humphries, Patrick. (2004). *The Beatles: The Complete Guide to Their Music*. London: Omnibus Press.
- Rolling Stone Magazine. The Immortals: The Greatest Artists of All Time: http://www.rollingstone.com/news/story/5939206/the_immortals__the_greatest_artists_of_all_time_the_beatles. [retrieved: 13.1.10]
- Wikman, Tom. 2006. What did the Beatles really sing about, just "bab-shoo-wap" or something? In: Marina Bendtsen, Mikaela Björklund, Camilla Fant & Lise-Lott Forsman (eds.) *Språk, lärande och utbildning i sikte. Festskrift tillägnad professor Kaj Sjöholm*. (Language, learning and teaching in sight). Åbo Akademi: Vasa.



ENGLISH WORKSHOP 2



Evaluating the quality of textbooks from the perspective of the learning process

Arno J.C. Reints and Hendrienne J. Wilkens

Introduction

This paper is concerned with questions relating to how to assess the quality of textbooks. This paper takes as its starting-point considerations relating to the learning process i.e.: How can textbooks contribute to learning?

Evaluating textbooks can be undertaken from a range of different paradigms and perspectives. Hansen (2010) utilizes a broad framework; while others evaluate textbooks from specific points of view (see Mikk, 2000). It is striking that psychological and pedagogical perspectives are seldom used in evaluating textbooks and learning materials (see also Kojanitz, 2009).

In this paper we present and discuss a newly developed instrument based on psychological and pedagogical theories, the Measuring Instrument of Learning Materials Quality (MILQ). We will initially overview the question of how to evaluate textbooks. Then we will explore the characteristics of textbooks, and what learning functions they help realize. Following this, we will raise the issue of how an individual's view on learning and teaching may influence the assessment process. We will finish this paper by presenting a part of the MILQ.

Evaluation

In evaluating textbooks, one has to use the most appropriate, evidence-based evaluation methods. For instance, a common form of evaluation is expert evaluation by professional teams, or by teams of users and consumers. Choosing the most adequate evaluation method depends on the goal of the evaluation (i.e. formative or summative evaluation), and the available resources, such as time and money.

Mikk (2000) states that the essential focus of an evaluation is the assessment of the similarities between certain characteristics of the textbook and an ideal set of characteristics as described by experts. Mikk distinguishes three different methods to evaluate textbooks: the opinion of respondents, experimental research, and textbook analysis. In most cases a combination of methods will be used. Each method has its pros and cons.

The 'opinion of respondents' is a widely used methodology, relatively easy to action. There are doubts about the reliability of this methodology because of the variance of judgments between the different respondents.

The main goal of experimental methodologies is to investigate whether pupils learn more from one or another textbook. If the experimental research has been reliably and validly conducted, this is an appropriate method. Experimental methodologies are, however, time-consuming and expensive.

Textbook analysis combines the advantages of the previous two methods of assessment. In analyzing textbooks one has to count different elements of a textbook to gather data. This is less expensive than conducting an experiment. However, it is hard to define and validate the categories on which the quality criteria are based.

What makes a textbook a textbook?

No matter what evaluation method is used, judgments about the quality of a textbook can only be undertaken with quality criteria and standards. Elements of such criteria and standards have to be derived from the function textbooks play in learning and development. The most widely accepted definition of a textbook is that it is a book designed and developed for use in a classroom by teachers and students. From a psychological and pedagogical point of view, we could state that a textbook is a book that is designed and developed to facilitate *learning*. So from our point of view, the main function of a textbook is that it facilitates learning. In order to develop an evaluation instrument, we therefore have to look closer at the concept of learning.

Learning and development can be seen as a relatively permanent change in the knowledge or behavior of a human being through experience (Mayer, 2007). This definition consists of three elements:

1. There is a long-term duration of the change.
2. The focus of the change is directed to the content and the structure of the knowledge in the memory or to the behavior of the learner.
3. The cause of this change is the experience of the learner.

Boekaerts and Simons (1995) state that someone learns or has learnt something when we can observe a relatively stable change in his or her behavior which is the consequence of learning activities and which is transferable.

This means that the two concepts of 'learning' and 'knowledge' are indissolubly connected with each other. This makes 'learning' a quite different activity than 'gathering information', which is an activity often confused with learning. There is, however, a very distinctive difference between the two. Information is a fluid thing – you need it here and now – there is no need to remember or recall it, because you can look for it every now and then. Knowledge, on the other hand, is transferable – it is part of a greater, meaningful cognitive structure. We could say that knowledge is sustainable, while information is fluid.

The same is true for learning skills. Like obtaining knowledge, skills must be transferable to avoid simply becoming techniques, which are not in themselves transferable. This means, for instance, that teacher aids or job aids are not by definition learning tools.

We now come to some essential characteristics of (intentional) learning:

- There is always content and context, whether or not represented in texts or images.
- For learning it is essential that a learner acts upon that content, be it cognitive, affective and/or psycho-motorical, and whether alone or with others.
- Successful learning means monitoring and regulating the learning process, be this by the learner himself, the teacher, or the textbook.

Functions of textbooks

The abovementioned essential characteristics of learning make it possible to assess the main functions of textbooks from a psychological and pedagogical point of view:

1. Presenting content, selected and organized in such a way that affords or facilitates learning for students.
2. Providing opportunities for students to internalize and reconstruct knowledge and skills.
3. Scaffolding the development of metacognitive skills to develop cognitive, affective, and/or psycho-motorical action (reading, listening, speaking, playing, making assignments etc.), and regulating the learning process.
4. Representing the content (1) and the activities (2) in (digital) texts and images, designed in such a way that affords rather than constrains learning.

We now come to the following definition of textbooks:

Textbooks are (digital) carriers of information and/or communication containing texts and/or images with the intention to facilitate learning, in a sense that the content has been selected and organized to achieve certain learning goals, and prompt the learner to conduct learning activities and activities that regulate the learning process.

Learning functions of textbooks

Above we distinguished three functions of textbooks. From there we can derive three main textbook evaluation themes: the quality of the content; the pedagogical-didactical approach; and the design and presentation. Each of these themes consists of three so-called learning functions. Learning functions are functions of textbooks that are necessary to facilitate learning. In total we have distinguished nine learning functions, as follows:

A. Quality of the content

1. The selection of the content must be consonant with the target group and the learning goals:

It is important that texts and images are recognizable for learners, that the context in use reflects, for instance, their every day life, links to prior learning and affiliates to previous experiences of the learner. This facilitates the chance that the new information will be connected to the existing knowledge of the learner, which is widely accepted as one of the strongest instructional strategies (see further). The

content must also reflect the learning goals, in order to ensure that the curriculum in use will reflect assessments and exams.

2. The organization of the content must be consonant with the target group and the learning goals:
The coherence and the structure of the content are of great importance for promoting learning of knowledge and comprehension. The target group may be of importance, because it seems that students with high knowledge and skills can be hampered by too much structure, while learners with limited learning capabilities depend on content structure. Formulating learning goals is therefore indispensable. To organize the goals, we can use taxonomies such as those of Bloom (2000) to structure the cognitive load of learning activities.
3. The choice of modalities must be consonant with the target group and the learning goals:
Content can be wrapped up in different modalities: in text, in images, in sound, in authentic objects. Even within these different modalities, content can be presented in different modes. If we take text modality as an example, we can choose between narrative texts, information texts, instructive texts, poetic texts, scheme-texts etc. Gardner (1983) distinguishes eight so-called multiple intelligences that could be decisive in choosing modalities.
Examples and case studies could also be useful in the way that subject matter is packaged. However, this is not always the best approach: Jonker (2007) discovered that, for pupils with high learning abilities, examples can be more often a constraint than an aid to learning.

B. Pedagogical-didactical approach

4. The choice of learning activities must be consonant with the target group and the learning goals:
There are some very important learner characteristics of learners that publishers authors /writers factor into the design and construction of textbooks. One of the most important characteristics is the learning style of learners. Morrison, Ross and Kemp (2004) note that learning styles influence the way learners approach the completion of learning tasks and processing of information. Not all pupils benefit from class lessons and written material, where pupils have to read a lot. There are many pupils whose learning is enhanced when they see things, rather than hearing them. Others learn better by physically manipulating objects (Morrison et. al., 2004). Presenting a variety of assignments and activities is thus important. This will facilitate the transfer of knowledge from the learning situation to real life situations (Van Merriënboer & Kirschner, 2007).
5. The choice of instructional strategies must be consonant with the target group and the learning goals:
An instructional strategy is the whole of the instructional activities that have to occur to scaffold learning. As opposed to learning activities, instructional activities are not executed by learners but have an external source: a teacher or a textbook, for instance. The choice of instructional strategies is often grounded in specific opinions about learning and teaching. Here, we are speaking of instructional models such as: direct instruction, guided instruction and self-

directed instruction. Examples of instructional strategies are: activating prior knowledge (Marzano, 1998; Gagné et al., 1992); retaining attention (Marzano, 1998); giving feedback (Wentzel & Wigfield, 1998).

6. The learning process must be regulated adequately:
Regulating the learning process is of importance because of the stability and the transfer of the acquired knowledge (or skills). In regulating the learning process we can use metacognitive skills such as: orienting, planning, controlling, self-assessment and reflection (Benjafield, 1997). To acquire these kinds of skills, pupils must be stimulated to use effective learning strategies or by teaching them self-monitoring strategies (Bender, 2004). A learning strategy encompasses all the activities pupils use in connection with each other to reach a certain learning goal (Verloop et. al. 2003).

C. Design and presentation

7. Texts are readable and understandable, considering the target group:
Readability of texts mainly has to do with text comprehension in relation to a reader/learner. Comprehension is not an internal characteristic of the text itself, but refers to the reader. There is always interaction between text and reader. Text comprehension, in the end, is the result of a connection between the conceptual model of the text and the conceptual model of the reader: because of this, we distinguish textual and conceptual factors constituting the readability of a text.
Textual factors are: lexical factors, such as the length of words, the frequency of (well-known) words, and vocabulary; syntactical factors, such as the length of sentences, structure of sentences, and grammar; and semantical factors, such as the length, coherence, and structure of the text (Fry, 2002; Britton, Glynn, Meyer & Penland, 1982; Graves & Graves, 2003; Mikk, 2008; Clifton & Duffy, 2001; McNamara et al., 1996).
Concerning conceptual factors, it is important to accommodate the prior knowledge, interests and motivation of the reader (McNamara et al., 1996; Graves & Graves, 2003; Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999; Taboada, Tonks, Wigfield & Guthrie, 2008).
8. Images primarily support comprehension:
Images are a way to open up texts: they make a text more interesting (Guthrie, Cox, Anderson, Harris, Mazzoni & Rach, 1998) and they are an essential instructional device. The main reason for using images is that pupils process information better when the information has been presented in different ways (Teunissen, 1998). Mayer (2003) notes it is important that there be a clear relationship between the text and the image. Research findings show that illustrations that serve a purely decorative function do not support learning. (Carney & Levin, 2002; Vaisanen, 2005)
9. Composition and design are directed to attracting attention and/or structuring the information:
Textbooks need not primarily be works of art. The most important function is that composition and design are directed to attracting attention (by visual triggers) or structuring information (by using margin words, frameworks etc.). In addition, it

is important to use fonts with which pupils are acquainted. This will support the understandability of a text (Teunissen, 1998).

Different theories on how people learn

We all have our own ‘theory’ on how people learn best. These theories are in our mind when we construct textbooks. However, they will also play a role when judging the quality of textbooks. Imagine an assessor with a constructivist view on learning, judging the quality of a mainly behaviorist textbook. From the behaviorist point of view, textbooks play a strong directive role in the learning process. This is opposed to a more constructivist view, where learners play an active role in acquiring knowledge. There is a significant possibility that the judgment of the quality of this textbook will be different when evaluated by a behaviorist assessor.

For this reason, it is necessary to clarify from what point of view an assessment will be done. An investigation by Coenen (2008) showed that developers of evaluation instruments are seldom aware of their own learning theories. The instrument we have designed offers the possibility for assessors to give a weight to the different items and learning functions. Through this method, one’s own learning theories can be integrated in the evaluation.

The Measuring Instrument Learning materials Quality (MILQ)

The MILQ has been grounded in the theoretical basis we have summarized in this paper. We furthermore analyzed 41 existing instruments worldwide. In this way, we have created a basis of nine learning functions. Every learning function has been operationalized in different items and sub-items.

Below we present the items and sub-items of one of the learning functions – readability:

Design and presentation													
Readability							not	poor	sufficient	high	not applicable	weighing facto	
Representations in texts are understandable, given the target group													
Lexical factors													
1	<i>Frequency of known words</i>												
	- Are there many rare, unknown words in the texts?												
	- Are there many normal, known words in the texts?												
2	<i>Vocabulary</i>												
	- Are there difficult words in the texts?												
	- Are there vague terms and expressions in the texts?												
Syntactic factors													
3	<i>Structure of sentences</i>												
	- Are the sentences complex?												
	- Are there explicit relations given in the texts by headings, markers, indicator words?												
4	<i>Grammar: verbs and connections</i>												
	- Are active verbs used?												
	- Are auxiliary verbs used?												
	- Are connected words/conjunctions used? (before, also, on the other hand, because)												
Semantic factors													
5	<i>Coherence</i>												
	- Are main ideas from earlier used sentences repeated?												
	- Is there a sequence from known information to new information?												
	- Are relations between sentences made explicit?												

After scoring the complete list of items, the assessor can make a judgment of the psychological and pedagogical quality of the textbook. By using weight factors it will be possible to compare different textbooks, which is important when one has to choose one out of a number of textbooks.

References

- Bender, W. N. 2004. *Learning Disabilities: Characteristics, Identification and Teaching Strategy*. USA: Pearson Education.
- Benjafield, J.G. 1997 (2nd edition). *Cognition*. New Jersey: Prentice Halls.
- Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. 1995. *Learning and Instruction: Psychology of the Learner and the Learning Process. (Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces)*. Assen: Van Gorcum.
- Britton, B.K., Glynn, S.M., Meyer, B.J.F. & Penland, M.J. 1982. Effects of Text Structure on use of Cognitive Capacity During Reading. *Journal of Educational Psychology* 74, 51–61.

- Carney, R.N., Levin, J.R. 2002. Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning from Text. *Educational Psychology Review* 14, 5-26.
- Clifton, C., & Duffy, S. A. 2001. Sentence and Text Comprehension: Roles of Linguistic Structure. *Annual Review of Psychology* 52, 167-196.
- Coenen, E. 2008. *The Influence of Perspectives on Learning in Relation to the Requirements of Learning Materials. (De rol van de visie op leren voor de eisen die gesteld worden aan leermiddelen.)* Masters Thesis. Utrecht: Utrecht University.
- Fry, E. 2002. Readability Versus Leveling. *International Reading Association*, 56 (3), 286-291.
- Gagné, R.M., & Briggs, L.J., & Wager, W.W. 1992. *Principles of Instructional Design*. Fort Worth: Harcourt Brace Janovich.
- Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Graves, M. F., & Graves, B. B. 2003. *Scaffolding Reading Experiences: Designs for Student Success*. Norwood: Christopher-Gordon.
- Guthrie, J.T., Cox, K.E. Anderson, E., Harris, K., Mazzoni, S., Rach, L. 1998. Principles of Integrated Instruction for Engagement in Reading. *Educational Psychology Review*, 10, 177-199.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. 1999. Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. *Scientific Studies of Reading* 3 (3), 231-256.
- Jonker, H. 2007. *Concrete Elaboration During Knowledge Acquisition*. PhD thesis. Amsterdam: Vrije University.
- Kojanitz, L. 2009. Learning-Centered Quality Assessment. In: Mike Horsley & Jim McCall *Peace, Democratization and Reconciliation in Textbooks and Educational Media*. Tønsberg: IARTEM.
- Mayer, R.E. 2003. Cognitive Strategies for Learning from Static and Dynamic Visuals. *Learning and Instruction* 13, 177-189.
- Mayer, R.E. 2007 (2nd edition). *Learning and Instruction*. New York: Pearson Education.
- Marzano, R.J. 1998. A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction. http://www.mcrel.org/PDF/Instruction/5982RR_InstructionMeta_Analysis.pdf (25/1208)
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Butler Songer, N., & Kintsch, W. 1996. Are Good Texts Always Better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14 (1), 1-43.
- Merriënboer, J. G. van, & Kirschner, A. 2007. *Ten Steps to Complex Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mikk, J. 2000. Textbook: Research and Writing. *Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft. Band 3*. Wien: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Morrison, G.R., Ross, S.M. & Kemp, J.E. 2004. *Designing Effective Instruction*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. 2008. Effects of Motivational and Cognitive Variables on Reading Comprehension. *Reading and Writing* 22 (1), 85-106.
- Teunissen, F. 1998. *Teaching on Paper: Writing Effective Instructional Texts. (Lesgeven op Papier: Effectieve Leerteksten Schrijven.)* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Väisänen, J. 2006. Visual Texts in Finnish History Textbooks. In: Eric Bruillard, Bente Aamotsbakken, Susanne V. Knudsen & Mike Horsley (Eds.) *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* Caen: IARTEM.
- Verloop, N. & Lowyck, J. 2003. *Education*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Wentzel, K.R. & Wigfield, A. 1998. Academic and Social Motivational Influences on Students' Academic Performance. *Educational Psychology Review* 10 (2), 155-176.

Assessing educational materials in primary and secondary schools: Four assessment models

Jens Jørgen Hansen

Introduction

What characterizes the quality of educational materials – and how can educational materials be assessed? These questions are central not only to a pedagogical practice, but also to research and educational policy in general. Nevertheless, this field seems to have attracted few theoretical explorations. There are a number of models for analysing and assessing educational materials among educators. However, what they seem to have in common is a lack of a theoretical foundation in relation to the concept of educational materials and in relation to assessment. Assessment of teaching tools raises a number of fundamental questions, which can be found in much evaluation theory: What is the object of the evaluation? Which methods are to be used in order to collect information? What are the evaluation criteria? How is the evaluation methodology to be used?

This paper overviews four assessment models:

- The planning-oriented assessment model: closely related to teaching and planning in practice. The model's goal is to provide knowledge about to what degree a teaching tool lives up to different goals in teaching and learning supports the teacher in planning, practice and evaluation.
- The practice-oriented assessment model: an assessment of how the educational material works in practice. This method is also particularly sensitive for conditions for the teaching tool's use.
- The profession-oriented assessment model: examines the educational material's value for practice, but without the analysis necessarily being used in practice. The assessment focuses on the educational material's pedagogical potential, which is implied by the educational material's design and function.
- School culture evaluation will examine how educational materials can be implemented in a school organization. Educational materials will therefore be a tool for school development.

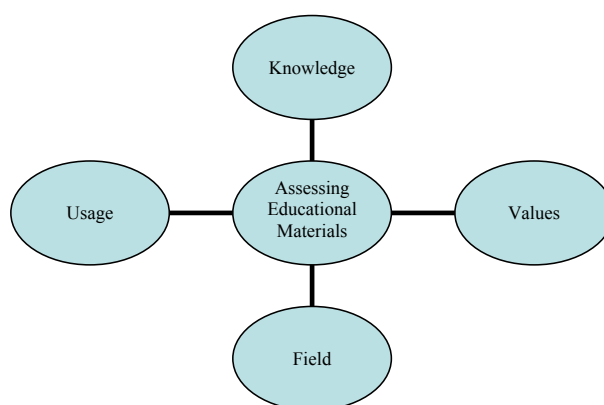
The design of assessment for educational materials

How can educational materials be assessed? The answer to these questions depends on how such an assessment is designed. A design for assessment consists of four dimensions:

1. The knowledge dimension: What method for gathering knowledge is in focus and what kind of knowledge is being produced?
2. The value dimension: What are the assessment criteria, i.e. how can we decide whether something is good/bad/ appropriate/inappropriate?

3. The field of examination: What exactly is to be examined? The subject for examination could be the design of the educational material, yet it could also be to examine how educational materials are part of the pedagogical processes in relation to teaching and learning, or how they are part of the organizational levels in school.
4. Usage: In what situation will the assessment be used? How the assessment is being used depends on who is going to use it and for what purpose. A school librarian, an educational adviser, a teacher, a student, a teacher trainer, a publisher, a researcher – all are likely to analyse and assess educational materials in their own way, depending on individual fields of interest and references.

Figure 1: Assessing educational materials



Assessing educational materials: Knowledge dimension

Traditionally, we distinguish between formative and summative assessment. Summative assessment serves to produce knowledge about the results of something – results such as the effect of learning in relation to a student’s use of a particular teaching material. Such an assessment will inevitably determine the future of the material in focus: does it work in practice or not; should it be purchased or not; should it be used or not?

Formative assessment, on the other hand, provides knowledge about the process, i.e. how a certain teaching material works in the classroom. Likewise, it may bring an answer to how the teacher can improve and develop his/her use of the teaching material in the classroom.

In addition, the knowledge dimension holds reflections on what type of knowledge the assessment is to generate. Here it is relevant to make a distinction between the following knowledge categories:

- Knowledge based on research: which is based upon theories and serves to explain and/or understand practice but not necessarily influence this.
- Knowledge of development: which attempts to explain and instruct practice in order to be able to intervene. However, the focus is mainly on the processes from which knowledge grows and is shared.
- Knowledge of practice: which is based on experience, and local by nature. This may not be transferable to the other categories.

Assessing educational materials: Values

Assessment viewed as an analytical process means that it is essential that a decision on the value of something be based on criteria that are professionally acceptable: what is good/bad/appropriate/inappropriate? The criteria in use depend on what the examination aims at.

It is possible to set up different designs according to different contexts, each with their own aims and criteria:

- Educational policy context
- School context
- Context of the professionals
- Teaching context
- Learning context
- Educational Material – design

Analysis based on design

The purpose is to assess the design of the educational material, i.e. a textbook.

Relevant criteria:

- Knowledge criteria: what type of knowledge is presented, how is the knowledge represented, which parts of the national curriculum are supported and how does the material represent the subject.
- Teaching criteria: what teaching method, types of organization and assessment does the material support? Does it support differentiated teaching? What is the role of the teacher? The student?
- Learning criteria: how does the material view acquisition and how is it visible? What activities are in focus? What learning tools are used? How can the texts, modalities and aesthetics of the teaching material help to motivate the students?

Analysis based on didactic reflections

The purpose is to assess the potential of the educational material in relation to the teacher's planning and teaching. Relevant criteria:

- Professional relevancy: how does the material support the teacher's teaching intention? In what ways is the material relevant for a particular class, the students and their academic level and general interests?
- User-friendliness: is the material easy to use and understand for both teachers and students?
- Pedagogical capabilities: is the material applicable, flexible, and operational in relation to the traditional routines and customs of the teacher?
- Organizational capabilities: does the material lean on the norms and values of the school (school culture) – how the school organizes its learning environment and the school's infrastructure in general?

Analysis based on the culture of the school

This aims to assess the potential of the educational material in relation to developing the learning environment, as well as the educational culture of the school. Relevant criteria to undertake this analysis include: How does the teaching material interact with the school culture? What are the potential problems when implementing the material? What are the intentions of the school management in connection with the material? What learning environment and what teacher competencies are required?

Assessing educational materials: Field of examination

Educational materials should not be examined and assessed as isolated designs, artefacts and texts. Rather it is relevant to view them as articles for everyday use. Seeing it this way, educational materials may be assessed according to the different contexts in which they appear:

- Learning context: the potential of the educational material in relation to the student's acquisition of knowledge and skills.
- Teaching context: the potential of the educational material in relation to communication and in relation to controlling and structuring the lessons – and not least, in relation to the planning and evaluation of the lessons.
- Professional context: the potential of the educational material in relation to developing the teacher's profession, decision-making competencies, academic skills and methods.
- School context: the potential of the educational material in relation to developing the learning environment of the school, i.e. what teacher competencies are needed in relation to this and what are the demands on the learning environment of the school?
- Educational context: how does the educational material support certain political educational intentions and aims?

Assessing educational materials: Usage

Usage is a matter of who is to use the assessment, what it is being used for and when it is to be used. There may be various scopes of application and there may be a variety of actors/users as well.

Scopes of application – examples:

- **Control:** To what extent does the material support the aims and standards set by the current national curriculum? Does it support the teacher's view of the subject?
- **Learning:** How does the assessment contribute to the users' reflections of their own practice, i.e. the teacher is provided with new teaching ideas, finds new methods and develops professionally. It may also be that the material contributes to the effective learning of the students. Also, the material may contribute to the professional development of the teachers as well as the school as a whole.
- **Information:** How can the results of the assessment be disseminated?

Usage also depends on the user:

- Is it the student – who is to learn more?
- Is it the teacher – who is to develop professionally?
- Is it the school librarian or the pedagogical advisor – who are to collect, take charge of and communicate knowledge about the pedagogical and professional potential of the teaching material?
- Is it the principal – who is to decide on what materials to buy – or rather, develop a strategy for the use of teaching materials at the school?
- Is it the politicians – who are to be informed about the potential of certain teaching materials in order for them to work out their educational policies?

Assessment models

On the basis of these dimensions various assessment models can be formed. An assessment model serves to answer questions, and the principles it is based on help to manage the assessment process and legitimate the statements on the quality of the material in focus. It is possible to see the four assessment models as interactive parts in an integrated approach to assessment of educational materials.

	Knowledge	Values	Field of Examination	Usage
Assessment based on subject matter didactics	Hermeneutic analysis of the design of the educational material	The knowledge dimension, teaching dimension and learning dimension	The design of the educational material	Communicating the didactic potential of the educational material
Assessment based on the planning of the lesson	The teacher's professional assessment of how the material should be used	Didactic criteria: How the material supports the aims and content of the lesson; the students; the classroom organization; and the setting.	The potential of the material for qualifying the teaching/lesson and the students' acquisition.	Control: Will the material support the teacher's didactic intentions? Learning: Will the teacher be inspired by the ideas, design and methods in the material?

	Knowledge	Values	Field of examination	Usage
Assessment based on teaching situation/the lessons carried out	Collecting/gathering experiences in relation to the use of the material in the lessons.	How the material functions: -user-friendliness -pedagogical capabilities -organisational capabilities	The relevancy in relation to the teaching and learning context	Collecting experiences and routines in relation to the use of the material.
Assessment based on the culture of the school	Identifying potential problems in relation to the culture of the school.	Criteria for assessing the culture of the school, teacher competencies and learning environment.	School politics, school culture, learning environment and teacher competences	Organisational learning. Solutions to strategic and managerial issues

Summary

The four assessment models illustrate that assessing educational materials is a complex matter, which may serve various purposes and be used in many different ways by as many different participants/users. From a professional perspective such assessment work contributes to the fact that teachers manage and reflect upon their practices on the basis of knowledge collected systematically. To build the teacher's work on knowledge-based practice is necessary due to the fact that this practice is very complex and to manage educational materials is even more complex. It is also necessary because it serves to develop the profession as such and the school institution and ensure their status and autonomy in society.

Furthermore, assessing educational materials has an innovative potential in the sense that such assessments may carry with them new teaching methods, new ways of organizing the classroom, new pedagogical ideas etc. However, for such innovative qualities to see light a context is necessary – that is, a context that includes the classroom and how it is organized, how the school is organized, the infrastructure of the school, the teacher's academic and didactic competences etc.

Also, it is important to point out that through such assessments, the focus will also be on the existing culture of the school, that is, what are the current school cultural, infrastructural, teacher competences and organizational settings that ensure and facilitate the pedagogical potential of the educational material.

Assessing educational materials is therefore not only a matter of having some tools at hand for analyzing classroom work on a general basis. It is even more so to be looked upon as a lever to meet extensive and far-reaching pedagogical visions and a basis for strategic school development.

References

- Dahler-Larsen, Peter & Hanne Kathrine Krogstrup. 2003. *Nye veje i evaluering*. Århus: Systime Academic.
- Dahler-Larsen, Peter. 2003. *Selvevalueringens hvide sejl*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Dahler-Larsen, Peter. 2006. *Evalueringskultur – et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dale, Erling Lars. 1998. *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.
- Johnsen, Egil Børre (red.). *Lærebokkunnskap Innføring I sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Gynther, Karsten. 2005. *Blended learning: IT og læring I et teoretisk og praktisk perspektiv*. København: Unge Pædagoger.
- Hansen, Jens Jørgen. 2010. *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. København: Akademisk Forlag.
- Hansen, Jens Jørgen. 2009. *Læremiddelvurdering i skolen*. København: Unge Pædagoger, 3.
- Hansen, Jens Jørgen. 2007. *Mellem design og didaktik. Om digitale læremidler i skolen*. Ph.d.-afhandling, Odense: Syddansk Universitet.
- Hiim, Hilde og Else Hippe. 2003. *Undervisningsplanlægning for faglærere*. København: Gyldendal.
- Krogstrup, Hanne Kathrine. 2007. *Evalueringsmodeller*. Århus: Academica.
- Nielsen, Bodil. 2008. *Praktik og dansk: lærerkompetencer i praksis*. København: Dansk lærerforeningens forlag.
- Qvortrup, Lars. 2007. *Undervisningens mirakel*. Frederikshavn: Dafolo.
- Rasmussen, Jens, Søren Kruse & Claus Holm. 2007. *Viden om uddannelse*. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis, København: Hans Reitzel.
- Selander, Staffan & Dagrún Skjælbred. 2004. *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Undervisningsministeriet. 2007. *Professionel viden: hvordan kan den anvendes bedre?* København.

Textbook selection and approval in Kenya: Financial impact on the publisher

Ruth Chepngetich Simam & Daniel Chebutuk Rotich

Introduction

The evaluation and approval of primary and secondary schools' textbooks and other instructional materials in Kenya is an activity that has enormous financial implications on the publishers. Kenyan publishers spend a lot of money in the process of preparing draft publications and dummies to submit to the Kenya Institute of Education (KIE) for the vetting and evaluation process. Publishers pay submission fees that total millions depending on the number of proposed titles submitted. Indigenous publishers (compared to say multinational publishers, who have a strong financial base) face potential financial losses when their titles are not approved, due to failure to meet specified technical requirements.

Publishers whose books have been approved are notified within a short period. They are required to print the titles within four months to have them ready before schools place orders. The number of publishers whose books have been approved has increased from the time the new curriculum was introduced in 2003 and fully implemented in 2006. Although their titles are listed in the Approved List of Primary and Secondary Textbooks and Other Instructional Materials, commonly known as the *Orange Book*, publishers have to market their books to schools to ensure that School Textbook Selection Committees (STSC) select and procure their books. STSC is a school-based committee that is responsible for deciding which books will be used in their schools depending on the content and price of the textbook.

This paper examines the financial impact of the evaluation and selection process on the publisher. It examines criteria for the selection and approval of textbooks; how the government through KIE controls the vetting process; and how schools are involved in the selection and procurement of textbooks.

Background

A textbook evaluation and approval process was started in September 1998, when the Kenyan government released a National Textbook Publishing Policy. These guidelines were introduced because of the concern felt about the need to place decision-making on textbook selection in schools.

Previously, the government centrally controlled textbook production, procurement, and supply. Government publishing firms (Jomo Kenyatta Foundation and Kenya Literature Bureau) were responsible for publishing core textbooks authored by the Kenya Institute of Education (KIE), while the supply of school textbooks was facilitated by the Kenya School Equipment Scheme (KSES).

The government monopoly on textbook publishing and distribution had a negative impact on the publishing industry. It suppressed indigenous publishers who did not have a strong financial base to compete with multinationals in publishing supplementary textbooks. Bookseller could also not flourish because the Kenya School Equipment Scheme (KSES) distributed all textbooks. Authorship in the country was also affected because only books authored by KIE were approved as core textbooks to be used in schools (Chakava, 1996).

The government released a National Textbook Publishing Policy in September 1998 that outlined the role of government and the publishing industry in the textbook publishing process (Rotich, 2000). KIE stopped being an author and concentrated on the development of school curriculum, the preparation of syllabuses and guidelines for use in schools as well as the evaluation, vetting and approval of all books for use in schools (MOEHRD, 1998).

The Ministry of Education (MoE) through the Ministerial Course Materials Vetting Committee (MCMVC) manages the process of textbook evaluation and approval in Kenya. This committee approves the appointment of subject panel members recommended by the Kenya Institute of Education (KIE). It also approves recommendations from evaluation panel members on textbooks that have been vetted. This committee also reserves the right to disqualify any approved textbook whose physical production specifications vary from those evaluated and approved. Any publisher who wishes to make any significant changes in the presentation of any approved textbook in terms of format, page layout, typefaces, or type sizes should first seek approval in writing for the changes from MCMVC. Membership of the Committee is comprised of senior members of the Ministry of Education.

Once textbooks have been approved, it is the responsibility of each school through the School Textbook Selection Committee (STSC) to select titles they consider relevant for use in their schools. STSC is made up of lower and upper primary school teachers and at least two parents representing the Parents Teachers Association (PTA). It identifies books and selects them from the Approved List of Primary and Secondary Schools Textbooks and Other Instructional Materials, commonly known as the "orange book". It is a guide that gives the revised comprehensive list of textbooks and other instructional materials, which have been vetted by KIE and approved by the Ministry of Education (MoE). Primary schools in Kenya are supplied with a free copy of the Approved List through District Educational Officers (DEOs).

It is therefore the schools' responsibility to decide which of the approved textbooks meets their needs. This is in terms of price and new books that the school needs to procure. Though the books in the approved list have been vetted by KIE, schools are advised by the Ministry of Education to consider factors such as syllabus coverage, content, illustrations, price, and durability among others, in relation to their own requirements. The above factors are key issues that are considered in the evaluation and vetting process. Therefore, by the Ministry of Education advising schools to consider these issues when purchasing textbooks means that MoE is not confident in the approved list of textbooks recommended for use in schools.

Evaluation criteria

KIE recommends qualified evaluators to MCMVC for scrutiny and approval for membership of evaluation panels. Each evaluation panel is made up of seven members as follows:

- A non-scoring moderator, nominated by KIE, who acts as the panel chair.
- A subject specialist representative of the Ministry of Education Directorate of quality assurance and standards, nominated by the Director of Quality Assurance and Standards (DQAS).
- A curriculum developer nominated by KIE, who is a specialist in the subject and has knowledge of the revised curriculum.
- A subject specialist teacher trainer nominated by KIE.
- Three (3) experienced, practicing subject specialist teachers nominated by KIE.

It is required that evaluation panel members sign a legal undertaking to show that they have no conflict of interest.

A panel member:

- Should not be in full time or part time employment with a participating publisher.
- Should not be authors of books in the subject and level being evaluated.
- Should not be advisors, consultants, directors, and shareholders board members or be involved in any other way with a participating publisher.

Evaluation stages

The evaluation process is conducted in four stages:

1. Preliminary examination

The evaluation panel verifies that each submitting publisher meets the eligibility criteria and proposal submission requirements. Any application that fails to meet any of the requirements is rejected and is not considered for further evaluation.

2. Technical specifications

The dummy is the standard against which textbooks and teachers guides are measured. Technical specifications are strictly adhered to during evaluation. Failure to meet the specifications on titles submitted for evaluation or supplied to schools will cause the disqualification of the title. This shows that emphasis on technical specification locks out textbooks with good marks on content, language, and design but with poor technical specifications (Rotich and Musakali, 2005).

3. Evaluation of content quality and presentation

A separate panel evaluates each curriculum subject. During evaluation, marks are awarded according to the following criteria:

- Conformity to the curriculum: this includes coverage of required syllabus topics, concepts and skills
- Content: in terms of relevance of content to subject specific objectives, accuracy and correctness of subject matter, appropriateness to the level of the learner, organizational the subject matter and promotion of emerging issue.
- Language: Correctness/Accuracy of language and appropriateness of the language to the level of the learner
- Exercises and activities: appropriateness to the level of the learner, adequacy, variety, relevance to the syllabus, clarity of instructions and questions.
- Illustrations and design and layout relevance: relevance, variety and adequacy, clarity, color, proportion, captioning, numbering and labelling.

Each panel member marks each submitted textbook and teacher's guide individually and without prior consultation with other panel members. The evaluation panel moderator (who does not mark the submissions) is responsible for identifying any significant deviations that may occur in marking between individual evaluators.

After scrutiny and moderation, marks of individual panels are totaled and averaged. The best scoring submissions up to the maximum number permitted for each subject and form level will be recommended to the MCMVC for award of approved textbook status.

4. Approval and notification

A summary of the evaluators' marks for each subject is submitted to MCMVC for approval. All successfully evaluated and approved textbooks are notified to all submitting publishers as soon as the MCMVC has approved the evaluation panel recommendations. Notification is conveyed in writing by the Director of KIE to all publishers who made submissions.

Financial impact on the publisher

Production costs vary between new titles and reprints and are also dependent on technical determinants like the size of a book, number of pages, number of color use, type of paper and type of binding. (Bgoya et al, 1997).

A new curriculum was introduced and implemented in 2003. The aim of this curriculum was to ease the workload on students and teachers. Publishers submitted new titles for the new curriculum in four phases between the years 2003 and 2006. To date a higher percentage of multinational publishers' publications have been approved compared to indigenous/local publishers. This has been attributed to financial problems that indigenous publishers have compared to the multinationals strong financial base and their ability to finance initial editions.

Table 1: Number of textbooks approved for local and multinational publishers

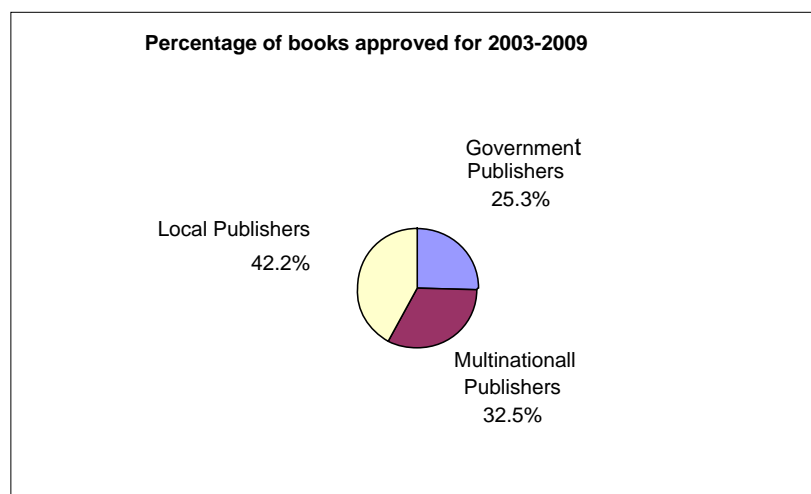
Publishers	Number Of Books Approved (2003-2009)	Percentage %
Kenya Literature Bureau (KLB)**	194	11.9
Phoenix Publishers***	88	5.4
Jomo Kenyatta Foundation (JKF)**	219	13.3
Oxford University Press (OUP)*	262	16.0
Longhorn***	253	15.5
Macmillan*	206	12.6
East African Educational Publishers (EAEP)***	144	8.8
Evans Brothers***	64	3.9
Dhillon Publishers***	110	6.7
Focus publishers***	22	1.3
Longman*	64	3.9
Malimu***	9	0.6
Kenya National Library**	1	0.1
Total Number Of Books Approved	1636	100

KEY * Multinational publishers **Government publishers *** Local publishers

Source: *Approved List of Primary and Secondary Schools Textbooks and Other Materials, 2004-2008.*

The above table indicates that there are more indigenous publishers that have had their textbooks approved. There are seven out of thirteen publishers representing 42.2% of the textbooks in the market. The multinational publishers control 32.5% market yet they are only three publishing houses out of thirteen publishing houses whose textbooks are approved. This is an indication that for publishers to have their textbooks approved they must spend a large sum of money both in the production and hiring of qualified personnel to prepare the materials before and after submission.

This is shown in the diagram below:



In 2008, one of the multinational publishers submitted over 100 titles for primary and secondary schools for evaluation. Their expenditure was over K Sh. 70 million (EUR 700,000). Out of the over 100 titles, 56 titles were approved. This particular publisher was able to submit this number due to the financial and qualified personnel they have at their disposal. Local/indigenous publishers may not have this quantum of investment funds.

Evaluation fee

The cost of evaluation and approval is covered by publisher fee as indicated below:

- K Sh. 7,000 (EUR 70) for purchase of the course material submission, evaluation and approval procedures
- K Sh. 20,000 (EUR 200) per submission for Early Childhood Development (ECD) titles
- K Sh. 35,000 (EUR 350) per submission for primary school titles
- K Sh. 40, 000 (EUR 400) per submission for secondary school titles
- K Sh. 40,000 (EUR 400) per submission for Teachers College titles
- K. Sh. 40,000 (EUR 400) per submission for digital content

If a publisher submits five titles for primary schools per class and per subject, the total fee to be paid for submission of titles will be approximately K Sh. 1,400,000 (EUR 14,000). The drafts and dummies to be submitted of each title will be approximately K Sh. 5,000 (EUR50). The total cost will be above K Sh. 200,000 (EUR 2,000). This is a huge sum of money if none of the books are approved for use in schools. With local/indigenous publishers in Kenya not having access to adequate financial resources, it is a barrier to their existence and access to the lucrative textbook market. This is evident in the number of textbooks in the orange book from local indigenous publishers. Though they represent over 50% of all the publishers in the orange book their textbooks only Account for 42.2%.

Submission requirement

Publishers submit proposals for either existing textbooks without changes or new or revised textbooks developed specifically for the new curriculum. Each category has its form of submission.

Publishers should not include any information that might identify them or the authors in the proposed textbooks and teacher's guide. This information includes authors name, publishers name, or logos.

For the first category of existing textbooks offered without change, publishers are required to submit:

- Evidence that the publisher satisfies the qualification requirements of having been legally incorporated and registered in Kenya
- Seven copies of the submitted textbook and teachers guide
- Seven copies of a final copy of the accompanying teachers guide
- A statement demonstrating and guaranteeing that the submitted textbook either meets, or will meet, the physical production specifications

- A statement of maximum retail price at which the textbook and teachers guide will be offered for sale
- A statement of copyright ownership.
- A list of all authors, advisors, consultants and editors associated with the textbook and teachers guide submitted for evaluation.
- A statement that the publisher will grant a license free of charge to the Ministry of Education for publication of Braille, large print and talking book editions of the submitted materials if they are approved.

In the second category of new or revised manuscripts developed specifically for the new curriculum and syllabus requirements, the publisher submits all the requirements for the first category in addition to the following:

- Seven copies of final laser proofs of the full manuscript set to type and with specified artwork.
- Seven copies of an eight page printed page section demonstrating printing quality of each title submitted for evaluation.
- A finished printer's dummy of each title submitted for evaluation demonstrating the format, extent, and proposed physical production and the type specification.

Conclusion

The high cost of production and submission of proposed textbooks has led to high textbook prices that parents cannot afford. The local/indigenous publisher, who has no access to financial grants, has to compete with the multinational publisher in submission of titles. Publishers face huge losses when their books are not approved and if they are approved they have to vigorously market their books to schools to ensure that they sell and make profits. It is noted that the process of evaluating textbooks in Kenya is very costly to publishers who have small working capital. Most of such publishers are indigenous publishing houses. Such a costly venture can in the end lock out publishing houses that are still trying to come up to the lucrative textbook market. It is important that the Ministry of Education, through KIE, finds other ways of evaluating which is financially friendly to the publisher. Submission fees should be lowered so as to enable publishers to prepare many titles to be submitted that will in turn raise their chances of having their books approved. Publishers should also be provided with opportunities of accessing financial support to enable them have a strong financial base.

References

- Bgoya, Walter et al. 1997. *The Economics of Publishing Educational Materials in Africa*. UK: ADEA.
- Chakava, Henry. 1996. *Publishing in Africa: One Man's Perspective*. Bellagio Publishing Network.
- MoE 2009. *Course Materials Submission, Evaluation and Approval Procedures for Print and Digital Content*. KIE.
- MoE. 2003. *Approved List of Primary and Secondary Schools Textbooks and Other Instructional Materials* 9th Ed.
- MoE. 2004. *Approved List of Primary and Secondary Schools Textbooks and Other Instructional Materials* 9th Ed.

- MoE. 2005. *Approved List of Primary and Secondary Schools Textbooks and Other Instructional Materials* 9th Ed.
- MoE. 2006. *Approved List of Primary and Secondary Schools Textbooks and Other Instructional Materials* 9th Ed.
- MoE. 2007. *Approved List of Primary and Secondary Schools Textbooks and Other Instructional Materials* 9th Ed.
- MoE. 2008. *Approved List of Primary and Secondary Schools Textbooks and Other Instructional Materials* 9th Ed.
- MoE. 2009. *Approved List of Primary and Secondary Schools Textbooks and Other Instructional Materials* 9th Ed.
- MoEHRD. 1998. *National Policy on Textbooks Publishing, Procurement and Supply for Primary Schools*, Nairobi.
- Rotich, D.C. 2000. Textbook Publishing in Kenya under a New Policy on School Textbook Procurement. *Publishing Research Quarterly* 16 (2), 60-75.
- Rotich, Daniel & Musakali, Joseph. 2006. Evaluation of School Textbooks in Kenya: The Role of the Ministerial Vetting Committee. In: Bruillard E. Aamotsbakken, B. Knudsen S. K. & Horsley, M. *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* IARTEM, Paris.

Between the market and the school: Textbook approval, selection and evaluation in Portugal

Joana de Sousa and Maria de Lourdes Dionísio

Introduction

Textbooks have always been complex materials in their different processes of production, selection, approval and use. In Portugal, studies have shown that textbooks are very often scientifically out of date, have conceptual errors and are pedagogically inadequate. However, at the same time, textbooks have been the most common resource in classrooms, representing, structuring and controlling school knowledge.

Until now, the selection of textbooks was delegated to each school and regulated by market forces. More recently, in order to improve the quality of textbooks, the Portuguese Ministry of Education initiated a new policy by implementing pedagogic evaluation.

As Portugal introduces this new system, the purpose of this paper is to outline the position of publishers concerning their criteria for approval, selection and evaluation of textbooks. To achieve this goal, discourse analysis has been used. Empirical data have been gathered from two sources: first, media texts published between 2005 and 2007; second, a questionnaire completed by Portuguese teachers in 2009. For the purposes of this paper, only the data available in media texts will be discussed here.

We will try to show that publishers strongly resist the Ministry's new approval process. They stand up for the product they sell, arguing that textbook quality can be judged by all teachers during the selection process. On the other side, teachers seem to agree with the lack of quality of a significant number of these books, and so agree with the need for reviewing their daily classroom resource.

Contextualising

In Portugal, there was no textbook evaluation policy until 2006, with State policies, until then, extremely liberal concerning textbooks. In addition, private enterprise was left in charge of the production and distribution of textbooks in schools. The marketing of textbooks was also uncontrolled, while the selection of titles to be used was the responsibility of the schools themselves and of the teachers.

In this free-market system, the only available data about the characteristics of textbooks came from academic studies. At the same time these studies were showing textbooks as the most common resource in everyday classrooms, they were also pointing out that Portuguese textbooks were frequently out of date, had conceptual

errors and were pedagogically inadequate (Dionisio 2000). With the growth of textbook production, teachers began to express more difficulties with the selection process, and the lack of proper criteria had as a consequence a more subjective evaluation (Bento 2000).

This situation, together with the knowledge about the positive impact of the investment in textbooks on learners' cognitive achievements, led to a more centralized policy for textbook development in the scope of the definition of the Portuguese National Goals for Education (UNESCO 2004, 17). This policy also has to be seen as a result of the challenges of the Lisbon Strategy for Growth and Jobs (European Comision 2008), because of stronger demands for increases in the quality of education.

Therefore, the Portuguese Ministry of Education initiated a series of actions aimed at improving the quality of education. Among them, Law 47/2006 identified the evaluation of textbooks as a means of improving their quality. By creating an effective instrument for quality control and textbook evaluation, the Portuguese Ministry of Education intends to increase the quality of education in a modern educational system.

This new law has some central issues, such as the systematic ongoing assessment of textbooks and the establishment of protocols with universities that will constitute teams to evaluate textbooks in areas of knowledge.

Research aims and methods

The purpose of this paper is to present the perspectives of textbook publishers concerning the approval, selection and evaluation processes. The selection of these publishers was made due to the fact that, since the beginning of the public discussion about the way textbooks were to be evaluated, they objected strongly to the new policy. The media was, by that time, a fertile arena for publishers to make public their views of the new policy.

For the analysis of the publishers' opinions, we used media texts published between 2005 and 2007, using discourse analysis techniques. The focus on publishers' discourse intends to establish by evidence – through the text analysis – what Fairclough says to be the construction of social relations and social reality:

[...] analytical properties of texts which are particularly connected to the interpersonal function of language and interpersonal meanings [...] and] aspects of text analysis which are particularly connected to ideational function and ideational meanings (Fairclough 1992, 137).

Publishers' point of view

The publishers' discourse was described according to aspects of text analysis combined with their interpretation because:

Description is not as separate from interpretation as it is often assumed to be. [...] one's analysis of the text is shaped and coloured by one's interpretation of its relationship to discourse processes and wider social processes (Fairclough 1992, 199).

This analysis has allowed us to arrange the publishers' arguments according to two main topics – Education and Market. However, more than half the arguments identified are limited to educational discourses and not to market discourses, as one could hypothesise. What makes this discourse particularly relevant is the fact that publishers – market agents with the purpose of selling textbooks – have a discourse more closely aligned to the educational field than the commercial. What we intend to explore is what this tells us, namely about the changing nature of the locus of production of the pedagogical discourse.

In these publishers statements it is clear that the way they choose to convince the public about the inadequacy of an evaluation system is to denounce, not only the business damage that this will constitute, but also the educational damage this process will bring, through statements such as:

- great damage to the quality of education
- also threatens the Portuguese publishers' survival, who won't have books to publish for 2 or 3 years. In this way, it 'opens the door' to the multinational companies or to a possible monopoly

These are examples of functional relationships between clauses. The first, through the adverb 'also', is an extension relationship of straight addition; 'in this way' is an elaboration relationship in which "one clause (or sentence) elaborates on the meaning of another by further specifying or describing it" (Fairclough 1992, 175).

The functional relationships between clauses have the advantage of showing the structure of the arguments. When the publisher goes on to state that the evaluation system is dangerous because of what the multinational companies represent, that threatening of the Portuguese publishers clearly compromises the quality of the education argument. So, beyond the quality of the education argument, there are, in fact, arguments from the discursive field of the commercial market.

According to the publishers' point of view, the educational "damage" will consist of an educational stagnation, as noted in the following comments:

- It will lead to an educational stagnation.
- The students' results will get worse.

Although the publishers' main goal is to make a profit, what makes these statements interesting is the fact that they defend textbooks within the field of pedagogy: for them, more important than the market good is the innovation element in the learning process, to which they as publishers contribute.

In the four examples above, we also note the use of verbal units such as: "threats", "opens", "will lead", "will get". All of these verbs, either in the present simple or in

the future simple, demonstrate future certainty. For publishers, knowledge about the future is not uncertain or just possible; on the contrary, they know “for sure” that it will be that way.

Publishers continue their refusal to support an evaluation system, arguing what they see as misunderstandings about the lack of evaluation:

- Do we know in Portugal or in any other developed country a better way to evaluate textbooks than teacher selection?
- The evaluation committee will replace teachers and schools in the adoption process.
- In countries like Finland and Norway, textbook selection is left to teachers.

The country development comparison here makes teachers’ skill a decisive argument to guarantee the quality of textbooks, arguing that the selection of texts by teachers is enough. Indeed, teachers’ qualifications are one of the arguments most preferred by publishers, a kind of a call for teacher solidarity. When publishers do this, they change the focus from evaluation to selection, even if the new policy states that teachers will continue to be free to choose and select textbooks.

It is also very curious that publishers gave, as examples, Finland and Norway. These two countries are internationally recognized as examples to follow in relation to educational policies and practices. What publishers are saying is that we should follow such countries’ policies to improve educational outcomes. However, what they really want to say is that the idea for an evaluation system of textbooks should be forgotten.

This call for solidarity with teachers, who at the same time were arguing with the Ministry of Education, is well expressed in the following statement: “I can’t accept publishers being despised in the evaluation process; and the way the Ministry of Education deals with publishers is the same that they use with teachers, being suspicious of them.”

The comparison between teachers and publishers may be understood on two levels: one in which teachers and publishers are agents and partners on equal terms; and a second being partners in the same circumstances, collaborating in disputes with the the Ministry of Education.

The purpose of these kinds of statements is to find allies: teachers. The way publishers construct themselves in this discourse is as partners, with the same goals for their social and educational roles and in the same ‘fight’ for the improvement of the quality on education. At the same time, because of their socio-economic power, publishers also ‘offer’ teachers their voice to speak on their behalf.

Publishers discourse has indeed some common aspects with strategic discourse from advertising, in which “producer, product, and consumer are brought together as co-participants in a life style, a community of consumption, which the advertisement constructs and simulates” (Fairclough 1992, 211).

As market agents, publishers know their clients very well. This explains why the majority of the arguments against the evaluation system focus on issues that they assume might have some meaning among teachers. For instance, the position of universities in the process:

- I don't know if I recognize qualification to the committee.
- I admit they are great teachers and researchers, but I doubt their competence for such a post.

Besides the importance of the epistemological modality of the argument: "I don't know", what is really interesting is to notice how publishers assume a role and a function for recognizing a capacity, or a qualification, to researchers that are supposed to be involved in the evaluation committees. Publishers, market agents, promote themselves as pedagogic agents capable of recognizing skills to a professional team of educators. Of course, this doubt about the competence to evaluate textbooks on the part of university teachers echoes some of the criticism from school professionals that universities do not know the "schools' reality" very well.

In order to convince a wider audience, publishers' arguments also invoke ideology and democracy:

- In Europe there isn't any example to follow.
- It's not a rule in the European Union.
- It's a very similar scheme to the one used in dictatorship.

Arguing the evaluation system is an isolated action in Europe, publishers want us to believe the new policy for the textbook evaluation will return us to an educational policy from the dictatorship, with its "single, official – and strongly scrutinized – textbook", and when teachers had no freedom of choice.

Such a word – dictatorship – has an ideological and political meaning that is still "an abstract concept frequently metaphorically understood as an enemy that should be fought" (Resende & Ramalho 2006, 88). In this way, our life experience allows us not only to identify this concept as injurious, but also to anticipate its causes and consequences.

This is how publishers project their particular vision, hiding certain aspects and constructing a reality that is being told. Through this ontological metaphor, the publishers' discourse dissimulates the inconvenience of the new evaluation system for the textbook market and the emphasis on certain characteristics, suggesting that inconvenience imposes negative meaning on the Education field and its policies (Resende & Ramalho 2006, 113).

As we have said before, the arguments from the discursive field of the market are very few and the discussion upon the new policy for textbooks is mainly a pedagogical and educational discussion. Even so, publishers cannot resist alerting us to the danger of possible bankruptcies, monopolies and multinational companies, even though some of the strongest voices against the evaluation come from publishing houses that virtually constitute a monopoly.

When asked about the excessive number of textbooks available on the market, publishers do not refer to the arguments until now:

- Primary school has only three areas of knowledge with basic theoretical content. In other words, the investment in publishing such textbooks is relatively low and easily re-exchanged, which explains the bigger supply.

Besides the meaning of the lexicalizations “investment”, “re-exchanged” and “supply” being perfectly related to the market, the school as an institution is, in this way, organized and defined in terms of production, distribution and consumption of commodities: “such expressions affect a metaphorical transfer of the vocabulary of commodities and markets into the educational order of discourse. [...]. It’s a commodified educational discourse.” (Fairclough 1992, 208).

Conclusion

In conclusion, it might be said that the publishers’ discourse about the evaluation of textbooks may represent an ongoing process of recontextualization, through which a certain organization (the school) and its discursive field is being colonized. This means that although publishers assume in their discourse to be the ‘voice’ of the teachers, their hidden intent is that their discourse might be appropriated by the school and its actors and become naturalized as their own voice.

References

- Bento, Maria da Conceição. 2000. *Modos de Existência do Manual Escolar de Língua Portuguesa: da Produção à Recepção (The Portuguese Language Textbook: from Production to Reception)*. Masters thesis. Braga: University of Minho.
- Dionísio, Maria de Lourdes. 2000. *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores: Leituras do Manual de Português (The School Production of Reading Communities. Readings on School Textbooks)*. Coimbra: Almedina.
- European Commission. 2008. *Lisbon Strategy. National Plan of Reforms (PNR) Portugal*. http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/member-states-2008-2010-reports/portugal_nrp_2008_en.pdf
- Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Resende, Viviane de Melo & Ramalho, Viviane. 2006. *Análise de Discurso Crítica. (Critical Discourse Analysis)*. São Paulo: Contexto.
- UNESCO. 2004. *Education for All. Global Monitoring Report, 2005: The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.

Textbooks and the development of transversal competencies through mother tongue reading comprehension

Maria da Esperança Martins & Cristina Manuela Sá

Introduction

This paper will explore the relationship between teaching and learning mother tongue and education for citizenship. According to the European Commission for Education and Culture, living in a modern society requires active and critical citizens possessing transversal competencies such as:

- Lifelong learning
- Entrepreneurship
- Interpersonal, intercultural and social competencies
- Civic competencies
- Cultural awareness

The teaching and learning of mother tongue is of great importance in this context. Whilst allowing students to develop competencies in oral and written communication, which are transversal and contribute to success both at school and in society, it also contributes to education for citizenship. Textbooks are a main part of this process.

This paper has been developed as a part of research project for the LEIP Laboratory for Research on Portuguese Language Education, University of Aveiro (Portugal), and financed by the Portuguese Foundation for Science and Technology (FCT). This research into Portuguese as a mother tongue has the following aims:

- To gather knowledge concerning the nature of transversal and specific competencies in reading comprehension and written production.
- To implement didactic strategies for the development of competencies in reading comprehension and written production in different educational contexts.

In this context, a number of recent studies have been undertaken (Sá 2009; Sá & Martins 2009). These can be related to three main topics:

- The identification and characterization of the conceptions of those involved in the Portuguese education system, including students, in-service teachers, principals and school stakeholders.
- The production of resources for a transversal approach towards teaching/learning Portuguese as a mother tongue, specifically concerning the development of reading comprehension, including educational materials produced by teachers for use in the classroom.

- The design and assessment of practices leading to an effective development of transversal competencies, namely in reading comprehension, while teaching/learning Portuguese as a mother tongue.

Topic 2 has been developed as a PhD research project: Textbooks and Reading Comprehension in Portuguese as a Mother Tongue: A Study in Basic Education, with the financial support of FCT – POCTI 2010. The project investigates the use of textbooks as educational materials for the teaching/learning of mother tongue, specifically the development of transversal competencies in reading comprehension (Martins 2008, 2009; Martins & Sá 2009). It has the following aims:

- To identify a reader's profile based on the acquisition/development of transversal competencies associated with reading comprehension, in order to promote academic success and facilitate the student's social integration
- To analyse textbooks associated with the teaching/learning of mother tongue, in order to assess their adequacy in the acquisition/development of transversal competencies concerning reading comprehension in compulsory education
- To define essential principles for the designing of textbooks capable of promoting the acquisition/development of transversal competencies associated to reading comprehension and the improvement of practice in teaching reading.

This study has analyzed nine mother tongue acquisition textbooks. These books form part of the compulsory Portuguese education syllabus for students 6 to 15 years, and are based on the acquisition and development of competencies in reading comprehension. Oral communication and written expression are also included, although in a secondary position, because it is impossible to isolate reading comprehension from them.

The importance of textbooks in an educational context

Life in modern society places challenging demands on individuals and requires from them the acquisition and development of a number of key competencies. Defining such competencies is essential to the identification of educational goals and the integration of young people and adults into society. These key competencies include lifelong learning, as society is always changing.

Textbooks are vital in this context, as they are pivotal to modern educational systems and teaching and learning practices. Even if they are not the only educational material available, they are extremely important in the teaching/learning process. They support the work carried out by the teacher in the classroom and provide guidance and educational material for the students, allowing them to do some autonomous work. Thus, they contribute to the development of the key competencies defined by the Portuguese Ministry of Education.

According to Choppin (2005), textbooks help solve pedagogical problems through playing:

- An instrumental role, favouring specific teaching modes and ways of learning

- A referential role, providing insights for the definition of curricula
- A documental role, acting as repositories for texts, resources and information supporting the teaching/learning process
- A cultural role, promoting certain social and ethical values instrumental in the constitution of local, national and transnational identities.

The centrality of textbooks in the educational context can be established from different perspectives. In this sense, they are key to:

- The planning of teachers' pedagogical strategies
- Teachers' pedagogical practices
- Students' acquisition and development of competencies.

Nevertheless, textbooks must follow certain principles, in particular, those established by the National Curriculum for Basic Education (Portuguese Ministry of Education 2001). This document defines a set of learning outcomes and key competencies for students in the national education system. It also determines the types of educational experiences students need to be exposed to in order to achieve these outcomes.

Textbooks are also influenced by a complex system of discursive relations – formal curriculum, editorial policies and authors' conceptions. Thus, textbooks are not simple translations of an educational programme concerning both teaching and learning: they assume the position of distinctive curricular projects.

This paper recognizes the importance of the many and varied roles played by mother tongue textbooks in ensuring the development of competency in reading comprehension. However, we need to be aware that textbooks must also contribute to the development of competency in oral and written communication and critical thinking, all of which are essential to life in modern society.

Mother tongue textbooks are perceived as an important element in questioning pedagogical and didactic directives by official texts concerning the presentation and treatment of curricular contents. In our study, they also show the complexity of reading comprehension and the need to promote the acquisition and development of competencies in this domain.

Development of competency in reading comprehension

Modern education emphasizes the importance of developing a set of competencies essential to life in an ever-changing society. Competency in reading comprehension is a vital part of this set.

Reading comprehension occupies a decisive position in the formation of both individuals and societies. The more individuals improve their level of literacy, the greater their ability to perform a wide range of tasks and contribute to the community at large. Literacy is a fundamental condition for economic, social and cultural development within a democracy.

Reading competency leads to success at school, not only in language studies but in all other subjects. Linguistic competence is essential to effective communication in

academic life and much information is acquired through reading widely in all subjects.

Outside school, reading competency is an essential component of professional accomplishment and social integration and a way to exercise an active and critical citizenship. Reading is also an essential means of access to knowledge and enjoyment of culture. It may also lead to the creation of cultural products.

To be successful, the teaching of literacy must convey a sense of its social and cultural dimensions. Students must be made aware of the importance of reading to the improvement of their communication skills, as well as their ability to access knowledge and enjoy culture.

As mentioned before, scholarly reading practices are mainly determined through textbooks. These are based on theoretical assumptions, in turn influenced by government education policies. Mother tongue textbooks include a set of texts perceived as essential to the development of reading comprehension, among other competencies. To what extent, however, do they effectively contribute to the development of such competencies from a transversal perspective?

Contribution of mother tongue textbooks to the promotion of reading comprehension

When children first start primary school, textbooks play a key role in their acquisition of essential reading skills. This acquisition, however, also relies on children's prior skills and knowledge, acquired through contact with a range of books and other written materials.

Likewise, textbooks should promote reading and develop competencies related to reading comprehension by giving students the chance to interact with a wide variety of texts, and to experience different reading contexts. Such an approach gives students the opportunity to develop their intellectual, social and critical faculties, allowing them to play an active role in society. Only in this way can textbooks play a relevant role in the development of educated, aware and engaged citizens.

If this is the case, the following questions need to be asked: Do mother tongue textbooks promote a growing awareness of the need to develop reading competency? Do they favour the development of transversal reading competency? What do textbooks contribute to a successful education?

This study will also analyze the importance that Portuguese language textbooks give to reading and the way they seek to encourage interest in it. It is also important that these textbooks guide students from the simple decoding of words to true reading comprehension, and contribute to the acquisition and development of reading strategies. The development of such competencies in reading comprehension also develops research skills, including the ability to organize and prioritize information.

Textbooks should also encourage personal appropriation of information, by including material or information which might make the lesson more personal, spark students'

interest, increase motivation and make them likely to continue to read and seek information outside the classroom. In this context, we intend to determine whether Portuguese Mother Tongue textbooks motivate students to read.

Taking all the abovementioned factors into account, we have analyzed textbooks for the teaching/learning of Portuguese as a mother tongue. This analysis has revealed a gap between the expected contribution of textbooks and their real contribution.

As our analysis has shown, textbooks do not always take into account:

- Modern conceptions of reading comprehension and the teaching/learning of abilities related to it: there seems little consideration of the characteristics of the reading situation, the nature of the reader's objectives and the kind of text being used
- Acquisition and development of strategies involved in reading comprehension, since it is seldom the object of the teaching/learning process

There also seems little awareness of the need to provide students with a range of reading experiences involving different types of texts. Instead, these textbooks tend to present the same kind of texts and the same reading situations with similar reading objectives. Different texts make different demands on readers; consequently, students do not become conscious of the objectives: reading for pleasure, leading to strong reading habits; and reading for studying and gathering information, essential to success at school and everyday life.

We recognize that the act of reading concerns not only the purposes and processes of reading, but also the reader. Nevertheless, the textbooks we have analyzed do not take into account students' previous knowledge and experience in reading comprehension and they are based on the conception of comprehension as an instant product of reading. In this way, they do not help the students in a personal appropriation of reading strategies, essential to an effective development of their individual competencies in reading comprehension.

In the near future, we hope the conclusions of this analysis will allow us to define principles that can lead to the conception and selection of textbooks more suitable to life in a modern society and capable of promoting the acquisition/development of transversal competencies associated with reading comprehension through a more adequate teaching/learning process.

Final words

Mother tongue textbooks can directly contribute to the development of key competencies such as learning to learn; entrepreneurship; interpersonal, intercultural and social competencies; civic competencies and cultural awareness, according to the European Commission for Education and Culture (European Commission 2007).

While helping teachers to develop transversal competencies in reading comprehension in their pupils, textbooks contribute to the development of active and critical citizens, and therefore to the organization of a more democratic society.

In the near future, we intend to design a suite for this project centered on: the conception and production of educational materials for the teaching/learning of Portuguese as a mother tongue; promoting the development of transversal competencies in reading comprehension; and the validation of these materials with the help of teachers (both trainee teachers and in service teachers) for different levels in the Portuguese educational system.

It is anticipated that web 2.0 will be used in the conception and publication of these educational materials, to better promote their dissemination, and the interaction with them. For this reason, the materials will be made available through Moodle so as to be accessible for all teachers in the public education system. This critical analysis can even be based on the use of these materials in their practices. Thus, the materials produced by the research team will be validated by in service teachers.

It is hoped that this approach will promote a closer interaction between researchers in language education, teacher training professionals, and teachers.

References

- Choppin, Alain. 2005. *L'édition scolaire française et ses contraintes: une perspective historique*. In : Bruillard, Eric (ed.) *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen: CRDP de Basse-Normandie.
- European Commission. 2007. *Key competencies in the knowledge based society: a framework of eight key competencies*. European Commission for Education and Culture.
- Martins, Maria da Esperança. 2008. Contribution of mother tongue textbooks in the acquisition/development of transversal competencies in reading comprehension. *Education-line Journal*. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/174884.pdf>
- Martins, Maria da Esperança de Oliveira. 2009. *Mother tongue textbooks and the acquisition/development of reading comprehension competencies*. Paper presented at the 16th European Conference on Reading. July 2009. University of Minho, Braga (Portugal).
- Martins, Maria da Esperança de Oliveira & Sá, Cristina Manuela. 2009. *Que promoção da compreensão na leitura esperar do manual de Língua Portuguesa? (How can Mother Tongue textbooks contribute to the development of competencies in reading comprehension?)* Paper presented at *Congress on Textbooks and Learning*. June 2009. Universidade Lusófona de Ciências e Tecnologias, Lisbon.
- Ministry of Education. 2001. *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. (National Curriculum for Basic Education: Essential Competencies)*. Ministry of Education, Lisbon.
- Perrenoud, Philippe. 1999. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Sá, Cristina Manuela. 2009. *Teaching Portuguese for the development of transversal competencies*. Paper presented at the 16th European Conference on Reading. 19 to 22 July 2009. University of Minho, Braga.
- Sá, Cristina Manuela & Martins, Maria da Esperança. 2008. *Actas do Seminário "Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas". (Proceedings of the seminar on transversal approach to the teaching/learning of Portuguese as a mother tongue: conceptions, instruments and practices)*. University of Aveiro.

Holistic evaluations of learning materials

Jeppé Bundsgaard & Thomas Illum Hansen

‘What works’, ‘how does it work’, ‘and under which circumstances’? These questions are not only crucial from a researcher’s point of view, but equally important politically. One problem is that researchers and politicians often have different conceptions when they talk about effects and the question of ‘what works’. This also becomes clear when questions of effects are addressed in relation to learning materials and designs for learning.

In rough terms, politicians tend toward technological solutions and a deterministic point of view. As a consequence of their political agency, they want a guarantee for a specific outcome. We acknowledge this need for specific effects in a political tendency to monitor the act of teaching and to guarantee a certain outcome of learning processes through the use of a range of technologies. Often textbooks are envisaged as a kind of teacher-proof materials, while the systematic design for learning coded into the material is seen as a guarantee of a certain outcome compatible with the actual curriculum. In line with these thoughts, it is not surprising that from time to time politicians regard the certifying of materials as a political instrument, a means to reach the goal of the national curriculum. For instance, there is an ongoing debate in Denmark on whether the development of new learning materials can be left to chance and the interests of publishers. Some politicians suggest establishing a certifying unit with the task of evaluating and certifying learning materials on the basis of the latest research on “what works”.

Within the field of research on learning materials there is a widespread skepticism towards the political debate and question of effects and “what works”. Effect varies according to context, and the use of learning materials appears to be co-determined by several factors and variables. As a consequence, relativistic counter-arguments can be raised against technological determinism and the political vision on “evidence” and knowledge of “what works”.

In this paper, we wish to accommodate the demand for evaluation, underlining that we share the skeptical attitude towards the conception of teacher-proof learning materials. Teacher-proof learning materials simply do not exist. Empirical research has repeatedly indicated that the uses of learning materials are co-determined by situation and context (Henderson 2008). Drill programs and behavioristic materials with multiple-choice tests exist, and by using them it is possible to learn a specific content without any teacher intervention, but the situational context will make a difference anyway, and students will benefit differently from it. Furthermore, the scope of such de-contextualized learning materials is limited. In an educational context, however, learning materials are used as tools to promote education, and in this setting the use and the outcome of the use is co-determined by the teacher and the situated interaction among the students.

Thus, the notion of teacher-proof learning materials is a regulative idea in the political discourse, rather than a type of real materials. This does not mean that we should give

up the idea of investigating the effects of learning materials. Quite the contrary: we find it necessary to widen the scope of our investigation to incorporate co-determinative factors, and to develop a holistic framework for evaluating learning materials and designs for learning. It is not enough to ask “what works”. We have to add qualitative and contextual questions, namely “how does it work?”, “under which circumstances?”, and “which competences can students expect to develop by working with this material?”

We and our colleagues have been participating in the development of a number of learning materials based on empirical research and theoretically generated design principles, and on the basis of both empirical data and theoretical principle we have argued for the success of some learning materials and the shortcomings of others. But we have felt a still stronger need for a firmer basis for these claims and a still more urgent call for a thorough framework on the basis of which comparisons between learning materials can be made. The ultimate, yet unattainable, goal is to develop a yardstick to measure which one of two learning materials is the best.

The aim of this paper is to present a holistic framework for evaluating learning materials and designs for learning. The point of departure is a short review of some related literature and our basic definitions clarifying the objects of the evaluations.

As will appear from the following, we use two connected but separate concepts: *learning materials* and *design for learning*. We understand a learning material as an artifact, e.g. a textbook, a blackboard, a computer, while we define a design for learning thus:

Definition: A design for learning is a constellation of artifacts (which can be called learning materials) arranged (in space) and articulated (in time) by someone with the intention to initiate and support someone's learning.

This entails that a design for learning can comprise several learning materials, and a learning material can “prescribe” or implicitly presuppose a design for learning.

A prototypical learning material can for example be produced by a group of authors and published by a publisher as a text book, an ICT learning object etc., while a design for learning can be the product of a teacher's explicit or implicit plans for the layout of the room with the texts and objects it contains. Learning material includes more or less explicit descriptions or expectations inherent in the design of the learning situation. An ordinary text book implicitly presupposes that the teacher will teach from a desk at the front of the room whilst the students will sit in rows and listen, and carry out the assigned tasks. An educational computer game presupposes that the students will sit in front of their computers and play, a storyline framework presupposes that teachers and students will collaborate in many places and through a variety of interactions, etc.

On the basis of these definitions we present the framework as a three-step method for performing a holistic evaluation.

Definition: A holistic evaluation of learning material comprises investigations of

- ***the potential learning potential***, i.e. *the affordances and challenges of the learning material, and the competences supposedly supported when working with the material*
- ***the actualized learning potential***, i.e. *the potential for learning when the design for learning is enacted by integrating the learning material in a situation in a given context, and*
- ***the actual learning***, i.e. *how the participants actually develop their competences through working with a learning material or enacting a design for learning.*

The first part of an evaluation consists of analysis and interpretation of the learning material as a text. This analysis leads to the description of the potential learning potential.

When introducing learning materials into a concrete situation, some parts of the potential of the learning material are actualized through integration with the historical constellation of artifacts in the situation. The students and teachers more or less deliberately choose to supplement the learning material with tools and materials, and these phenomena comprise the design for learning which constitutes the actual learning potential.

When the teachers and students have worked with the learning material and have thereby enacted the design for learning for a period of time, they are expected to have learned something. The producers of the learning material might have articulated the *expected outcome*, and the analysis of the potential and actual learning potentials may point to a further range of *potential outcomes*. The actual learning outcome can be measured against these two forecasts.

In all probability, no single evaluation of a learning material can comprise all aspects of this complex framework. However, the framework can be used as a *heuristic* to evaluate and discuss the shortcomings and benefits of evaluations of learning material, and as a *tool for planning* an evaluation of a design for learning.

The triple division can be understood as a temporal structure: before, in, and after use. However, it is also important to understand it as a methodological structure. Each of the three points can be regarded as a perspective on the evaluation of learning materials, with each perspective characterized by its own logic and accessibility, because the three temporal phases correspond to three different types of participation and relation to the teaching situation.

Related literature

In this section we will give a short overview of selected literature, showing how related literature can most often be categorized under one of the three steps presented above.

Before use – Evaluating learning material as text

A number of studies and frameworks focus on an analysis strategy in which the learning material or course is evaluated as a text: that is, the object of study is the explicit and implicit descriptions of student behavior and expected learning outcome. Baker (2003) has developed a framework for the design and evaluation of Internet-based distance learning courses on the basis of Ralph Tyler's (1949) theory of curriculum development, Bloom's (1956) learning taxonomy and Blanchard's (1981) SMART framework. This framework is designed for the evaluation of distance learning courses.

Leacock and Nesbit have developed a very popular and cogently presented framework called Learning Object Review Instrument (LORI). LORI enables evaluators to create reviews consisting of ratings of and comments on nine dimensions of quality: content quality, learning-goal alignment, feedback and adaptation, motivation, presentation design, interaction usability, accessibility, reusability, and standards compliance. A primary goal of LORI is to balance assessment validity with efficiency of the evaluation process (Leacock & Nesbit, 2007); evaluation is thus not based on close reading or detailed analysis, but on the evaluator's overall impression of the learning object's dimensions of quality.

Before use – teachers' evaluation of learning materials

In the Mod4L project (Falconer, Beetham, Oliver, Lockyer & Littlejohn, 2007) the goal was to investigate teachers' choice of concrete learning design, and to develop a framework for evaluating learning designs from that perspective. The framework consists of four stages of sharing and reuse of learning designs (Falconer et al., 2007, p. 19), and of eight principles related to the descriptions of learning designs and the underlying pedagogies that influence practitioners' choice of learning designs (Falconer et al., 2007, p. 68).

In use and after use – Evaluating learning material in concrete situations and by testing learning outcome

Another group of studies and frameworks makes use of ethnographic research to investigate the use of learning materials in concrete situations, and in some cases includes test-based evaluation of the participants' learning outcome.

Harley, Seals & Rossen (1998) apply a problem-based approach to study a learning tool to support object-oriented design of computer programs, using video to capture the students' collaboration and screen-capture to record their interactions with the computer. The analyses focused on the quality of the learning material through analyses of students' interaction with the system and the resulting problem-solving success.

The research group centered around Neil Mercer and Rupert Wegerif has developed a number of innovative computer programs based on the hypothesis that students improve their thinking skills by developing a few ground rules of dialog. This group

has carried out a number of evaluation studies to support their hypothesis, including discourse analysis of transcripts based on video recordings of students' collaboration, pre- and post-intervention reasoning tests etc. (Wegerif, 2004; Mercer & Wegerif, 2001).

In Krauss & Ally (2005), the outcome of integrating evaluation of learning objects in the design process is studied through a variety of methods, from student and faculty rating and survey questionnaires to think-aloud sessions.

The literature reviewed here, and all the other literature we have knowledge of in this area, focuses on some aspects of the design of learning: its intentions, its use, the learning outcome etc., but none provides a holistic view of evaluating learning materials. It is therefore our intention to present such a holistic perspective.

Some basic definitions

The object for evaluation seems quite distinct and obvious, at least in the case of learning materials. But what are learning materials? At first glance they appear so solid and observable, as objects which can be investigated, with distinct features to describe. But in fact the notion of learning materials is a fluid concept used to denote different types of materials and resources in relation to teaching situations: textbooks, on-line learning materials, educational games, mobile phones, blackboards, digital boards, charts and literature among others. For the purposes of our study, we define learning materials by dividing them into three types:

Definition: Types of learning materials

- g) **Functional learning materials (tools)**, characterized by their facilitation of learning and teaching: board, computer programs, projectors, mobile phones etc.
- h) **Semantic learning materials (texts)**, characterized by their meaning constituted by signs and semantic references: film, literature, charts, pictures, paintings and other texts and objects with references to specific domains of experience.
- i) **Didacticized learning materials**, characterized by combining tools and texts, and facilitating learning and teaching: textbooks, on-line teaching materials, educational games etc.

The word *didacticized* is a neologism created from the word 'didactic', which in its Germanic form (*Didaktik*) signifies planning and reflecting on teaching. Thus something which is *didacticized* is the result of the process of anticipating and prescribing the activities that teacher and students (should) perform; that is, a didacticized learning material has a more or less implicit design for learning inscribed in it (Jens Jørgen Hansen 2006).

The first two types have something in common, because they do not have designs for learning coded into the material; they become learning materials through being part of a contextual design for learning which co-determines the use of the learning material

in the situation. These different types of learning material and their integration into designs for learning must be taken into account in order to have an inclusive definition of learning materials. Learning materials are materials and tools integrated into a design for learning: whether a contextual design for learning co-determining the use of the materials, or an immanent design for learning coded into the material, or both.

Thus, as we have already underlined, there is a close relationship between the notions of *learning materials* and *designs for learning*, at least viewed from the material point of view.

In the definition of the concept 'designs for learning' the word 'artifact' was included. We use this concept along the line of the activity theoreticians (Wartofsky 1973; Cole 1996; Säljö 2005; Østerud & Wiig 2000) who define artifacts as both material tools and objects and as ideal "in that their material form has been shaped by their participation in the interactions of which they were previously a part and which they mediate in the present" (Cole 1996: 117). Some artifacts have a material aspect, others are more or less completely ideal - even though ideas or mental models need some kind of external representations (for example spoken words) if they are to be shared with others. In an educational context the external representation is crucial, underpinning the important role of learning materials.

We have elaborated a typology of artifacts adapted from Cole 1996, who adapted it from Wartofsky 1973, whilst emphasizing that there are important differences between our definition and those of Cole and Wartofsky. We differentiate between:

Definition

- **primary artifacts:** *perceptual objects we can point to, such as a) physical objects, tools and technologies, b) layout of the physical environment, c) texts, i.e. the physical signs or marks that can be pointed to.*
- **secondary artifacts:** *conceptual objects we can refer to as existing, such as a) rules: laws of nature, laws of the state, moral laws, (computer) algorithms, etc., b) processes: social algorithms: what is to be done first, next, and then in a social context, c) mental and social models: world view, personal relations, authority, ideology; and*
- **tertiary artifacts:** *objects of the imagination which we can refer to as if they were existing, which Wartofsky defines as imagined worlds, like those of art and fiction.*

'Artifact' is a term used for all kinds of objects and processes which are the results of human activity. In our conception artifacts are social phenomena which derive their value and meaning from the situation and social context in which they are used and created. This becomes clear when we analyze the concrete use of learning materials in situations: a) the status of artifacts is constantly negotiated; b) interactions between teachers and students are mediated by artifacts.

Potential learning potential

There are some consequences and noticeable challenges emerging from our definitions, and hence some challenges for the demarcation of the analytical field which is the object of evaluation of learning materials. First of all we will point out that although desk-based analysis and evaluation of learning materials might result in relevant and important findings, they will suffer from being de-contextualized and distant from the situated use. It is possible to a certain degree to analyze and evaluate learning materials without leaving one's desk, but one must be aware that the analysis is (to be) grounded on a presupposed knowledge of prototypical designs for learning in prototypical situations. It is not enough to analyze and evaluate the learning material on the basis of a "check list" or a formalistic grammar of the well-formed text. We therefore elaborate on Thomas Illum Hansen's functionalistic and phenomenological model for analyzing designs for learning (REF TIL Illum Hansen, 200X). This model describes a number of focal points or perspectives on a learning material, and identifies a series of steps constituting a meticulous textual analysis of a learning material:

Context and *characteristics* are the initial descriptive steps towards reflecting on the context for the analysis and describing the first impression of the design, understood as the appearance of an intentional wholeness encompassing both form and content.

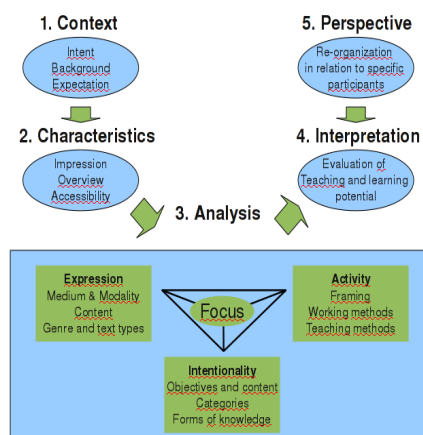


Figure 1: Textual evaluation of learning materials

Analysis is the turning point in the textual evaluation. It has three aspects: analytical, distinguishable, and simultaneously indispensable, with the status of structural parts of a gestalt. We outline this phase further below.

Interpretation and *practice perspective* are the final interpretative steps towards a textual evaluation, first articulating the "potential learning potential".

Each step in this model requires further explanation and elaboration. In this context we focus on the analytical triangle. The most tangible and comprehensible way to describe this triangle is with reference to the speech act. The simplest description of a speech act is triangular, emphasizing the communicative origin of the analytical triangle: a) someone is saying something, b) about something, c) in order to have someone doing something. All learning materials and designs for learning can be seen and analyzed as speech acts (cf. Austin, 1962), containing a perceptual representation (the expression: in Austin's words the locutionary act) signifying a thematic field of attention (the intention: in Austin's words the illocutionary act) and appealing to an addressee, framing some kind of enactment (the activity: in Austin's words the perlocutionary act).

Even in traditional teaching, where the teacher lectures and the students sit in rows, there is an act and a framing of a certain activity, because the students are supposed to sit still, listen and understand the theme of the lesson in a certain way. Thus the teacher's speech contains an implicit speech act: "I want you to sit still, listen very carefully, see this before your eyes and understand it in a certain way, specified by virtue of my framing". This triangle becomes explicit when the participants experience problems with the communication and teacher or students have to focus on one of the three aspects; for example: *expression*, when the forms of representation (medium, modes, genres and text types) must be modified in order to achieve an adequate presentation, *intentionality*, when there is a need for reorganizing the intentional structure in order to link the aim and content to the students' life world, and finally *activity* when the teacher finds it necessary to make an appeal to the students or request a certain action. Similarly, the triangular structure often becomes explicit and observable when designs for learning are coded into a learning material.

We use the analytical triangle as a frame of reference when analyzing the learning materials. Our focal points can be divided into four categories, one for each type of participant, and one for the situational context:

- Students' perspective: accessibility, differentiation, progression, and organization of teaching.
- Teacher's perspective: facilitation (while planning, implementing and evaluating teaching), and integrity (concerning immanent coherence within the material itself and transcendent coherence in relation to the norms and values of the teacher).
- Situational perspective: organization (of interactions, space and time, room requirements, organization of furniture, consecutive time needed etc.), and relations (between participants, and to the outside world).
- Society's perspective: integrity (concerning transcendent coherence in relation to the norms and values of the actual school culture), and legitimacy (measured with governmental policy, national curriculum and up-to-date knowledge as yardstick).

It is possible to argue that these focal points are core elements in teaching situations, with their basis in general theories of learning and education. In this connection we restrict ourselves to arguing for the relevance with reference to the logic of the teaching situation: a) the students are supposed to learn something and develop

relevant competences within the horizon of a democratic society, b) the teacher is supposed to carry through the planning, implementation and evaluation of teaching, c) the participants are rooted in a situation in time and space (and thereby confined by the material basis), and co-determined by the relations between participants and their historically developed local culture; and d) the realization of learning and teaching aims is supposed to be legitimated with reference to the surrounding world. These shifts in focalization from the students' to society's perspective imply an epistemological and methodological shift from cognitive and sociosemiotic to sociological approaches to the teaching situation.

We use the analytical triangulation of expression, intentionality and activity as a pragmatic tool to ensure an adequate frame for analyzing the focal points and mapping the learning potential, stressing that there is no direct access to learning and the content of teaching, whereas all processes of learning have expression, i.e. appearance of forms and representations, as their points of departure.

Competences

The potential learning potential can be described in terms of the competences which the students can be expected to develop, and which can be described from two perspectives. Firstly, competences are closely related to the situation in which they are developed and used, and can thus be described as competences of the community of practice (Wenger 1998) in which the students participate. Thus students first learn to act as students in the ways that the institution, design for learning and other people structure their participation. If students are expected and forced to sit in silence and listen, that is what they learn - though they might of course also learn something through what they hear and see. If, on the other hand, students participate in a more elaborate practice, for example as journalists on a newspaper, they can be expected to learn to act, think and feel like journalists (Shaffer 2006; Bundsgaard 2009).

From a community of practice perspective, competences can be seen as knowledge of and capacity for the practices, attitudes and approaches of a given practice. The potential learning potential can thus be outlined on the basis of a description of the practices in which students will participate while enacting the design for learning co-determined by the learning material under scrutiny.

Secondly, competences can be described on a more generalized level (cf. Rychen & Salganik 2003; Bundsgaard 2006) as the cognitive and practical skills, the knowledge, attitude, and motivation which students develop while using the learning material, cf. Figure 2.

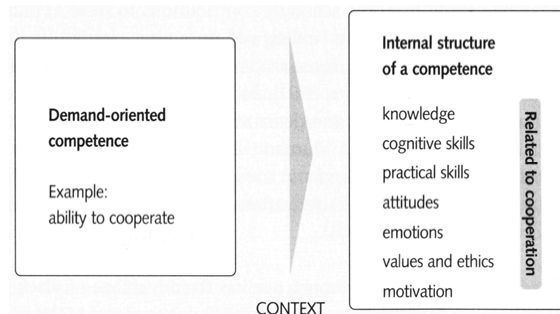


Figure 2: Demand-oriented competence definition (Rychen & Salganik 2003).

This perspective defines competence as the capacity to rise to the challenges of a situation; in that way it is comparable to the first perspective, but will have more focus on transferability between practices, and will seek to describe competences in a cross-situational wording. For example, when students collaborate on the production of a newspaper the perspective will focus on the students' development of productive communicative competences, and describe these under such headings as attention to the addressee, knowledge of the typical characteristics of the genre and ability to conform or consciously deviate from it.

To estimate the potential learning potential, it is necessary to have a thorough understanding of the prototypical design for learning implied by the learning material, and thus to analyze the design in all its complexity. This part of the evaluation is a textual analysis and an analysis of the implicit or explicit description of the teaching and learning situation.

The next step in a holistic evaluation of learning materials is research into the actual use in practice. Such investigation can lead to an identification of the actualized learning potential.

Actualized learning potential

The actualized learning potential of a learning material is a function of several factors in the situation where the learning material is used; thus a design for learning unfolds some potentials of the learning material in the situation and prevents others from unfolding. Other important factors co-determining the actual learning potentials are 1) what could be termed the 'Zone of Proximal Development' of the participants (students and teachers), and 2) the organization of the situation (participants, space and time, history, context, and cultures). *Thus: What is observed in a concrete situation is not solely due to the learning material.*

To further develop the understanding of how a learning material functions together with other factors in the situation, we present a Situation Model describing the crucial factors and their interrelations.

One of the most common conceptual models of the teaching situation is the so-called learning triangle, which depicts three important aspects of a teaching and learning situation, namely the teacher (T), the student (S) and the content (C) being taught. But the learning triangle has a number of shortcomings, especially if it is the mental model of the participants or the producers of the learning materials. It conceals some of the most important traits of the teaching and learning situation: for instance, that there is more than one student, that artifacts are dealt with by participants who are related in complex power relations, and that the interaction is situated in a context. These shortcomings are addressed in the model of the teaching and learning situation below (cf. Bundsgaard 2005; Bang & Døør 2007).

A teaching and learning situation is a communication situation, i.e. it is made up of persons or groups of persons communicating by means of communication technologies (C) to position and consume marks (M) in media (M) as texts (T). There are always at least three subjects participating in a communication situation: S_1 and S_2 , who produce and consume the marks in the media, and S_3 , those who participate in setting the stage, existing in person or in the minds of S_1 and S_2 or experiencing the consequences of the interaction between S_1 and S_2 . S_3 , and who can be positioned as the ones influenced by or influencing the situation. Because we are addressing questions regarding teaching, we substitute the general concepts of S_1 and S_2 with the specific roles of teacher (T) and student (S).

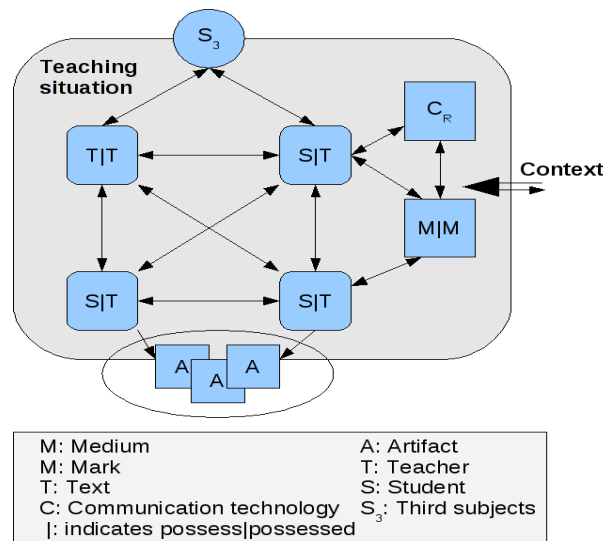


Figure 3: Teaching situation (Bundsgaard & Illum Hansen 2009)

This model shows how there is more than one student in a teaching situation, and that the students relate to each other as well as to the teacher in distinctive ways. Even when the students are not expected to work together, they will make a difference to each other. Through the “possessed” texts (|T) the model moreover shows how each student and teacher has his or her own individual understanding of the situation and the texts and artifacts involved.

This can be further explained by the model below (Figure 5), representing how texts are consumed by participants in a communication situation. The model shows how each subject (S) processes the perceived marks in media (M|M) through and because of both proprioception (i.e. sensation or experience of oneself in the situation) and emotion (i.e. sensation of the situation as a whole) before conceptualizing the marks as having a certain meaning. The concrete conceptualization is at the same time a function of the situation and the context in which the situation is inscribed.

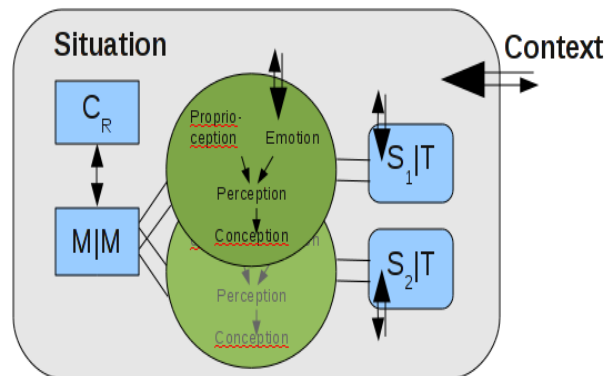


Figure 4: Consuming texts (Bundsgaard & Illum Hansen 2010)

Because all these factors are functions of our personal histories and experiences, no two persons will actualize exactly the same web of meaning when perceiving the same range or constellation of marks. Thus their texts will differ in several ways, which is why the model depicts texts as possessed by the subjects (S|T).

More specifically, in a teaching situation the participants each carry their own understanding of the “meaning” of the manifested texts and other artifacts. A successful learning material therefore supports many different acquisitions of the content, and not least, it allows for the presence of several interpretations and value systems in the situation, leading to different equally well-grounded understandings and texts.

Nothing happens outside of a context. We define the context as the entirety of artifacts, subjects, society and culture related to the situation. In principle, that consists of the whole world, but in a specific situation some part of the context will be more closely related to the situation than other parts.

Work-flow-processes

The models presented above are situational models representing still images of the situation. But as teaching and learning take place in time, an investigation of the work-flow is needed in order to understand how learning materials prescribe and support these processes.

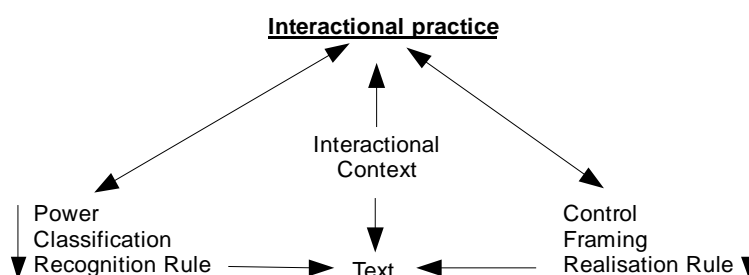
We will present a few models showing how different perspectives lead to different insights.

Interactional models

Following studies into classroom talk patterns, Sinclair & Coulter described a typical teaching process as consisting of three functions: the teacher initiates the process by asking a question, a student responds, and the teacher evaluates the response. Sinclair and Coulter (1975) briefly describe this as the IRE-structure of teaching. Extending from this line of thought, other organizations of teaching and learning can be described as a number of speech acts. For example, Mercer and Wegerif point out that introducing a single component, namely student discussion of the question before responding, may lead to a completely different process and learning. This type of interactional process model is open to ethnographic observation supported by video recordings, and the function might for example be found through analyzing transcribed passages of student talk and action.

Bernstein's model (Figure 6) of the process of acquisition within a given framing relation (Bernstein 2000: 16) views the interaction from another perspective

Figure 5: Transmission Context (Bernstein 2000: 16)



This model adds a view of the teaching situation as a practice with inherent power relations. It shows how classification of a given context legitimates some things and renders others illegitimate in this context. To be able to recognize what is right and what is wrong in this context, students must understand the *recognition rules*. But in order to be able to perform legitimate communication themselves, they must also acquire the *realization rule*. Bernstein's model shows how these processes of recognition and realization proceed in an interactional context.

Interaction sequence or work-flow models

On another level, we find interaction sequence or work-flow models showing how teaching and learning are comprised of sequences of interaction, i.e. the participants enact a certain work-flow.

Staffan Selander and his group of researchers are developing and working with such a model, which they call the learning design sequence.

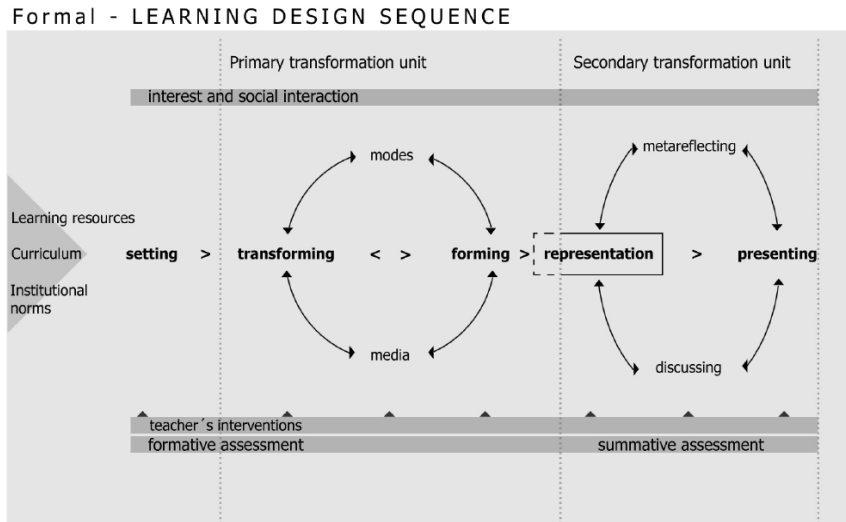


Figure 6: Learning design sequence (Selander 2009: 17).

This model shows how teaching and learning are performed as transformations of content. In the primary transformation unit students *transform* the *modes* and *media* (which we understand to be what we call learning materials) by working with the content in a *social* context, thereby *forming* their understanding. In the secondary transformation unit the students transform their *forming* to a representation, which in itself or through presentation to an audience gives them the opportunity to discuss and meta-reflect over their learning process.

Even though this model is described as a model of “teaching in formal contexts”, we will maintain that it is a model of certain kinds of teaching organizations where the focus is on processing knowledge, e.g. where students alone, in groups or together with the teacher in class investigate a subject, solve a problem or write an assignment. The model does not, at the one end of the scale, describe a teacher giving lectures, nor, at the other end of the scale, does it describe organizations where students collaborate on common tasks, for example simulating an off-school practice or producing art or handicraft products.

The loop model of Karsten Schnack (2000: 13) and the revised loop model of Bundsgaard (2005: 5.3.3) are further examples of interaction sequence or work-flow models. Schnack's model takes as starting point that when participating in project work students often lack necessary subject or academic knowledge. The teacher must therefore call a temporary halt to the project work in order to lead the students through a so-called “loop”, where they are taught the necessary subject knowledge. Bundsgaard argues that these loops are usually only relevant for some of the students,

and not for others, who might not need this specific knowledge yet, or indeed at all, or who already possess the knowledge or manage to do without it in their project. Bundsgaard edits an extra group into Schnacks model, ending up with Figure 8.

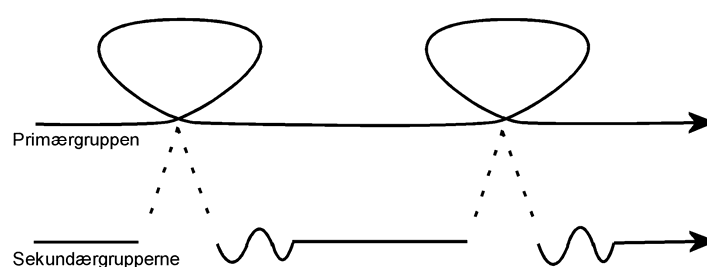


Figure 7. Loop model (Schnack 2000: 13; Bundsgaard 2005: 5.3.3)

Bundsgaard proposes a work-flow where students can go into loops exactly when they need to, and maybe even make progress in their process. Bundsgaard illustrates this work-flow in the following way (cf. Figure 9).

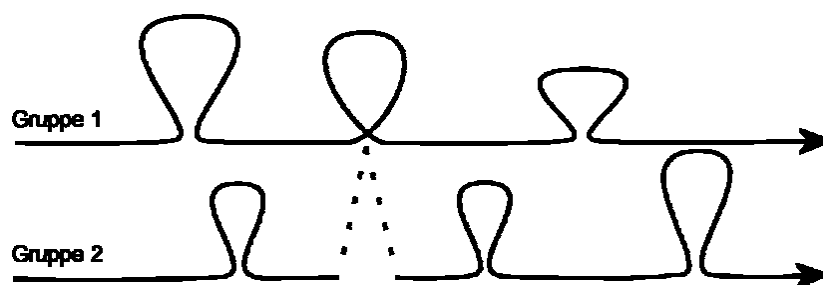


Figure 8: Learning subject or academic knowledge just-in-time in project-based work (Bundsgaard 2005: 5.3.3)

Bundsgaard argues that this kind of process can be achieved through the use of so-called Interactive Assistants: i.e. computer-based interactive instruction (Bundsgaard 2005:5.3.3).

Other examples of work-flow models describe the different phases or functions performed by students. Project work and simulations of off-school practices are examples of a complex work-flow models. The work-flow of project work could be described as a series of steps or phases: generate an idea, formulate a problem, do research, produce a product, and assess the product and the process. This series would also include discussion and organization of collaboration in cases where students are working in groups.

An example from the other end of the spectrum is a traditional teacher-led work-flow. The teacher gives a lecture, checks the students' understanding (often using IRF-structured interaction), points out which pages in the text book should be studied and which tasks solved, and then the students work on the tasks alone or in peer groups. Finally, the teacher leads a class conference in which individual students present their solutions to the tasks.

It appears that different work-flow models accentuate different aspects of the complex processes in classroom practices. Different work-flows offer different opportunities for the participants in the teaching and learning situation. When participating in a traditional teacher-led work-flow with integrated IRF-structured interaction, students become good at answering questions, but they do not practice discussion, idea generation, problem identification etc. Therefore certain competences are trained and thereby developed in some work-flows and not in others.

Learning materials relate to work-flows in two ways. On the one hand learning materials (more or less implicitly) prescribe work-flows, and on the other, the learning materials support the teacher and students in the implementation of work-flow.

Therefore the work-flow models prescribed in the learning material should be part of the analysis of the potential learning potential. In the investigation of the actualized learning potential, attention must be paid to how far the work-flow follows the intended models, and how it deviates from these models, and models should be proposed which might better describe the actual practice.

The learning materials prescribe and support work-flow, but of course they are not actualized until they are put into practice. The processes are orchestrated in practice by students and teachers who use the resources in the learning material as well as other tools and experience from other processes (including especially, of course, those known from previous educational contexts). When investigating how learning materials support work-flow, focus can be oriented towards the ways in which these re-organizations are possible.

For the participants, some work-flows are well-known and comfortable whilst others might be experienced as boundless and confusing. The adequacy of the prescription and support of work-flows in a given learning material is therefore very context-dependent.

Researching into situated designs for learning

The models above are intended to serve as heuristic models for research in the practices in (and outside of) the classroom. When evaluating the actualized learning potential of a design for learning, one is oriented towards how the constitution of the situation, the contextualization of the learning materials, takes place. The analysis should focus on 1) which part of the potential learning potentials is actualized; 2) does it work in this context, in which ways is the situation a success, what do the students “learn”, how far do the participants feel engagement and motivation for the work, etc?

3) what are the challenges in this context of using these learning materials and thereby enacting a design for learning?

The final goal of these analyses is *to generalize analytically from the specific context to more general claims about the affordances and challenges a learning material will meet in a context of the kind examined.*

The research into situations is oriented towards effects, i.e. what are the effects of changing *these* factors in *this* situation. The research will often make use of anthropological methods, but it can also be more quantitative, with questionnaires answered by the participants, collection of products, artifacts used and created in the work, participants' self evaluations etc.

Actual learning

The last perspective of a holistic evaluation of a design for learning is the analysis of the outcome of working with the design for learning under scrutiny. Outcome can be measured in many ways and be related to many factors. A measurement and estimate of the outcome must take its point of departure in the explicit learning goals and in the potential learning potential which was analytically found in the first phase of the evaluation.

When evaluating the outcome of a given effort, one must have a clear definition of what kind of outcome counts as important. With respect to education, the outcome is learning, which we define very briefly as *change in capacity* (Illeris 2002). More specifically, learning can be defined thus:

Definition: Learning

Learning is the movement from chaos/conflict/non-capability which takes place in response to combination and change (or the intuitive understanding/capability matures) so that the subject is capable of doing something the subject could not do before (in situations in which it could not be done before).

With capable of, we mean can do (bodily and mentally), can express (communicate), can understand and combine (think), can evaluate (ethics, politics), can perceive (sensitivity), can feel (emotion), and wants to (attitude).

The outcome of education should be learning, but not any kind of learning. Thus one must differentiate between

4. Intended learning
5. Unintended, but valuable learning
6. Unintended and undesirable learning

A design for learning which supports the intended learning goals but at the same time makes the students learn something very undesirable (for example that there is no

point in participating in developing the community for the sake of the common good) might be even worse than a design for learning not supporting the intended learning goals very well.

Thus, even in an “objective” measurement of learning outcome there is a normative aspect.

The methods used for measuring learning outcome are often standardized tests and evaluation of student products, but they can also be based on teacher's estimate and analysis and student's self reporting (using portfolio or learning log, for example).

A holistic evaluation framework

In this paper we have presented a holistic framework for the evaluation of learning materials. Very few actual evaluations will include all three steps, let alone all the aspects of each step. Thus the framework is neither a cook book nor a demand for completeness or exhaustiveness; it is a heuristic to substantiate the design of evaluation and to discuss or evaluate accomplished evaluations.

In order to give an overview of the holistic evaluation framework presented in this paper, we have produced a concept map which includes all the core concepts and shows how they are connected. This concept map can be used as a checklist when preparing an evaluation, and as an instrument to guide a discussion on aspects of a learning material that are encompassed by a given evaluation. The concept map can be found at www.laeremiddel.dk/holisticevaluation.

References

- Austin, J.L. 1962. *How to do things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Ed. J. O. Urmsion. Oxford: Clarendon.
- Baker, Russell: A Framework for Design and Evaluation of Internet-Based Distance Learning Courses - Phase One - Framework Justification, Design and Evaluation <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer62/baker62.html>
- Bang, J. C.; Døør, J.; Steffensen, S.V. & Nash, J. 2007. *Language, Ecology and Society*. London: Continuum.
- Bundsgaard, J. 2006. Nøglekompetencer med bud til de humanistiske fagområder. In: *Cursiv* (1)1: 27-57.
- Bundsgaard, J. 2005. *Bidrag til danskfagets it-didaktik*. Odense: Forlaget Ark.
- Bundsgaard, J. 2009. A practice scaffolding interactive platform. I: O'Malley, C., *Computer supported collaborative learning practices*(s. 522-526). New Brunswick, NJ: International Society of the Learning Sciences (ISLS)
- Cole, Michael.1996. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Engeström, Y.1987. Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research. Retrieved February 12, 2009 from <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>.
- Falconer, Isobel; Helen Beetham; Ron Oliver; Lori Lockyer and Allison Littlejohn (2007): *Mod4L Final Report: Representing Learning Designs*. Retrieved Marts 3, 2009 from <http://www.jisc.ac.uk/publications/publications/mod4lfinalreport.aspx>.
- Hansen, J. J. 2006. *Mellem design og didaktik*, PhD dissertation. SDU.
- Hansen, J. J. 2008. "Læremiddelvurdering", *Læremiddeldidaktik* 1 (3), pp. 17-28.
- Hansen, T. I. 2008. Læremiddeldidaktik – hvad er det? Skitse til en almen læremiddeldidaktik. I: *Tidsskrift for Læremiddeldidaktik* 1(1), pp. 4-13.

- Hansen, T. I. 2006. *Poetik og lingvistik : om forholdet mellem kognitiv og fænomenologisk litteraturteori*. PhD dissertation. SDU.
- Hendersen, Lisa. 2008. *Praksisfællesskaber i undervisningen. Elevers deltagelsesformer i undervisning baseret på PracSIP'en: Redaktionen*. Masters Thesis. Copenhagen.
- Illeris, K. 2002. *The Three Dimensions of Learning*. Copenhagen: Roskilde University Press.
- Leacock, Tracey L. and Nesbit John C. 2007. A Framework for Evaluating the Quality of Multimedia Learning Resources. http://www.ifets.info/journals/10_2/5.pdf
- Nesbit, J. C., Belfer, K., & Leacock T. L. (2004) *LORI 1.5: Learning Object Review Instrument*. Retrieved July 26, 2006, from <http://www.elera.net>.
- Nesbit, J. C., Belfer, K., & Vargo, J. 2002. A convergent participation model for evaluation of learning objects. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 28(3), 105–120.
- Novak, J. D. & Cañas, A. J. 2006. The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. *Technical Report IHMC CmapTools*. Retrieved 11/10/08: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryCmaps/TheoryUnderlyingConceptMaps.htm>.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (ed.). 2003. *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers.
- Selander, S. 2008. Designs for Learning – A Theoretical Perspective. In: *Designs for learning* 1(1), pp. 10-22.
- Shaffer, D. W. 2006. Epistemic frames for epistemic games. *Computers & Education*, 46 (3), pp. 223-234.
- Sinclair, John & Malcolm Coulthard. 1975. *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Säljö, Roger. 2005. *Lärande i praktiken - et sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Wegerif, Rupert. 2004. The role of educational software as a support for teaching and learning conversations. *Computers and Education*, 43, (2), 179-191.
- Wegerif, R. and Mercer, N. 2000. Language for Thinking. In *New Perspectives in Collaborative Learning*, edited by Cowie, H., Aalvoort, D. and Mercer, N. Oxford: Elsevier.
- Wenger, E. 2008/1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Østerud, Svein & Camilla Wiig. 2000. "Med kulturen i sentrum for IKT-forskningen: En studie i etableringen og gjennomføringen av prosjektet Elektronisk ransel i tre videregående skoler i Narvik" I: Sten R. Ludvigsen og Svein Østerud: *Ny teknologi – nye praksisformer. Teoretiske og empiriske analyser av IKT i bruk*. Oslo: Unipub forlag. http://www.itu.no/Dokumenter/Rapporter/t1004526264_03/view (April 15, 2005).

ENGLISH WORKSHOP 3



Textbooks and teaching resources: Report from the early childhood classroom in Australia.

Kathy Bauer

Introduction

The current global focus on Early Childhood Education (ECE) is a key component in the reforms of educational policy in Australia. All Australian states have a focus on the importance of a negotiated, play-based curriculum centred around children's individual interests, educational and developmental needs (DEEWR Department of Education, Employment and Workplace Relations 2009). This paper will focus on the value of using textbooks in an Early Childhood classroom environment, using case study observations of the classroom pedagogy of an experienced Early Childhood teacher. It will examine the use of appropriate teaching and learning materials commercially published as well as resources that were teacher adapted or designed.

The paper will first explain the context of the Early Childhood classroom case study, which will include a rationale for the value of implementing a negotiated, play-based curriculum. The classroom observations will be viewed through two lenses: the Learning Design Sequence or LDS (Selander 2007) will be used to analyse the teaching pedagogy whilst the Text Book Observational Resource System or TEXTOR (Horsley & Walker 2003) will be used to monitor the use of teaching and learning materials such as textbooks, and other teaching and learning resources used in the study. Finally, the classroom teacher's reflections on the teaching and learning that took place over the five observational weeks will be discussed.

The analysis will inform discussion about the implications for effective teaching practice linked to appropriate teaching and learning materials. The aim of the paper is to draw some conclusions and recommendations for publishers for the development of resources appropriate to effective teaching and learning in the Early Childhood classroom.

The Australian curriculum context

Internationally, countries are re-evaluating the emphasis their education system places on the development and care of young children from birth to eight years of age. This is commonly accepted as the age group of Early Childhood Education ECE. In Australia there has been a shift in thinking around the importance of ECE. Over the last 7 years there has been a restructuring of the education system, with large capital investments to ensure the future of education for young children is facilitated by high quality ECE staff, working conditions and ECE resources. The last 2 years have seen the development of an Australian Curriculum that is currently being trialled in Australian schools (ACARA Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority 2009).

The Early Years Learning Framework EYLF (DEEWR 2009) is a key component of the Australian Curriculum. This framework is guided by research that supports the premise that the most effective way for young children under five to learn is in a play-based environment, supported and facilitated by trained teachers in the early childhood field. (Council of Australian Governments 2009)

Part of the Australian EYLF acknowledges the importance of learning prior to schooling. It promotes the ideology that children will learn more if they have an interest in the topic and some sort of ownership of the content based on their prior or developing knowledge. The curriculum content is emergent within the classroom, and develops from classroom discussion using highly developed questioning skills and promotion of higher order thinking when solving problems posed by the teacher. Usually the teacher will design materials to support this emerging curriculum and occasionally will use published materials.

The new Australian Curriculum has been developed and trialled in a very short time frame of three years. For many early childhood teachers, the national reforms that have occurred over the past seven years have meant that five-year-old students now attend school five days a week. This changed practice has encouraged publishers to adapt and modify existing primary materials in an attempt to deliver resources appropriate for the new EC classroom structure. From the curriculum developers' perspective, resourcing for this curriculum development have been largely ignored during the planning process in preparation for the implementation of the framework, and it appears that the thinking behind this is that Australia has a free market for the production, sale and selection of resources, and that resources will be developed as the direction and content of the new curriculum becomes clearer.

The new curriculum will be supported by online access to teaching and learning resources provided by the curriculum developed (ACARA 2009). Therefore the development of the EYLF presented an opportunity for publishers to develop teaching and learning materials to meet the learning needs of ECE teachers and students, and supplement the online teaching and learning resources developed by the Australian Curriculum and Reporting Authority. Therefore the result of the development of the EYLF promotes the focus for learning as a play-based pedagogy. This has reinforced the philosophy of EC that promotes the value of allowing children to play and learn through scaffolded and facilitated environments. EC teachers espouse the understanding that literacy, maths, social skills, problem solving and physical understanding are taking place concurrently in a play-based learning environment. This has created tension in the school environment, which includes parents' expectations of what happens in an EC classroom.

Parents have different expectations of learning. As young children are now at school five days a week the perception of the function of schooling and the value of play based learning is being questioned. Parents have indicated that they envisage their child doing 'real' learning and not just playing all day. A balancing act occurs when EC teachers feel the need to demonstrate that students are engaging in learning experiences that are seen by parents and administrators to be more oriented toward formal learning opportunities. Additional pressure on teachers, including EC teachers, is in the form of national standardised testing that currently occurs in the primary classrooms in year two, following on from the preparatory year.

The case study context

The context of the learning environment for this case study is an early childhood classroom in an urban-based school with approximately 670 students. The class is managed by an experienced EC teacher with support from a part time teacher aide, and has 25 five-year -old students. The teacher has completed postgraduate study that focused on the diversity of learning styles and was a key EC leader within the school environment.

Date collection methods and analytical tools

Data was collected from observation of the teacher, and the researcher's field notes and reflective journal. The teacher was observed four times a week at various times of the day for the five weeks of the investigation. In addition, as part of the TEXTOR observation tool, the EC teacher was interviewed to ascertain the planning and assessment processes used prior to the observation of the classroom interactions. The initial interview with the teacher revealed that she had finished a unit of work (an investigation) previously designed by the students that focused on outer space. Using scaffolded questioning techniques building on prior knowledge, the teacher led a discussion with the students – leaving the learning contexts and content to be child initiated. The teacher gathered teaching materials to assist her in the initial planning discussions with the class. Large pieces of paper and pens were available for the teacher's use to create a planning web with the class.

An EC classroom has a totally integrated approach where learning and teaching is negotiated in the classroom. This emphasises the holistic approach to learning and the importance of using appropriate teaching/learning materials that cover many key learning areas that are integrated in each unit of work. The case study observations lent themselves to two theoretical frameworks for the analysis of the data. The tools used were the twin frames of the TEXTOR observational system and the LDS. TEXTOR defined the use of teaching and learning materials in the classroom situation. It provided categories for analysis in exploring the use of teaching and learning experiences in educational episodes. The LDS framed how the learning was planned, constructed and assessed in the classroom.

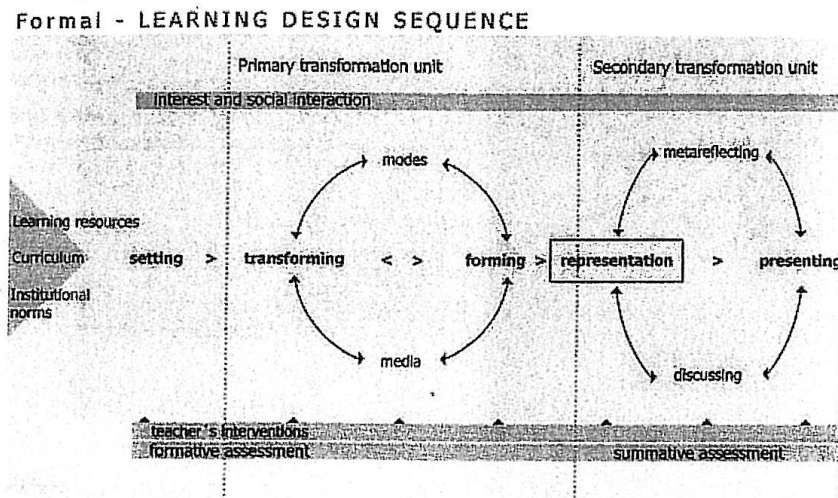
The use of TEXTOR provided insights for the development of learning resources in the new EYLF context. This tool was used to gather data and analyse the selection and use of textbook and other teaching and learning material in the EC classroom. TEXTOR was originally designed for use in secondary classrooms, so some adaptations were required for its use in an EC environment. Observational items encompass a range of “student reading and pre-reading activities provide insights into teacher scaffolding of textbook activities, while items concerning teacher set tasks and student learning activities provide an understanding of the mediated use of textbooks in the classroom” (Walker & Horsley 2010). The TEXTOR tool also gives insight into the appropriateness and availability of the texts used in the classroom. The teacher was observed working with students in the classroom. Comments and tally marks were used on the TEXTOR observation sheet to record the use of various teaching and learning resources by the teacher and students.

The LDS has been used in this case study as a framework for the researcher to observe classroom pedagogy. The LDS developed was designed by Selander as a tool to analyse the sequence of learning and knowledge transformation. This sequence suggests that this occurs through problem solving, gathering information and participating in sign-making activities.

The LDS was added to the observational data as a method to process the learning in the classroom using a primary and secondary transformation sequence (see figure 1). The primary transformation unit incorporates the setting for the teaching and learning and the modes and media used to allow students to absorb and form new knowledge. The secondary transformation unit begins with the “students presenting their work” (Selander 2007, 15) to be used as a basis for reflection and assessment. Throughout the process, teachers have the ability to reflect and assess the learning and teaching process.

This sequence assumes that the teacher initiates the learning. An adaptation of this model can be used in the EC classroom where the learning is child initiated and knowledge is activated by the teacher. The LDS framed how the learning was planned, constructed and assessed in the classroom. Further development of this sequence is the next stage of this study.

Figure 1. Learning Design Sequence (Selander 2007)



In this case study the setting in the LDS is created by the students but facilitated by the teacher in the EC classroom – a variation of Selander’s (2007) diagram where the setting is primarily structured by the teacher, who instigates the learning to follow. Both methods consider the expected curriculum and resources and the institutional norms. Therefore, in the original model and the adapted EC application of it, the setting is primarily structured by the teacher, who instigates the learning to follow.

Student led curriculum in action

The Australian early childhood curriculum supports a play-based, negotiated curriculum supported by formal and explicit teaching sessions. During the five weeks of unit implementation, the teacher facilitated the learning by supporting the children's interests and sourcing teaching and learning materials appropriate to the class focus. This is a variation of Selander's diagram, which centres around the teacher initiating the curriculum content to follow.

At the beginning of the unit, during a group discussion, it was observed that the teacher structured open-ended questions to enable the students to contribute ideas around the next topic to be explored. The main question posed was: "What will we learn about next?" One student responded with "hippies" (a term used by the child's older brother) whilst another suggested "pippies" (a mollusc found at the local beaches). This promoted an open-ended discussion facilitated by the teacher to establish what was understood by these words. It was revealed that the students had a limited understanding of what a hippy was. The teacher explained that hippies wear bright clothes and have gardens, whilst a pippi was a shell found at the beach. Using a voting system, the students decided to learn about hippies first then move on to pippies. The degree of interest in the topic was evident with the children claiming ownership of the content material and the teacher designing teaching materials and strategies to satisfy individual learning needs and curriculum documents. Some teaching and learning materials were designed, included a numeracy worksheet with a hippy flavour, templates for students to write a letter or invitation home to parents, and literacy worksheets incorporating hippy words and pictures. These resources were used to extend or teach curriculum-based skills and knowledge and could be adapted to any content unit of work.

Class discussions facilitated by the teacher centred on the broad understandings of what hippies feel like/sound like/look like. The teacher began to 'plant the seed' and guide the learning toward demonstrating understanding and knowledge of this particular topic. The teacher gauged that the students were sufficiently interested to continue the discussion, whilst monitoring interest and behaviour levels.

The teacher contributed some information about hippies that prompted further discussion with the class. Fiction and non-fiction books were accessed that broadly lent themselves to the topic of study. To increase the relevance, the teacher-facilitated discussion based on pictures within the books and largely ignored the text. Picture books that had illustrations of Kombi vans, vegetable gardens and large family groups were used to stimulate discussion. The teacher carefully highlighted the positive aspects of hippy life – promoting a caring attitude to others and growing food supplies – that was reflected in the picture books used.

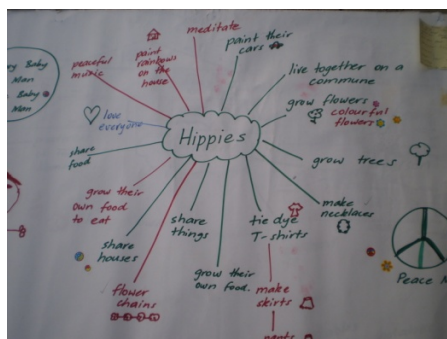
Discussions, which lasted around 30 minutes a day twice a day in a group situation, and spontaneously with individuals or small groups of students throughout the day, became the stimulus for the teacher to find ways to follow up on students' conversations, with activities to consolidate and demonstrate the learning. Again, negotiation with the students was facilitated so that the students defined where they would go next.

The brainstorming overview (see figure 2) provided the teacher with a plan to structure the demonstration of the learning of this topic. The teacher proceeded to sequence learning opportunities from the overview, formative and summative assessment strategies and teaching /learning resources to complement the learning. The researcher identified this pedagogy as key components of the LDS framework that the teacher was following.

Observations of the teacher’s pedagogy revealed that the LDS was woven throughout the implementation of the content base. As the sequence progressed, assessment was presented to the class using simple terminology to explain what was required to complete tasks and encouraged discussion. The teacher used observation as a technique to evaluate the participation level and understanding of the unit of work. These observations were part of the formative assessment and were noted in planning documents and student records. Summative assessment occurred when specific tasks were negotiated and implemented with the students and the culminating Hippy Show at the end of the unit. Teacher records of observations, photos and work samples related to curriculum content formed the basis of the assessment.

Formative and summative assessment was discussed when the students were asked how the class could show the parents what was being learnt. The teacher drew up a brainstorming overview where the students suggested ideas to demonstrate learning. Students’ knowledge about hippies, and how the learning could be demonstrated was recorded by the teacher using writing and quick drawings to cater to the literacy level of the students (see Figure 2).

Figure 2. The brainstorming overview



Analysis of data

Through the TEXTOR observation tool the study revealed that there were multiple approaches to scaffolding the learning by using:

- Published material (very limited on this topic of investigation) sourced from the school or public library (15 lessons – mainly fiction books that loosely linked to the topic)

- Teacher-designed worksheets photocopied for individual use and focusing on literacy and numeracy concepts (8 lessons)
- Graphic organisers used to plan, assess and reflect on planning and activities (daily)
- Internet information and pictures adapted or read by the teacher to pre-literate or early literate children (6 lessons)
- Internet communications to school administration and parents dictated by the students and prepared by the teacher (3 lessons)
- Verbal information sourced from colleagues, parents and community members (6 lessons)

The observations based on the LDS demonstrated that the most important finding from this study was the flexibility and adaptability shown by the teacher when designing teaching and learning materials to suit the child-centred context for learning. Although analysing the teaching pedagogy was not the focus for this study, it became evident that an experienced teacher has the ability to instil a confidence in the young child to create his or her own teaching/learning materials based on their current learning environment.

The teacher-class discussions provided the setting for the LDS. An adaptation to the LDS to align to the EC classroom is the teacher-child negotiation of the content of the learning to occur rather than teacher initiation of the content as is evidenced in the LDS framework primarily used in secondary classrooms.

The beginning structure of the modes and media within the LDS were beginning to form through the use of a KWL graphic organiser (what I know, want to know and have learnt). These materials were used to promote learning and were teacher designed based on previous teaching experience and pedagogy.

Formative and summative assessment was discussed when the students were asked how the class could show the parents what was being learnt. The teacher used a brainstorming overview incorporating student dictated ideas to demonstrate learning. The teacher found that the lack of published resources encouraged interested parents to become involved in the learning by providing artefacts from home and individual knowledge. Consequently, families were included in the teaching and learning that was taking place. Teaching and learning materials were sourced from many places, such as community libraries, book stores, school libraries, personal resources, internet sites and parent and teacher knowledge to support the learning of the unit of work.

Through the teachers questioning techniques, and by posing problems, the students used their learning and investigation skills to develop a play sequence, which involved designing a commune based on a student designed plan and filling it with gardens, houses and animals. This required specific teaching resources that were not commercially available and had to be made or adapted to suit the context for learning led by the students. The teacher used textbooks and teaching/learning resources to stimulate learning and acted as an activator and facilitator to select and deliver appropriate materials to the EC class.

Findings

The EC teacher was interviewed on completion of the unit of work to ascertain her views on the success or failure of the teaching/learning that had occurred during the previous five weeks. She commented that the unit of work had addressed the required outcomes in the EYLF and the Early Years Curriculum Guidelines documents. This was achieved using a negotiated curriculum to focus learning and teaching of skills and content that had been instigated by the student's interests. The culminating activity of the Hippy Show to end the unit of work focused on showcasing to parents what was learnt with regard to skills and content.

The teacher commented that a range of teaching and learning materials were used through the exploration of this topic with this class. Classroom resources of paint, paper, collage material and glue were used by the children to design, plan and create resources for the hippy props and the performance that was planned for the parents. Students were engaged and actively participated in the design of each day's sequence of learning based upon reflection of the previous days achievements.

The effective use of textbooks in the EC classroom requires that textbook tasks/activities be open-ended focusing on skills rather than pre-determined content. This would enable the development of skill sets appropriate to a variety of content. If textbooks are to be used in EC classrooms the underlying pedagogy must be examined. The use of complex textbooks necessitates that the teacher must lead the lesson as an instructor to guide pre-literate children through the tasks to be completed. With so much teacher input, the value of the play-based pedagogy is blurred.

Using the TEXTOR framework it was evident that over the time that the unit of work (investigation) was studied there was a variety of teaching and learning materials used and supplied by different sources.

Conclusion

The focus of this case study centred on the use of textbooks and teaching resources and the adaptations that were required to support the pedagogy of an experienced EC teacher. Two frameworks were used to gain an understanding of the observation of an EC classroom over five weeks, the TEXTOR observational tool and the Learning Design Sequence.

Through the use of the TEXTOR observational instrument it was evident that as the curriculum unfolded through teacher and student direction. The Learning Design Process was present throughout the teaching episodes as the teacher followed a sequence of learning that was woven into the teaching content.

The above discussion highlights the tensions faced by publishers to develop age appropriate teaching and learning resources that are not content specific but adaptable to extend and refine skills in the Early Childhood classroom supported by curriculum documents, primarily the EYLF and the Early Years Curriculum Guidelines (Queensland Studies Authority 2003).

This research demonstrates the broad range of learning and teaching that is typical of an Early Childhood classroom. It indicates that publishers should consider developing teaching and learning resources that are skill and age appropriate. These materials should link to EC curriculum documents and not be specifically attached to content areas.

References

- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority 2009. The Shape of the Australian Curriculum.
http://www.acara.edu.au/default.asp?id=site_search&query=acara+online+curriculum+resources.
- Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Governments. 2009. The Early Years Learning Framework for Australia. Retrieved from: http://www.deewr.gov.au/EarlyChildhood/Policy_Agenda/Quality/Pages/EarlyYearsLearningFramework.aspx.
- Council of Australian Governments. 2009. *Investing in the Early Years: A National Early Childhood Development Strategy. An Initiative of the Council of Australian Governments*. DEEWR: Canberra.
- Horsley, M. & Walker, R. (2003). *Textbook Pedagogy: A Socio-Cultural Analysis. Keynote Presentation, International Association for Research in Textbooks and Educational Media 7th Conference*. Bratislava.
- Queensland Studies Authority 2006. Early Years Curriculum Guidelines. Queensland Government: Brisbane.
- Selander, S. 2007. Designs of Democracy in Contemporary Learning Resources. In: M. Horsley and J. McCall *Peace Democratization and Reconciliation in Textbooks and Educational Media*. Ninth International Conference on Textbooks and Educational Media, Hogskolen Vestfold.

Textbooks need mediators

Anna-Lena Göransson

Introduction

As a result of my research on language use during a Firefighter33 training course (Göransson 2004, 2006, 2007), a new textbook design and a more conscious way of handling language and manuscripts was worked out at the Swedish Rescue Services Agency (SRSA), where I used to work as an editor. In order to bridge the gap between practitioners and theorists, the textbooks came to contain more examples and pictures showing the reality of firefighters' working lives, and to avoid a concentrated nominal style, where there is a lack of clear connections between ideas and events. The authors were asked to provide realistic descriptions, explanations, and reasoning, and to use plain language or carefully explain their own terminology.

However, good intentions, clear language and a good disposition may not be enough to make communication work. A problem with adjusting texts to readers is that readers – not least the readers of authority texts – form a heterogeneous group. Texts that are perceived and used in one way by one group of readers are difficult or irrelevant for another group of readers with other needs for information. This was the starting point for a research project financed by the SRSA, in which we studied the interaction between five authority texts from the SRSA and their intended readers (Göransson & Ledin 2007). This project – *Authority Texts: The shaping of a safer society from the perspective of text users* – has a connection to New Literacy Studies where researchers focus on what people do with texts, how they do it and why (Barton 1994, Gee 1996, Street 1995). It was carried out as an ethnographic study of texts and readers in context. Within the frames of a sociocultural perspective (Säljö 2000, Vygotsky 1962, Wertsch 1997) we used linguistic theories and concepts such as literacy event, literacy practice, values, roles etc. to understand the meeting between texts and readers. By combining a reader survey, based on 77 interviews, with an overall analysis of the text structures, we distinguished the meaning potential inherent in the texts and related it to different reading aims and strategies. Later some of the interviews were followed up with participant observation and continued dialogues at fire stations and rescue training colleges.

Data from the interviews was structured and analysed through questions such as:

- Who reads (reader, expectations, reading habits) what (texts, genres, text structures)?
- How (reading strategies, ways of reading)?
- Why (reading aim, purpose)?
- In which situation (activity, mediating tools)?
- With what consequences (recontextualisation, new texts, new activities) and attitudes?

To come closer to the core values of the text culture, we also noted re-occurring idiomatic formulations (Drew & Holt, 1998; Kitzinger 2000) in the interviews, such as “firefighters are practitioners, not theorists”, or variations on the theme “this is not real Swedish” when talking about “the theorist’s” way of using language. The texts were analysed with the help of concepts including text elements, text patterns, voices, relations and abstraction.

In this paper I will describe the re-contextualisation of one of the texts – a textbook called *Tactics, Command and Leadership* – and discuss some problems related to the understanding and the actions performed. The authors (Svensson, Stefan et al 2005) had deliberately written a theoretical book, which was to stimulate reflection on command and leadership but not prescribe any particular action. During the writing process they had developed new concepts to reflect on and discuss common problems in a new way. All this made the language abstract (Edling 2006) and the book difficult to read, especially for readers who had no reading strategies to match the text strategies (McCormick 1994). In addition to this dilemma, readers did not get any introduction, but were left to work with the text on their own. They had started to read from the very first page, but soon gave up with comments such as: “too much text and too few explanations” and “just a lot of fine words” – meaning words that no one could understand.

“Nobody understood anything. It was not even Swedish.”

During one interview, a team of firefighters told me that there was no time – and no need – for reading at work, and the team leader expressed the most critical thoughts on the textbook on command and leadership, which he had been recommended to read at the training college:

We all came out of our rooms, totally mad, wondering what the [expletive] we were reading. Nobody understood anything! It was not even Swedish! [...] It was so worthless! And they had made us believe it was a good book. Some of the guys had even bought it and they felt really cheated. And the rest of us said we will never buy it. We won't touch it even if they pay us! [...] It was so abstract. I didn't understand what he was talking about. And there were symbols with different things overlapping each other. I didn't understand what they were.

The team leader made the conclusion that “the language is difficult because it’s a language which we are not used to” and if you have a look at the book you will find a typically academic, rather well written textbook with a nominal style. There is no explicit author’s voice telling the reader how to handle the information on the 251 pages, or how the content is to be applied in action. Some of the illustrations are very abstract; what Kress and Van Leeuwen (1996) call technological and abstract coding. Firefighters often point out the uniqueness of every fire or other incident, meaning that you cannot learn how to handle a situation in advance. They appreciate pictures from real situations, but here they found abstract models, and general examples, often accompanied by general texts with no references to real people, real places and real accidents.

However, taking a closer look at the book we can see that the text invites its readers to reflect. It is polyphonic, with many references to researchers and other texts. The authors point to different ways of thinking, but carefully guide us in accordance with their own conviction. Some chapters end with open questions, which are meant to be discussed at training colleges and fire stations. During some interviews I actually met readers who had participated in seminars where the book was discussed, which had made them see, talk about and handle their own practice in a new, more conscious way. As one incident commander stated:

I have been to [one of the author's] seminars, so I have a picture now of how it's meant to be. It's very good. It's hard to grasp the theories, but if you combine them with practice [...]. We had a big fire where I worked as an incident commander and we found a structure [in accordance with the book] to work in different sectors. [...] I think there has always been a structure, but it has not been in a text before. But now they have written a book and when you combine those theoretical pictures with reality it's much easier to get some structure on the site.

These readers had learnt to read a couple of pages at a time, stop, reflect on the text, discuss it with colleagues, compare it to real situations, return to the book and read again. They really appreciated the book, although they admitted it was a difficult one.

Things happen during interviews

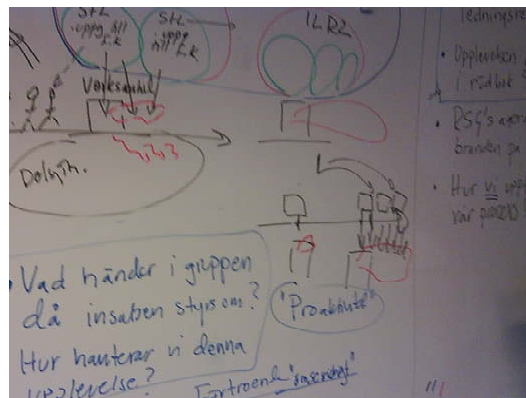
There is a will to learn at the fire stations. During many interviews, I met with readers who expressed appreciation of the new textbooks from the SRSA and called them "our specialist literature". I met both firefighters and other people within the rescue service organisation who stressed the importance of texts and lifelong learning. It is obvious that the rescue service also wants to be part of the knowledge society where, according to Drucker (1994:6), people need "a good deal of formal education and the ability to acquire and to apply theoretical and analytical knowledge. They require a different approach to work and a different mindset. Above all, they require a habit of continuous learning."

When I told the team leader what other readers had said and how the authors had explained their thoughts to me during the editing process, he said: "Well, I think, if you have it explained that way, page by page, I'm sure it's a great book... People like X have great ideas." I then showed the firefighters some new, more practical textbooks, which they appreciated, and as our conversation went on they suddenly expressed a desire to have a small textbook library at the fire station. They also came up with the idea to invite X to the fire station and ask him to explain and discuss the critiqued book.

Re-contextualisation: From written text to words and images

The team leader and his firefighters actually invited X to their fire station, and during four half-day seminars the critiqued textbook was re-contextualised into a picture of an expanding incident on the whiteboard and an engaged learning dialogue between command and response team.

Below: Whiteboard dialogue between command and response team.



Genuine questions

The response team and their team leader most of all wanted to know why there were so many “yellow helmets” – that is, commanders from different levels – on the call-outs, and what all these commanders actually do, as it often seems to the fire-fighters that the commanders just hang around, and, what could be even worse, all too often interfere with the work of the response teams.

X works as Chief Fire Officer at the head office of the same rescue service as the firefighters. This means that he represents the highest level in command. He wanted to know what would happen in the meeting between command and response team. He also wanted to know if it is possible to translate the theories from the book into firefighters’ practice. For these reasons, he came with a colleague who had worked as an incident commander (IC) on many call-outs with the response team. As IC, he works one level above the team leader (TL) and at least one level below the chief fire officer, who normally does not appear at the sites, but works from the headquarters. To use one of the concepts from the book, this meant that there were representatives from three different ‘decision domains’ in the room.

Scaffolding

The author and his colleague discussed the main ideas from the book, with numerous, real life examples from their own and the firefighters’ work experience. They encouraged everyone to participate in the dialogue and together they guided us all, step-by-step, deeper and deeper into the theories behind their command organisation. The author helped the firefighters understand and also use the ‘not-even-Swedish-words’ as concepts to discuss their own experiences from different perspectives and in a more differentiated way.

Author: Okay – but what you just said, it’s an example that shows that it all depends on the situation [...]. I can’t say that the command must always stay behind, because then we might be what we call reactive. I’ll explain the concepts pro-active and reactive, because we need them to be able to make this clear. Now I’ll give you the whole situation [...].

The written-text-theories of the textbook were thus re-contextualised into an oral dialogue and a model on the white board, but all translated into the working reality of the team. The respective roles and organisational levels were made clear in a way which made the participants look upon themselves and each other as colleagues, working together within a large organisation with different roles and different tasks.

The incident commander also gave a lot of examples and helped us understand the way he had acted, from his perspective. With the help of real life examples, he pointed to the importance of learning from incidents by reflecting in and on practice (Schön 1983, 1987). He has worked as a firefighter himself for many years and is quite aware of the attitudes towards commanders interfering with the work of the firefighters:

IC: So what did I do? I go in there. [...]. The worst mistake you know! It shows that you are tired. You can’t lift your eyes and look ahead anymore. Instead you fall down a level [...]. There are many occasions when you do have to go inside [to where the firefighters work] to get information, but here I went inside and started knocking on the wall. I was really working on the wrong level, in the wrong place and with the wrong things.

I think his confession meant a lot for the whole learning process. Not only because it translated the abstract model into a shared memory, but also because it allowed everyone in the room to scrutinize his own actions without fear of rebuke. When he said this, a firefighter immediately replied: “It’s good that you tell us. Next time we can joke about it and say: You have fallen down again. Go back where you belong!” And the next time we met the firefighters came back to the confession with comments such as:

TL: I liked the way the IC told us he had been in there [...] I have not heard him say that before.
FF: He said he was doing the wrong thing.
FF: Yeah. Not everyone has that insight.

What do you want us to read?

At the end of the first seminar, the author summed up the discussion and then asked if the firefighters would like to read and discuss some pages in the critiqued textbook before the next time. The team leader answered his request in a way that showed they had really appreciated the day:

TL: What we have done here today, I think it’s great. We’ve never had such an education. Never created a picture like this [...]. It’s important to

sit down and try to get a common picture to share from firefighter up to [...]. And without a dialogue it will not work. So we have to have a dialogue. I think it's a nice thing to do. It's interesting. So what do you want us to read?

A new reading experience

Next time the firefighters immediately said that they now knew why there were so many 'yellow helmets' on the call-outs, a fact they came back to many times during the seminars. They had done their homework properly and were now discussing their workplace experience with the help of the concepts [...] had explained to them last time. When I asked if it had been difficult to read the text they said: "No, it was nothing". As TL noted:

And suddenly when you read those pages – it's there. We had talked about it, so it wasn't strange at all. When you have a look at the whole concept, it's easy to understand. But that's because we had it done that way. When you look back the way we did and discuss what happened and what it looked like, together with his drawing, you understand.

They referred many times to what X and IC had said and done last time. The team leader came back to his reading experience at the rescue college and made me understand that even the example of a call-out to a burning supermarket, in the beginning of the book, had caused reading problems, although it was built on a true incident and written as a story. The story was not difficult in itself, but TL had not understood how to deal with the information. In his lecture, X had demonstrated and explained general thinking, and now the team leader knew that the example should have been handled as an introductory, general example of a call-out. As he said:

There are too many details in that example. You don't understand what to do with it. You start wondering: Is this something I must know? It should be a much easier example, where you explain: Now we will start by looking at an incident. It could be any incident. He said that. This incident could be any incident. It could be anything from a cat in a tree, I thought, to a fire in a factory [...]. He made that clear. It's not the incident here and now that is important. It could be any incident. Choose your own example and now we will consider the organisation around it [...].

Mutual learning and a continued dialogue

Firefighters can be tough guys. I have seen and heard them reject the knowledge of lecturing fire protection engineers and other academics, and I have heard fire protection engineers complain about firefighters who do not want to co-operate. I called my thesis Firewall, because in my first study I found many closed doors between theory and practice, words and action, fire protection engineers and firefighters, and also between floor and management, especially at the big rescue services. This was sad, because I am convinced that firefighters could gain knowledge from researchers and fire protection engineers and I know that firefighters have a lot of hidden working knowledge (Polanyi 1983/1966), which deserves to be 'in text' and shared with others.

Both X and IC seemed nervous when we came to the first seminar: not without reason. As a fire protection engineer from headquarters, X could have been rejected by the firefighters as an academic having nothing to tell them. Likewise, IC could have been rejected, as he had left the floor for the office and no longer works as a fire fighter. However, they were not. Our last meeting really proved that trust had been created between command and response team. Now they all talked as colleagues, quite aware of their different roles and tasks within the organisation:

IC: But somehow I have to handle it...

FF: But we who are here. Now we know why. Now we know. As a result of this education. We know that if he says that we are supposed to get out, there is a sensible reason for it.

FF: Of course. That's why this is so important.

FF: You create trust here and now.

FF: Yes. Trust must be grounded. So when T calls on the radio [...]

FF: You've got other tasks. Sure. Let's get out of here.

When summing up the seminars, I understood from both X and IC that they now had something to think about:

X: I understand that we have to inform about our command organisation. There are things that are not understood because we have not communicated them in a good way.

IC: When he says, "it was us and 15 officers" I feel we have to work on this consciously on the next call-out.

No wonder the team leader pointed out that our little learning project was an "optimal solution" and that they all stressed the importance of letting all colleagues come to know what they had learnt: and the dialogue goes on. The author recently told me that there are new seminars going on within the rescue service. The incident commander has had seminars with other incident commanders and team leaders, who in turn will have seminars with their teams.

Learning in terms of interaction and communication

There is more to mediation than the explanation of text. X and IC have a lot of experience from the field, which means that they know what Carlgren & Marton (2001) call "the learning object". They are aware of the discrepancy between floor and management and they know the unwritten rules of workplace culture. They know what happens, what measures are taken and what tasks are carried out within different levels of the organisation. In addition, they can explain why these measures are taken. This makes them trustworthy. Together with their humility, the mutual respect that was shown, and the wish to learn, they opened up a good learning dialogue (Dysthe 1995, Nystrand et al 1997).

Vygotsky (1962/1934) helped us understand that linguistic interaction is a fundamental condition for learning. X immediately encouraged the firefighters to interrupt, ask questions and comment on what he said, not as a pedagogical trick, but because he really wanted to know how the others looked upon the theories and their

points of view. Dysthe (1993, 1995) points to the importance of what she calls “genuine questions”. X connected the theories to the experiences of the firefighters. He made reality come into the classroom and furthered learning in a way that made me think of Vygotsky’s (1999/1926) texts on pedagogical psychology.

He acts as a model, demonstrating general and abstract thinking in a well structured way. He is able to see the problems from the firefighters’ point of view, but also to continue a discussion by giving new details and explanations; nuances and answers, which help everyone see more than before in the described situations. When mediating between theory and practice he scaffolds the firefighters in a way that makes them use the theoretical concepts on their own. He draws the model from a small incident where a rescue team works on its own, to a large one with many rescue units and commanders on different levels. At the end there is a very complex situation on the white board. While drawing he explains what he is doing and the way he thinks. He stops to ask if they follow his thoughts. He uses their experiences to explain the model. In this way he makes the everyday language of the firefighters meet with the logical scientific paradigm (Bruner 1986) of the textbook. He uses the concepts from the book, explains them and examines them with the help of practical experiences in a way that make the firefighters use them too, as tools for understanding, thinking, talking and thus learning (Säljö 2000). The “fine words” which “were not even Swedish” thus become useful concepts, which make the firefighters understand, see what they have not seen before, and discuss their own experiences in a new way.

The firefighters participate in the discussion with questions, comments and examples from their own work experience, which X and IC make use of in the ongoing lecture. This is what Nystrand et al (1997) and Dysthe (1993, 1995) call “uptake” and it furthers the dialogical classroom. When X sums up the discussions he comes back to what the firefighters have said. He underlines the reciprocity of the discussion. He wants the firefighters to give him their thoughts and opinions, and asks for it in a way that makes them feel acknowledged and important. These are also important factors in the “dialogical classroom” (Dysthe 1995). He uses the word ‘we’, which gives a feeling of affinity. He shows in words and action that he does respect their work, their roles and their experiences.

X says that he wants the textbook to be used as a tool to stimulate a discussion on practical experiences. IC has used it this way and thereby gained increased understanding of both theoretical and practical matters. They both want to build a bridge between theory and practice, and together they personify the link between these two aspects of reality.

The project shows that the discussed textbook needs mediators, but also that its theories can be recontextualised in oral learning dialogues, where understanding and meaning is created on many different levels of an organisation. Here theoretical and practical aspects were allowed to meet, and theory and practice, theorists and practitioners, could enrich each other in a fruitful learning dialogue which changed their image of reality. The book obviously does not work on its own, but when mediated – in a way which furthers interaction and communication in close connection to working life experience – it has stimulated a deeper discussion on command and leadership and also contributed to practical change.

References

- Barton, David. 1994. *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Bruner, Jerome. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Carlgrén, Ingrid & Marton, Ference. 2001. Lärare av imorgon (Teachers of Tomorrow). In: *Pedagogiska magasinets skriftserie 1*.
- Drew, P & Holt, E. 1998. Figures of speech: Figurative Expressions and the Management of Topic Transition in Conversation. In: *Language in Society* 27, 295-523.
- Druker, Peter F. 1994. The Age of Social Transformation. In: *The Atlantic Monthly*. November 1994. Retrieved from: *The Atlantic Online*, July 2009. www.theatlantic.com/politics/ecbig/soctrans.htm.
- Dyste, Olga. 1993. *Writing and Talking to Learn: A Theory-based Interpretative Study in Three Classrooms in the USA and Norway*. PhD dissertation. Tromsø. Rapport 1. APPU, UiTö.
- Dyste, Olga. 1995. *Det dialogiska klassrummet. (The Dialogical Classroom)*. Lund: Studentlitteratur.
- Edling, Agnes. 2006. *Abstraction and Authority in Textbooks: The Textual Paths Towards a Specialized Language*. Uppsala university: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gee, James P. 1996. *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Second Edition. London: Taylor & Francis.
- Göransson, Anna-Lena. 2004. *Brandvägg. Ord och handling i en yrkesutbildning (Fire wall. Words and Action in Vocational Training)*. PhD dissertation. Lund & Malmö: Lund University/Malmö University.
- Göransson, Anna-Lena. 2006. The Textbook as Bridge or Firewall Between Practitioners and Theorists in Vocational Training. In: Bruillard, Éric, Aamotsbakken, Bente, Knudsen, Susanne V. and Horsley, Mike (eds.) 2006. *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* STEF, IARTEM, IUFM de Basse-Normandie, Paris: Jouve, October 2006.
- Göransson, Anna-Lena. 2007. Firewall: Words and Action in Vocational Training. In: Osborne, M. Houston, M. & Toman, N. (eds.) 2007. *Researching the Pedagogy of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Göransson, Anna-Lena & Ledin, Per. 2007. *Authority Texts: The Shaping of a Safer Society from the Perspective of Text Users*. Karlstad: Swedish Rescue Services Agency.
- Kitzinger, Celia. 2000. How to Resist an Idiom. *Research on Language and Social Interaction* 33 (2), 121-154.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo. 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London & New York: Routledge.
- McCormick, Kathleen. 1994. *The Culture of Reading & The Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Nystrand, Martin et al. 1997. *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York/London: Teacher College Press.
- Polanyi, M. 1983/1966. *The Tacit Dimension*. USA: Doubleday.
- Schön, Donald A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, Donald A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Street, Brian 1995. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.
- Svensson, Stefan et al. 2005. *Taktik, ledning, ledarskap (Tactics, Command and Leadership)*. Karlstad: The Swedish Rescue Services Agency.
- Säljö, Roger. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv. (Learning in Practice. A Sociocultural Perspective)*. Stockholm: Prisma.
- Vygotsky, Lev. 1962/1934. *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Vygotsky, Lev. 1999/1926. Pedagogisk Psykologi (Pedagogical Psychology). In: Lindqvist, G. 1999 *Vygotskij och skolan. (Vygotskij and School. Texts from Lev Vygotskij's Pedagogical Psychology Commented as History and Actuality)*. Lund: Studentlitteratur.
- Wertsch, James. 1997. *Voices of the Mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Homework, learning online and networked homework support

Mike Horsley

Socio-cultural approaches to explaining learning from homework

Socio-cultural theories in education have their origins in the work of Vygotsky. Socio-cultural theories emphasise the social nature of learning and thinking, the embeddedness of learning and thinking in social, cultural and historical contexts, as well as the distribution of learning and thinking across more expert others, resources and artefacts. Socio-cultural researchers concerned with school learning have explored student learning in collaborative contexts (Rogoff, 1998). Socio-cultural theory and research provides an important body of knowledge for homework researchers to analyse both the use of textbooks and teaching and learning materials in learning (Walker and Horsley 2006) and in homework practices in learning.

Teachers structure learning environments for learning both in and outside the classroom. Homework, like classroom learning activities is often structured around textbooks, worksheets and teaching and learning materials. The ability of these homework tasks to contribute to learning will depend on the way that teachers provide scaffolding and cognitive structuring for learners as they engage in homework activities in which they are developing competence and skill. However, for teaching to be effective, homework tasks must be mediated in their use in the zone of proximal development by more capable others, such as teachers and other students and parents, who scaffold the appropriate use of the materials in learning.

It is the Zone of Proximal Development that learning occurs, according to Vygotsky (1978) and it is in this zone that learning contributes to, and leads to development. This is in contrast to what Vygotsky referred to as the Zone of Actual Development (ZAD). The Zone of Actual Development refers to what students can do alone and unassisted. When skills learned in the Zone of Proximal Development have been fully mastered they become part of the Zone of Actual Development and no longer contribute to development. Therefore, when teachers assign homework tasks and students are able to complete them without assistance, the tasks within the students' Zone of Actual Development and the skills required have already been mastered. From the perspective of homework, if students complete tasks and activities successfully in the absence of mediation by the teacher, or other students and parents, they are operating in the Zone of Actual Development.

As a result of this approach it can be concluded that it is the nature and characteristics of the homework task, whether the task is in the Zone of Actual development, and the way it is scaffolded that will determine whether the homework affords or constrains learning. This application of a socio-cultural approach to learning invalidates homework research based on a quantitative or quantity approach to measuring the relationship between homework and learning. This approach also views textbooks,

other knowledge and skills sources of knowledge such as online homework learning support as learning tools. It is the way that these learning tools are used and mediated by teachers which contributes to them affording or constraining learning.

Homework can therefore be considered from perspectives that both promote and constrain learning and which provide important possibilities for learning in the zone of proximal development. As will be shown later in the paper homework can be designed in ways that promote (or constrain) learning, and there are aspects of design and structuring which influence its efficacy in learning. This determines the extent which learning from homework is promoted or constrained.

Under what conditions can online and network support afford learning?

From a socio-cultural perspective online and networked homework support could be important in a number of ways.

Firstly, online and networked homework support can provide significant resources and knowledge sources to assist students with their homework tasks. Many libraries and school support services have developed websites and online support that provides access to knowledge sources for schools. However, most information sources, whether online or physical, require scaffolding to assist students to use these sources as the knowledge base for learning in a learning environment.

Secondly, providing online and networked homework can also enhance the learning environment by providing specific assistance with homework and assessment tasks. A number of online tutoring systems have been developed to support students learning at home. Many businesses worldwide such as *tutor.com*, *Brainfuse*, *Worldschool* and *yourtutor*, have been created to provide online students support for homework tasks. The critical issue for online tutoring and specific assistance resources lies in providing the scaffolding necessary, given students prior knowledge, to complete tasks in the zone of proximal development. Although such online support can afford learning through the provision of scaffolding, there will be certain learning circumstances and conditions under which direct scaffolding needs to be provided directly with more expert others in a physical context. In some learning situation highly interactive immediately responsive physical communication is necessary for internalisation to occur, so that students can master new knowledge and processes.

Thirdly, online and networked homework support may provide scaffolding and assistance for students as they approach the completion of their homework tasks. Such scaffolding can lead to the creation of zones of proximal development for students completing homework, and thus afford significant learning and development. Homework tasks that contribute to learning must be more than routine tasks from the students' zone of actual development. Tasks affording learning are complex and difficult, and the students are unlikely to be able to complete them without scaffolding and assistance. Online and networked learning support may provide the potential for the development of the necessary cognitive skills likely to lead to learning and development. Scaffolding assistance increases the likelihood that students will internalise the self directed learning and homework management skills considered to

be the outcomes of homework support to afford learning, is to examine the nature and the characteristics of the scaffolding that is provided to different learners.

Lastly, studies by Horsley and Walker (2005, 2008) and others (Xu 2004) have demonstrated that many students do not receive assistance with their homework tasks and activities. These research findings also have concluded that students need such assistance and scaffolding of homework tasks for learning and development to occur. Studies of best practice in after school support (Horsley and Walker 2008) have shown that after school learning that scaffolds and assists students to complete complex homework tasks can lead to the development and internalisation of self directed learning and homework management skills.

A more balanced appraisal of the possible role of online and networked homework support requires an exploration of the strengths and weaknesses of such support, and the scaffolding implications of its use.

Students often lack the thinking and critical skills necessary for affording learning through online and networked homework support. As a result, these new forms of homework assistance reflect many of the same problems that students have in a traditional homework context. As well, online and networked homework may present a number of new problems for teachers and students in setting and completing homework tasks.

Research on specific problems of online and network support

Orlando (2009) explored the use of computer technologies by five teachers from government primary and secondary schools in western Sydney over a five-year period. She concluded that ICT had altered the learning environment in a number of ways:

- Stronger emphasis is placed on the kind of learning that students achieve at home and therefore the types of homework tasks that are assigned. Students were set more inquiry-based task requiring research skills, and more complex management and planning skills in their completion.
- It was more common for students to be assigned more high-level homework tasks that draw on their skills with computers. Many such homework tasks required online access, navigation and information searching skills and protocols and access to multiple information sources.
- Teachers will be less explicit in their guidelines for major projects, thereby allowing students to use their computer skills to present their work in diverse and interesting ways. As newer knowledge and organisation presentation possibilities are developed, students have greater presentation and demonstration options.
- Students will use PowerPoint rather than traditional methods and teachers will assess the content of the projects as well as the suitability of methods they use to present the information.

Teachers see children as ‘digital natives’ and consequently have high expectations that students are ICT literate and use ICT in the home and social environment. This leads teachers to have very high expectations about the ability of their students to research, access knowledge sources and be self regulated and directed in completing higher order and complex homework learning tasks.

These expectations lead teachers to emphasise more complex, research based homework tasks, and at the same time reducing the scaffolding provided for such tasks. Orlando reported that ‘classrooms no longer operate as a point of one-way dissemination of information, where teachers stand at the front of the room and speak to a sedentary group of students’, and that when it comes to computer skills, ‘many teachers allow their students’ knowledge and expertise to have real influence on the classroom’ (Orlando p.2).

A more general problem in using online and networked homework support is related to the multi-modality and multi-literacy demands of using online sources for learning. A number of researchers, most notable Kress (2005), point to the fact that the multi-modal visual nature and multi-literacy demands placed on learner in online information source environments often require new and extensive scaffolding. Indeed Kress and Van Leewen (2001:2006) suggest such demands require a new grammar of the multi-modal for learners to access information and knowledge sources.

These multi-modal and multi-literacy demands are a significant constraint on the learning potential of online homework support. The assumptions about providing online access to information and knowledge sources for students needing to complete homework tasks are canvassed in the following study.

Scaffolding, learning online and networked homework support

Scaffolding plays a critical role in learning environments. Through scaffolding, teachers, more expert others, tutors, coaches and other cognitive leaders contextualise task for learners. The nature, characteristics and provisions of scaffolding are key issues in whether online and networked homework support affords learning. Socio-cultural approaches to learning present a theoretical framework that argues that homework can only support learning and development if the homework tasks are provided in a learning environment reflecting the student’s zone of proximal development. Such tasks require scaffolding.

Scaffolding highlights critical declarative and procedural knowledge. Much online homework support provides declarative knowledge sources, such as terms, descriptions, facts, timelines, pictures and illustrations, relationships, episodes and generalisations and concepts (Anderson et al 2001). Online sources also provide multiple pathways and multiple sources of this knowledge. These knowledge sources can assist with student learning and may be sufficient for some students in isolation. For example, students have been studying the topic of the history of the Incas in their school and class work. They are asked to use websites to find specific information about aspects of Inca life. They have been provided scaffolding and can access the required information through websites selected by the teacher. This declarative

knowledge can be extremely useful and afford learning in this learning environment and circumstances.

Online homework sources are less likely to afford learning when supporting procedural knowledge. Procedural knowledge requires students to use critical skills and processes. Often procedural knowledge consists of a series of steps and procedures requiring student to construct models, write, establish and experiment, search and research, apply algorithms, and shape practices that are often embedded in specific classroom and learning contexts. Online knowledge sources are less likely to be able to provide learners with the necessary support to learn procedural knowledge, because they require a series of steps based on the learner acquired and prior knowledge and the application of the procedural knowledge to a specific learning context. Many student assessment items are procedural in nature and require application.

In many situations, students do not have the necessary skills to access procedural information from websites. They need scaffolding from more expert others to learn in the ZPD. Only teachers and collaborative learners can overcome such constraints in the learning environment and problems of learning. Specifically students require scaffolding to utilise the online support provided.

Scaffolding orients learners to the structure and meaning of tasks in the socially embedded context of the learning environment. It utilises knowledge of students' prior learning to develop discussion, collaboration and interaction critical for successful task completion. Scaffolding alerts learner to required knowledge and reference sources for task completion, and it creates shared meaning in the context of the learning environment. Scaffolding promotes appropriate discourse; and frames direct instruction and explanations to provide growth of understanding.

A key way of outlining the conditions under which online and networked learning resource afford learning is to explore the nature and characteristics of the scaffolding provided for students, so that the learning environment can reflect the students zone of proximal development. This is the critical issue in both developing strategies to enhance online and networked support and in evaluating it.

Evaluating the natures, features and provisions of scaffolding involves investigating the:

- provision of scaffolding
- diagnosis of the learner's prior learning
- structure of the learning environment
- scaffolded orientation to the socially embedded context of the learning task
- communication channels and communication provided for collaboration and the joint construction of meaning
- form of communication between students and online, more expert others so that adaptive structuring can be undertaken
- recalibrating guidance and support through a cascading cycle of assessment as to the learners progress
- opportunity to share developing knowledge with other learners
- development of a community of learners

- scaffolding and the use of learning resources and learning tools
- methods for generating shared understandings
- types of response and feedback for extension and enhancement of students' learning

The key issue in exploring how online knowledge sources supporting students completing homework, assessment and study tasks is to assess the provision and nature of the scaffolding. The following tables illustrate these principles and conditions.

Characteristics of online and networked homework support

A critical aspect of this online learning and tutoring provision is the nature and characteristic of the scaffolding available for students. The table provided below explicates the nature of the scaffolding provided by the various online tutoring providers. The table provided details on the:

- way access to scaffolding and direct tutor support is provided
- way the online learning environment with the tutors is established and directed
- communication available between student and tutor/teachers
- knowledge of the social context of the learning and links to the curriculum
- opportunities to share and collaborate in knowledge generation and participate in a community of learners
- opportunities to scaffold other learning resources and tools
- support for procedural and meta-cognitive learning related to research task and project planning

Research method

The research method consisted of comparing the type and quality of online homework scaffolding provided to learners by three online homework support sites.

The three online homework support sites were analysed using a range of scaffolding criteria such as communication channels, access, form of tutor responses etc that are listed in the left column of the table. The other three columns reflect a comparison of the three online homework support sites. The three sites are the major online homework support sites used in Central Queensland in the first six months of 2009.

Table 1. Nature and characteristics of scaffolding provision: comparing three online homework support sites

Scaffolding characteristics	Yourtutor (Australia)	Brainfuse	Tutor.com (Encarta)
Provision of Scaffolding: ACCESS	Synchronise work with individual tutor Average session 15 minutes Available 4 afternoons per week, 2 hours per afternoon Book tutors – average wait 15 minutes	Available up to 9 hours at a time	Available 9 hours Also available in Spanish
Structure of Learning Environment	Directed by student inquiry	Directed by student inquiry	Directed by student inquiry
Social Context Orientation	Tutors have specific knowledge of state curricula at all levels	No specific curriculum links	No specific curriculum links
Communication Channels	Email and whiteboard, voice communication, instant synopses	Email and screens; No voice	Email and screens; No voice
Form of Communication Sharing Knowledge/ Community of Learners	Files may be shared Only one-to-one tutoring; no collaboration with other students	Files may be shared Only one-to-one tutoring; no collaboration with other students	Files may be shared Only one-to-one tutoring; no collaboration with other students
Scaffolded Use of Learning Resources	URL, whiteboard and knowledge sources are scaffolded	URL and screen shots scaffolded	URL, whiteboard and knowledge sources are scaffolded
Responses to feedback	Tutor responds to individual questions	File sharing, submission of written work – 24 hour turnaround	Live assistance
Planning: Project Assistance	No project assessment planning	Skill building, procedural knowledge, task planning	Skill building, procedural knowledge, task planning

Results and conclusions

The table demonstrates that in online tutoring environments, significant scaffolding, directed by the students is provided. Most tutoring sessions are determined by the information and specific learning needs of the students accessing online tutoring, who establish sessions based on a learning need or requirement for information and assistance. Using ICT communication channels tutors can provide scaffolding to

assist students in homework task completion and learning. This can be especially important in subjects with specific declarative and procedural outcomes.

As a result, online tutoring can afford learning. However, the online nature of the scaffolding and assistance provides a number of significant limits. It is difficult to provide certain types of resources such as worked examples and models to assist students in applying the scaffolding to specific tasks. This limits the scope of scaffolding to the specific problem or inquiry raised by the student. In addition it is difficult for the providers of online support to diagnose the context of the student inquiry and as a result top provide adaptive and calibrated guidance and assistance that meets the learners' needs.

It is difficult for scaffolding of this nature to include aspects of the socially embedded context in which the tasks and learning are related to. These limits provide the limits of such online tutoring to afford learning in some subjects such as English where learning and assessment tasks are highly classroom contextual. These limits are also apparent in scaffolding for study purposes and for certain types of assessment that focus on procedural knowledge that is classroom contextual. The majority of the inquiries are related to specific algorithms in mathematics knowledge and skills. Although somewhat successful the limits of the interaction and communication mean that it is difficult for tutors to undertake the cycle of cascading assessment and constant diagnoses of the learners' proficiency that scaffolding in the zone of proximal development requires.

References

- Black, S. 1997. Doing our Homework on Homework. *Education Digest*, 62 (8), 36-39.
- Bourke, S. & Fairbairn, H. 1995. Teacher Attitudes to Homework. *Unicorn* 21 (2), 95-102.
- Cooper, H. 2001. *The Battle Over Homework*. California: Corwin Press.
- Corno, L. 1996. Homework is a Complicated Thing. *Educational Researcher* 25 (8), 27-30.
- Dudley-Maring, C. 2003. How School Troubles Come Home: The Impact Of Homework on Families of Struggling Learners. *Current Issues in Education* 6 (4), 1-16.
- Forster, K. 2000. Homework: A Bridge too Far? *Issues in Educational Research* 10 (1), 21-37.
- Horsley, M. & Walker, R. 2008. Best Practice in Designing and Managing Homework Support: a socio-cultural interpretation of homework and affording learning through homework practice. In: McInerney, D. Dowson, M. & Van Etten, S. (eds.) *Effective Schools*, Volume 8 in Research on Socio-cultural Influences on Motivation and Learning.
- Jamal, N. and Noonan, G. 1999. *Doing the Math on Homework*. Sydney Morning Herald.
- John-Steiner, V. & Mahn, H. 1996. Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. *Educational Psychologist* 31, 191-206.
- Kay, P. Fitzgerald, M. Paradee, C. & Mellemcamp, A. 1994. Making Homework at Home: The Parent's Perspective. *Journal of Learning Disabilities* 27 (9), 551-651.
- Keith, T. 1982. Time Spent on Homework and High School Grades. *Journal of Educational Psychology* 74 (2), 248-253.
- Kralovic, E & Buell, J. 2000. *The End of Homework: How Homework Disrupts Families, Overburdens Children, and Limits Learning*. Boston, MA: Beacon Press.
- Nuzum, M. 1998. Creating Homework Success. *Instructor* 108 (3).
- Orlando, J. 2009. The Dilemma about Computers in Schools. UWS 21st Century Learning. University of Western Sydney News. Retrieved from <http://learning21c.wordpress.com/2010/07/22/the-dilemma-of-computers-in-schools/>.

- Pressick-Kilborn, K. & Walker, R. A. 2002. The Social Construction of Interest in Learning Community. In: D. McInerney & S. Van Etten (eds.) *Research on Sociocultural Influences on Learning and Motivation* (Vol 2). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Rogoff, B. 1994. Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners. *Mind, Culture, and Activity* 1, 209-229.
- Rogoff, B. 1998) Cognition as a Collaborative Process. In: W. Damon (ed-in-chief), D. Kuhn & R. Siegler (eds.) *Handbook of Child Psychology* Vol 2 (5th edition). New York: Wiley.
- Rogoff, B. Matusof, B. and White, S. 1996. Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. In: D. Olson and N. Torrance (eds.) *The Handbook of Cognition and Human Development*. Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, R. A. 2003. Teacher Development Through Communities of Learning and Practice. In: D. McInerney & S. Van Etten (eds.), *Practice Knowledge and Expertise in the Health Professions*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Walter, V.A. & Mediavilla, C. 2005. Teens are from Neptune, Librarians are from Pluto: An analysis of online reference transactions. *Library Trends*, 54 (2), 209-227.
- Walker, R. & Horsley, M. 2006. Textbook Pedagogy: A Socio-cultural Analysis of Effective Teaching. In: McInerney, D. Dowson, M. & Van Etten, S. (eds.) *Effective Schools*. Volume 6 in Research on Socio-cultural Influences on Motivation and Learning. Greenwich: Information Age Publishing.

Textbook use in History, Civics, English and Mathematics lessons in Czech lower secondary schools

Zuzana Sikorova & Iva Cervenkova

Introduction

This paper presents an ongoing textbook use research project, conducted from 2008-2010. The project's main research question was: "What is the role of textbooks in the lower secondary schools?" Sub questions in this research project included whether, how, and possibly to what extent do textbooks control teaching and learning. In examining these questions the research also focused on:

- How much are textbook and other text materials used in teaching and learning?
- What textbook-based/text-based activities can be identified in the lessons?
- Are there any patterns of textbook use?
- For what purposes do the teachers and students use textbooks and other text materials?
- What are teachers' and students' opinions of the textbook's role and authority?

The investigation was carried out among lower secondary schools in the city of Ostrava. In the Czech Republic textbooks still require approval by a central authority, namely the Ministry of Education. However, schools can choose from quite a large selection of prior approved textbooks, usually between six and ten on each subject by various publishers. As a rule, the teachers themselves may decide as a committee on their choice, or the head teacher of the subject department may hold the final vote. Each student is provided with textbooks, apart from arts and physical education, in the primary and lower secondary schools. The textbooks are provided free of charge to first grade pupils. For those from the second grade to the ninth grade, the textbooks are supplied on loan for the whole year.

Background

Current studies on textbook use focus on four thematic areas. The most frequent issue is the prevalence of textbook use in the classroom. Studies on this theme examine how many teachers actually use textbooks in their teaching, what is the percentage of lessons with textbook use, and how much instructional time is based on textbooks. The percentage of teachers using textbooks ranges from 82 to 95 percent (DeCesare 2007, Reints & Lagerweij 1989, Sikorova 2005, Zahorik 1991 et al). Tulip and Cook (1993) cite notable differences between teachers' and students' initiated data. The frequency of use – the percentage of lessons with textbooks – turned out to be high, too: more than 90 percent in mathematics (Hiebert et al. 1999), 67 percent in science (Roth et al. 2006), 75 percent in primary and secondary schools on average (Sikorova & Cervenkova 2007). The time of use – the percentage of lesson time devoted on textbooks – differs by subject as well. Laws and Horsley (1992) noted that time

variations by subject were considerable: 80 percent in math, 60 percent in English, 50 percent in science, 20-50 percent in social science in secondary schools; Sigurgeirsson reported 74 percent in math, 77 percent in mother language, 97 percent in English, 46 percent in geography and 16 percent in music (Sigurgeirsson 1992). Science in primary school is an exception: "...text does not play an important role in science education..." (Peacock & Gates 2000); less than one half of science teachers used textbooks, another 33 percent "rarely" or "never" according to Tulip and Cook (1993).

Possibly the most interesting question examined by the researchers in this field is the relationship between textbook content and implied teaching methods, and the lesson content and teacher's strategy. Most studies confirm the impact of textbooks on the content and methodology of the lesson (DeCesare 2007, Fan & Kaeley 1998, Reints & Lagerweij 1989, Sigurgeirsson 1992, Tulip & Cook 1993). However, some investigations denied the direct relationships between teaching and learning strategies and textbooks. According to Freeman and Porter it is more a question of the teachers' trust in the textbook authority rather than direct control (Freeman & Porter 1988). Kon reported that the teachers had used the new textbook in different ways in her investigation (Kon 1995). The teachers studied in the research conducted by Sosniak and Stodolsky transformed the textbooks to a considerable extent (Sosniak & Stodolsky 1993). The extent and manner of textbook use seem to depend more on the teaching style of the teacher – and not the other way around – and the teaching style is closely connected with the teacher's beliefs about the students, concepts of teaching and the subject (see Laws & Horsley 1992, Kon 1995, Sosniak & Stodolsky 1993, Remillard 1999).

A number of studies deal with factors that can influence textbook use. The results reflecting school grade and the school subject variables are rather inconsistent. From the perspective of the school grade, the correlation was not validated by Sikorova and Cervenkova (2007). As to the school subject, some research investigations confirmed a definite correlation (Sikorova & Cervenkova 2007, Laws & Horsley 1992) while Sosniak and Stodolsky, for example, found that one teacher had used the textbooks in different ways in various subjects (Sosniak & Stodolsky 1993). On the other hand, researchers have agreed that teaching experience determined both the extent and the nature of textbook use. Some studies confirmed that new teachers relied on textbooks more than experienced teachers (Elliot & Woodward 1990, Tolman et al. 1998, Laws & Horsley 1992). Research has been conducted to examine intercultural differences in textbook use, but the question is whether the differences cannot be explained as the differences in teachers' beliefs and their conceptions of teaching (Haggarty & Pepin 2002, Hierbert et al. 2003, Roth et al. 2006 etc.).

The fourth important group is represented by the studies focused on students' and teachers' textbook-based activities. The activities are usually generalized and subsequently the models, patterns, styles or types of textbook use are suggested (Freeman 1983, Freeman & Porter 1988, Hinchman 1987, Lambert 1999, Sigurgeirsson 1992).

Research sample and methods

The methods of our investigation were: class observation, individual interviews with teachers, group interviews with students and a questionnaire for teachers. Selected results are presented below, based mainly on the data from observations and interviews with teachers. The findings concern text use generally, textbook-based activities and patterns of textbook use. A total of 155 mathematics, English, civics and history lessons were included. Six observers recorded the data concerning the text-based activities on prepared forms. Text-based activities were coded from the pilot study and the joint observations of 8 pilot lessons. The investigation covered 10 schools, two 8th grade classes in each school and included 52 teachers. The schools were selected randomly from the 56 lower secondary schools in the city of Ostrava.

Results concerning text/textbook use

On the basis of class observations the following data were obtained:

Fig. 1 The frequency and time of use of all text materials

Text Type	Time of use (min)	%	Frequency of use (number of lessons)	%
all types of written texts	4688.5	69.3	154	99.4
school didactic texts, incl. textbooks	3010	44.5	134	86.6
textbooks	2120.5	31.4	119	76.8
total length of all the lessons	(of 6761.5)			
total number of lessons			(of 155)	

The students and teachers spent almost 70 percent of the total time of all lessons with some kind of written text, including schoolbooks such as sets of exercises or worksheets, and published materials as journals, and texts produced by teachers and students such as the texts written on the blackboard. Students spent 45 percent of the instructional time working with school didactic texts, i.e. the published texts designed for instructional purposes, including textbooks. Textbook-based activities accounted for one third of the total time of lessons. This figure is rather small compared to the data obtained by the majority of studies on textbook use. The frequency of text use is very high: a certain kind of written text was used in all the lessons but one, the textbook itself in more than three quarters of lessons. These observed data are supported by the interviews with teachers: 70 percent stated they used the textbook in almost every lesson and another 20 percent frequently. Thus, the textbooks in Czech lower secondary schools are probably used quite frequently, but not for long periods.

Results concerning textbook-based activities

The following data applies to the use of the textbook itself. As a result of the observation, 29 textbook-based activities were identified. In all four subjects two activities definitely prevailed concerning both the time and the frequency of use:

Fig. 2 The longest and most frequent textbook-based activities

Activity	Time of use		Frequency of use	
	min	%	N (lessons)	%
the teacher explained the subject matter: the students followed the text at the same time	279.5	13.2	53	44.5
the students read the expository, explanatory or supplementary text aloud one after another: the teacher called them up	247	11.6	51	42.9
total	(of 2120.5)		(of 119)	

Other frequent textbook-based activities included were those where:

- The students carried out algorithmic tasks, made model exercises, and answered typical questions as a group with the teacher.
- The students individually carried out algorithmic tasks, made model exercises, and answered typical questions.
- The students together with the teacher checked the results and outcomes of their assignments.

Among the ten most frequent activities, only two stood out as more demanding from the viewpoint of cognitive processes:

- The students looked up the data, information or examples in the text
- The students and teacher discussed the topic about which they had just read.

Purposes of textbook use

One of the basic questions we tried to answer with our investigation was on the purposes of textbook use. The interviews with teachers and observations were applied to find out for what purposes the textbooks were used in the classrooms. The categories for purpose assessment were inspired by the TEXTOR taxonomy developed by Horsley and Walker and adapted to our needs (Horsley & Walker 2004). Eight different purposes were identified from which six corresponded both in interviews and observations. In addition to that, in interviews the teachers stated they used the textbooks “only as an inspiration for planning the lessons” and during the observations another purpose was identified: the textbooks were used for “checking and testing”.

Fig. 2 The purposes of use according to the interviews and the observation – an overview

Purposes (interviews)	Number of interviews	Percent	Purposes (observation)	Number of lessons	Percent
Source of information, facts	49	84.5	Source of information, facts	80	67.2
Source of exercises and tasks	30	51.7	Source of exercises and tasks	77	64.7
Basis for discussion	22	37.9	Checking and testing	35	29.4
Program of teaching	20	34.5	Basis for discussion	26	21.8
Motivation of students	17	29.3	Program of teaching	10	8.4
Supplementary material	8	13.8	Motivation of students	8	6.7
Inspiration for teacher	8	13.8	Supplementary material	5	4.2
Total number of interviews	58		Total number of lessons with textbook	119	

The purposes related to informational and control functions of textbook prevailed. The teachers used the textbooks primarily as curriculum material – as a source of information and topics, and for practicing – and as a source of learning tasks. The findings connected with the purposes of use confirm the importance of textbooks in teaching and learning: they are used only rarely as supplementary material or as mere inspiration for teachers. The issue of the role of textbooks as a methodological program for teaching was of great importance for us as well. In interviews one third of teachers claimed the textbook served them as a methodological guide for their teaching. The observers mentioned a much smaller number of lessons, but at the same time they said it had been extremely difficult to identify this purpose.

Patterns of textbook use

When talking about the patterns of textbook use, various authors have different things in mind. Besides ‘pattern’, the terms ‘style’, ‘type’, ‘model’ and ‘way’ are often used interchangeably. One of the frequent approaches is to consider the extent of following the textbook: to what extent the teachers follow or bypass the textbook in their teaching. The teachers in our investigation were directly asked if they follow the textbook and in what way. (Naturally, the issue is not so simple. We realize that the only reliable technique to find out if the teachers really do follow/not follow the textbook is to compare the course of the lesson with the corresponding chapter in the textbook.) Nevertheless, our interview data is indirectly supported by the findings concerning the purposes of textbook use.

Four main groups of teachers, according to their styles of textbook use, could be identified:

- Teachers who strictly followed the textbook page by page, who structured their lessons according to the textbook and used the expository and explanatory texts as well as the tasks, exercises and questions from the textbook to a large extent. These teachers also frequently stated that the textbooks represented for them the source of information and the program for teaching. (This was typical for English and history lessons.)
- Teachers who regarded the textbook as only one of the many resources available. They usually used several textbooks from various publishing houses for planning and designing the lessons and included a large range of other text materials, many of which they authored themselves. They selected the textbook tasks for class work and the textbook texts often served as the basis for discussion. (However, this was rare for more than one subject.)
- Teachers who almost exclusively used the textbook as the source of learning tasks, exercises and problems. They also often used other text materials as task resources. The chapters in textbooks represented for them an overview of the topics and explanatory texts informed them of the scope of the subject matter to cover. (That was a typical approach for mathematics.)
- The largest group consisted of teachers who modified textbook material for different contexts. Only a few of these teachers simply reduced or expanded the subject matter. The vast majority of these teachers applied modifications: reduction, extension and substitution. Nevertheless, the textbook remained the most important curriculum material and served them as the source of both

information and learning tasks. Additional text materials were employed quite often, especially for the students' stimulation.

Conclusion

The research results confirm the unique status of textbooks in secondary classrooms. The vast majority of teachers used textbooks frequently in their teaching. The question remains as to what extent textbooks control teaching and learning. It seems that teachers fail to utilize the full potential of textbooks. The textbooks serve them mainly as sources for facts, information, and possibly learning tasks. The textbook-based activities carried out in classrooms were mainly of a reproductive nature. More demanding activities, such as analyzing the text, looking for information in the text, deducing from the text etc., are not common at all. This may not be the matter of textbook, more probably it is the matter of teachers' thinking and beliefs.

In next stage of our investigation we will focus on analyzing the data from the questionnaire, exploring teachers' beliefs of students and teaching practice, comparing them with the ways the teachers used the textbooks. The data on interviews with students will be analyzed, in order to get their opinions on textbooks and to find out if they work with textbooks at home and what they actually do with them.

References

- DeCesare, Michael A. 2007. Textbook Approach to Teaching: Structural Uniformity among American High School Sociology Courses. *American Sociologist* 38, 178-190.
- Fan, Lianghuo & Kaeley, Gurcharn S. 1998. *Textbook Use and Teaching Strategies*. Paper presented at The American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting. San Diego.
- Freeman, D. et al. 1983. *Consequences of Different Styles of Textbook Use in Preparing Students for Standardized Tests*. (Research report). Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Freeman, D. J. & Porter, A. C. 1988. *Does the Content of Classroom Instruction Match the Content of Textbooks?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Hiebert, J. et al. 2003. *Teaching Mathematics in Seven Countries. Results from the TIMSS 1999 Video Study*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Retrieved from www.uiv.cz/clanek/429/722.
- Hinchman, Kathleen. 1987. The Textbook and Three Content-Area Teachers. *Reading Research and Instruction* 4, 247-263.
- Horsley, Mike & Walker, Richard. 2004. *TEXTOR: Textbook Observation Record*. (Research material developed by authors).
- Kon, Jane. 1995. Teacher's Curricular Decision Making in Response to a New Social Studies Textbooks. *Theory and Research in Teacher's Education* 2, 121-146.
- Lambert, David. 1999. Exploring the Use of Textbooks in KS3 Geography Classrooms: A Small-Scale Study. *The Curriculum Journal* 1, 85-105.
- Laws, Kevin & Horsley, Mike. 1992. Educational Equity? Textbooks in NSW Government and Non-Government Schools. *Curriculum Perspectives* 3, 7-17.
- Peacock, Alan & Gates, Simon. 2000. Newly Qualified Primary Teacher's Perceptions of the Role of Text Material in Teaching Science. *Research in Science and Technological Education* 2, 155-171.
- Remillard, Janine T. 1999. Curriculum Materials in Mathematics Education Reform: A Framework for Examining Teachers' Curriculum Development. *Curriculum Inquiry* 3, 315-342.
- Roth, K. J. et al. 2006. *Teaching Science in Five Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study. Statistical Analysis Report*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences,

- National Center for Education Statistics, [cit. 2007-14-03]. Retrieved from:
www.uiv.cz/clanek/429/722.
- Sigurgeirsson, Ingvar. 1992. *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*. PhD dissertation. University of Sussex.
- Sikorová, Zuzana. 2005. *Hodnocení a výběr učebnic v činnosti učitelů základních a středních škol*. (Textbook Evaluation and Selection as Primary and Secondary School Teachers' Activity). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Sikorová, Zuzana, Červenková, Iva. 2007. Užívání učebnic a jiných textových materiálů ve výuce na ZŠ a gymnáziu. (The Use of Textbooks and Other Text Materials in Primary and Secondary Schools). In: *Sborník z XV. konference ČAPV*. (XV. conference of Czech Educational Research Association Volume). České Budějovice : Jihočeská univerzita.
- Sosniak, Lauren A. & Stodolsky, Susan S. 1993. Teachers and Textbooks: Materials Use in Four Fourth-Grade Classrooms. *Elementary School Journal* 3, 249-275.
- Tulip, David & Cook, Alan. 1993. Teacher and student usage of science textbooks. *Research in Science Education* 1, 302-307.
- Zahorik, John A. 1991. Teaching Style and Textbooks. *Teaching & Teacher Education* 2, 185-196.

Which learning media do students prefer?

Maria Nogova

Introduction

Nowadays, students have access to a number of educational information sources. Through worldwide connection, they access information from the Internet, television, CDs, DVDs, newspapers, books and magazines. All these media develop students' cognitive skills, extend their knowledge and form their opinions and approaches.

Textbooks hold an exceptional position in the system of educational media. Textbooks are derived from the curriculum and its didactic contents. Much attention is paid to research on textbooks. Students, therefore, should rank textbooks first among educational media. However, is this really the case? Do students see textbooks as the key source of education? What should textbooks look like to be regarded by students as high-quality learning media? Should they be available in printed form or electronically? Should they be on CDs or DVDs, and include tests or work papers? When discussing changes in textbooks, we definitely need to discuss changes in students.

Curriculum versus textbooks

In June 2009, we completed the first year of an education reform in Slovakia. Questionnaires were distributed amongst teachers in order to get feedback on the quality of curriculum content. The questions were focused on the content included in the curriculum. Teachers often confused the required 'assessment of the reform' with 'assessment of textbooks'. Although there were no questions regarding textbooks, teachers gave their opinions about textbooks, rather than curriculum content. This indicates that teachers are heavily dependent on textbooks (Nogova 2009a). The outcome of this research raised the following question: Who is more in need of textbooks, teachers or students? We focused our attention, therefore, on how textbooks are used by students. How important is a textbook for a student living in a multimedia environment? Is it a prerequisite and the only source of learning, or is it merely one of a number of available sources?

The research explored which media are regarded by students as educational media, and examined which skills are gained through using the media. This knowledge can provide us with guidance on how to prepare textbooks. Thus, textbooks would meet both didactic criteria and students' requirements. Only such textbooks can become students' preferred learning media.

The interrelation between textbooks and media is a trend that needs to be analysed to inform authors of future textbooks. We proceeded from the assumption that the large amount of time spent by students during their leisure time on multimedia activities indicates that students find these activities attractive, enjoyable and fulfilling. Topics for the didactic preparation of lessons to be included in textbooks can be derived from

an examination of how students gain knowledge and skills from their favourite media. If it is observed that learning media commonly regarded as important, are seen by students as unappealing, and therefore unused, we should reconsider our approach.

Textbooks versus learning media

Our research was aimed at establishing the sources of learning used by students during the day. The objective was to demonstrate that nowadays students have a number of available learning sources (other than textbooks) from which to obtain information. Our questions were: At which time during the day are those sources used, and what is the frequency of their use?

Theoretical background

Young people today gain knowledge from their immediate environment, but the knowledge gained today is to be used in the future.

Marc Prensky calls the present young generation 'Digital Natives' and teachers 'Digital Immigrants' (Prensky 2001). Vim Veen calls the present young generation 'Homo Zappiens' – permanently connected (Veen 2008). Prensky argues that this generation of young people learns differently from previous generations; even the language they use is different. Their specific skills include: working with hypertexts, downloading music, accessing libraries from their laptops, sending SMS, MMS, etc. 'Digital Natives' are able to work with information very quickly. They are good at parallel processing. Their natural environment is the world of computers, Internet, CDs, DVDs, MP3s, computer games, mobile phones, etc.

Students gain new skills from various media. They are able to make immediate decisions, quickly assess the situation and solve problems. They are always active, interested in what is happening; they know how to gain information about matters of interest to them. They know how to compare information from various sources. Whenever they do not know anything, they look for help on their computers; they know how to find information quickly through Google; they prefer online photos, know how to communicate, make a presentation, download films or music from the Internet and record it on a CD. They are constantly active. Through their immersion in multimedia, students undergo changes in cognitive development; they gain new knowledge and their attention is focused on things that are happening in the moment. They can smoothly and quickly get any information of interest; they are eager to make decisions, select, compare, make various things, solve problems, multitask, communicate using short sentences (connected either to mobile or to email); they are visually literate, read and understand 3D images and are able to develop mental maps (the skills gained through reading websites) and multimodal products (Johnson 2006).

Research and methodology

We focused our research on finding out which media are used by students, and at which times during the day. Over 7000 students from all over Slovakia were involved in the research – boys and girls aged 15 with various hobbies and interests, and

visions for the future (Nogova 2009b). Two questionnaires were used as research tools. The first questionnaire comprised two tables, and examined the use of media during the day from 6:00 a.m. to midnight, in two-hour intervals. The second questionnaire documented students' opinions on the usability of textbooks. (Similar research has also been done by Wim Veen, 2008).

Prensky has stated that, during their lives, American children spend 5, 000 hours reading, over 10, 000 hours playing video games and 20,000 hours watching television (Prensky 2001). Could this be taken as reliable information? We speculated on the application of this research to Slovak children.

The first questionnaire was aimed at examining how media are used by students for learning during the day. We selected media that can potentially have an impact on the educational level of students. This selection included: television (feature films, TV news, TV shows, sports, documentary and educational films); print media (newspapers, magazines, professional books, professional magazines, fiction, novels and poetry, textbooks); radio (music, radio news, sports, educational programs); and the Internet (e-news, websites, computer games, Wikipedia).

In the table, students were asked to assign to each type of media information about the time of use during the day from 6:00 a.m. to midnight, in two-hours intervals, and to classify the frequency of use on a 1-3 scale (1-seldom, 2-often, 3-always). This was quantitative research; therefore the resulting data is generalized. The research was focused on the use of media during the day; usability of media for learning; comparing responses of boys to girls; and comparing textbooks with other sources. The examined media included textbooks.

The second questionnaire was aimed at examining to what extent textbooks are used for learning. Students were asked to give their opinions on textbooks in general. We strived to find out whether they prefer structured texts for effective learning; to what extent visualization is important for them; and what methods they apply when learning from textbooks i.e. how they use various sections of textbooks for learning. We understand that owing to the quantitative nature of the research, the presented data are generalized. In a qualitative approach with triangulated data (if focused on particular textbooks), certain findings might differ. This questionnaire was independent from the first questionnaire. Involved in the research were 484 students aged 15 from all over Slovakia. The questionnaire was available on the Internet and schools did not inform students about it. The questionnaire was completed by students on a voluntary basis and was filled in only by those who happened to find it on the website. Therefore, the answers can be regarded as the real opinions of students.

Findings

From students' responses we learned that textbooks are mostly used from 6:00 a.m. to 2:00 p.m. and then from 4:00 p.m. to 6:00 p.m. After that time, use of textbooks is less frequent. Although girls use textbooks after 8:00 p.m., they classified the frequency as 2, i.e. from time to time.

Both boys and girls spend the bulk of their free time watching films. As expected, this activity culminates with evening feature films between 8:00 p.m. and 10:00 p.m. Boys, however, classified films as learning media. Girls also like watching feature films in the evening, but less girls classified films as potential learning media.

Film can be an important source of learning (e.g. historical films or biographical films). Films lead the audience into a 3-dimensional environment, improve visualisation and response to the story, introduce students to the contextual environment and require involvement of several senses at a time.

Although a film can be a source of learning, they are most often viewed outside school hours. However, feature films of reasonable length can be relevant during school lessons. Many films can be used to develop critical thinking in students. For this purpose, it is recommended that topics are prepared for both feature and documentary films referring to textbooks or adapted TV programs, those meeting both students' needs and the requirement for clear information to be presented in school teaching (Moeller 1996,29).

Internet and Computers as Educational Media: The evaluation of the Internet as a learning media differed when comparing boys to girls. Computers and the Internet were of interest to our research from two aspects: firstly, websites such as encyclopedias (e.g. Wikipedia) and secondly, computer games.

Boys do not use websites or internet encyclopedias very often, but the use is very intense. In contrast, girls often access websites, but do not use them for learning, they use websites only as sources of information. (Further research should be focused on the efficiency of accessing the aforementioned websites. The development of Wikipedia, blogs, You Tube, call for their use in education, in order to shift from static to dynamic learning.) The findings regarding computer games were remarkable: we expected a higher attractiveness rating for computer games. Boys play computer games more often than girls. However, neither of the two groups classified computer games as a source of learning. Boys aged 15 play computer games as late as 8:00 p.m. to 10:00 p.m.

From the results, educational radio programs and nonfiction literature are scarcely used. This finding was similar for boys and girls. Documentary films are not very popular with girls; boys watch documentary films on TV much more often; but on the other hand, boys do not find nonfiction attractive.

Girls classified magazines as one of the key learning sources. When comparing textbooks to story-telling media (films, magazines, nonfiction, novels, poetry), textbooks prevail until 8:00 p.m. Girls like reading magazines to 8:00 p.m. After 8:00 p.m. frequency of reading magazines and nonfiction is lower and films prevail. Only 5% of boys claimed that they read nonfiction.

Based on the first questionnaire we can report that the most used sources are film, internet and textbooks.

The second questionnaire, which was focused on the use of textbooks by students, indicated that textbooks are regarded as an important source of learning. Students are

aware of the fact that learning what is written in textbooks means success. However, the reason is that teachers expect them to do so. Student expressed very negative opinions of teachers who are not interested in information gained by students from other sources. 8.2% of students said they do not use textbooks when preparing themselves for school lessons.

The fact that students have access to a great deal of information from other sources shows that, during school lessons, teachers should find out what students know about the subject from other sources: teaching should not be reduced to textbooks.

Therefore, it is recommended that authors do not write textbooks to serve only the informative function. Working with a textbook should encourage the use of diverse skills by students. This would result in a more efficient use of textbooks. As students like combining various sources of information, textbooks should provide examples encouraging students to search for further information.

Students answered that they would like other media involved in school lessons. More than half of the students said that during school lessons they use media other than textbooks – professional literature, CDs, DVDs, the Internet – some of them doing so on a regular basis, others when discussing topics they find attractive. A relatively high percentage of students (30.7%) do not use any other sources of information. Up to two thirds of students use textbooks or exercise books when preparing at home for school lessons. This partly conforms to the fact that textbooks are regarded as the best source of information (42.0 %). The fact that students are mostly accustomed memorising, is proved by the finding that only 5.0% of students apply their learning to specific problems, samples or examples given in textbooks.

When comparing how continuous texts (motivating, explanatory, informative, etc.) as opposed to discontinuous texts (pictures, charts, schemes, tasks and/or exercises, etc.) are used, we learnt that 40% of students use all parts of textbooks, while the least used parts relate to tasks.

When working with texts in textbooks, students mostly read through the text to try to identify the key information, and then repeat it. One fourth of students said they only read the text and close the book. 21% of students record abridged versions of the text in their exercise books. Most alarming is the fact that there are students aged 14-15 (5.7%) who learn texts by heart.

As for the graphic aspects of textbooks, we did not only examine the attractiveness of textbooks, but also the functionality of the graphic design. More than half the students prefer either structured texts with highlighted key concepts, or continuous texts supported by diagrams showing the relationships between concepts (conceptual maps).

The trend of the modern age is to raise modern students, able to manage several activities at a time. This is reflected in perceptions of information in the textbook. Almost one third of students gain information presented in continuous texts concurrently with information presented in discrete texts, while more than one fourth of students at first gain information from discrete texts and only then from continuous texts. The importance of discrete/iconic texts was confirmed by 83.9% students, while

half of the students confirmed that pictures help them to understand the text. From among discrete texts students prefer real life photos.

Each textbook includes motivating tasks, repetition of lessons learned, problem-solving tasks and application tasks. The research indicates that 59.2% of students either never or scarcely ever solve tasks. These findings raise further questions: Are the tasks unattractive for students? Are the tasks too difficult or, on contrary, too simple? Do the tasks require cooperation between teacher and students? Relevant answers to these and many other questions could be derived from continued research, focused on particular textbooks used for teaching specific subjects.

However, some answers can be derived from answers given by students in this research project. It would seem that the least attractive tasks are problem-solving tasks. On the other hand, students prefer recap tasks (38.3%). More than one third of students said they do not like tasks in textbooks: they only solve them when there is no other choice, or they do not solve them at all. However, in real life they have to make decisions and solve various tasks every day.

The impact of the existence of information and communication technologies is reflected in the choice of textbooks. One fourth of respondents prefer electronic textbooks or printed textbooks with an available electronic connection.

Conclusion

In the first questionnaire, students ranked textbooks among the three most important sources of learning. The second questionnaire revealed the reason: learning from textbooks is required by teachers. Students are aware of the fact that memorizing texts from textbooks is the way to success. Teachers expect them to do so. This is an extremely important finding which needs to be communicated to teachers. Another noticeable finding is that 30% of students say that they gain knowledge from other sources, but teachers are not interested in such information.

The received responses indicate that 30% of students use textbooks actively, solve tasks and problems and are able to learn from textbooks without any assistance needed. On the other hand, another 30% of students do not use textbooks actively; instead they regard textbooks as a necessary source of information.

In view of those findings, we need to continue our research and focus it on qualitative assessments of selected educational media, including textbooks.

References

- Nogova, Maria. 2009a. Správa o stave dvojúrovňového modelu vzdelávania v Slovenskej republike. Správa pre vládu Slovenskej republiky (Government report on two-level model of education in the Slovak Republic.)
- Nogova, Maria. 2009b. Je učebnica obľúbené vzdelávacie médium? (Is a textbook the favourite learning medium for students?) In: Maria Nogova, Monika Reiterova (eds.) Kurikulum a učebnice z pohľadu pedagogického výskumu. (Curriculum and textbooks from the perspective of educational research) Bratislava, SPU.

- Johnson, J., Chapman, C., Dyer, J. *Pedagogy and Innovation in Education with Digital Technologies*. Retrieved from: <http://www.formatex.org/micte2006/pdf/135-139.pdf>
- Moeller, Babette. 1996. Learning from Television: A *Research Review*. CCT Reports, 11. Centre for Children's Technology.
- Prensky, Marc 2001 Digital Natives, Digital Immigrants: *On the Horizon* 9 (5), Retrieved from: <http://www.marcprensky.com>.
- Prensky, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon* 9 (6).
- Veen, Wim and Vrakking, Ben. 2006. *Homo Zappiens: Growing up in a Digital Age*. Bodmin, Cornwall: MPG Books.

Australia and Finland: A comparison of textbooks and teaching and learning materials

Mike Horsley & Tom Wikman

Introduction

The genesis of this paper arises from an Australian Research Council (ARC) research project on investment in teaching and learning materials, carried out in conjunction with Australia's educational publishing industry. The project also considered the investment implications of the development of a new National Australian Curriculum on the current funding system of teaching and learning materials for Australian school children.

Australia has a federal system of Government, with the states assuming responsibility of school education. As a result Australia has seven state school education systems and different curriculum managed by each state. In 2008 the Australian States agreed in a new National Educational Partnership to cede control of curriculum to the National (Federal Government). In December 2008 a bill to establish a national curriculum authority (ACARA) was passed. Compared to Canada, Germany and the United States Australia will be one of the first federal systems of government to establish a national curriculum.

In developing its branded program called the national 'Education Revolution', the current Australian Labour Government is following very closely the policy initiatives of the United Kingdom. The Australian policy initiatives include national testing at grades 3, 5, 7 and 9; National league tables reporting school performance on these national tests to inform parent school choice; and National Curriculum and national teaching standards.

In 1991 Finland dismantled the national system of school inspections and in 1994 abandoned its centrally controlled, highly detailed subject-based national curriculum that determined the organisation, content, resources and pedagogy of schooling. It then embarked on a reformulation of curriculum and pedagogy (Väljjarvi, et.al. 2002). In 2004, a new curriculum reform in Finland provided more support and guidance to teachers through increased detail. At the same time more focus was put on national evaluation as well as on defining core contents and specific outcomes for achievement at specific levels. At present a new curriculum is being planned in Finland. The governmental group planning the new timetable asked experts on educational science how the PISA-results could be implemented in a renewed national curriculum. Finland's good results in international comparisons do not seem to give reasons to make radical changes in the national curriculum¹³⁶. However, small concerns have been directed especially towards the motivation of the top achievers.

The following key features of the current Finnish curriculum and education system may apparently be valid also in the near future:

¹³⁶(http://www.oph.fi/hankkeet/perusopetuksen_yleisten_tavoitteiden_ja_tuntijaon_uudistaminen).

- National, 'core' curriculum guidelines specifying goals and essential content interpreted at community and school level.
- The collaborative and jointly constructed nature of local, or school-specific, curricula based upon the national guidelines where parents have the opportunity to participate in the process.
- School-based student assessment programmes using national grading criteria which is subjected to sample-based surveys; the results are confidential to parents, the school and the local authority; assessment draws upon student projects, teacher-made assessments and portfolios (Väljärvi, et al 2002).
- The absence of inspection systems.
- A high quality teaching profession who are regarded as 'educational experts' (Väljärvi, et al 2002, 49). Recruited from the top 10% of school leavers, they join a highly respected, well paid and well educated profession that enjoys a significant measure of autonomy, support and funded professional development; a profession that is the focal point for local and national curriculum and pedagogical development, school policy and management.

In contrast, the proposed new Australian national curriculum and education system from 2011 is designed to feature:

- National core curriculum in four subjects in phase 1 (English, Mathematics, Science, History); three subjects in phase 2 (Languages, Arts, Geography); and other subjects in phase 3 (Health and Physical Education, Information technology).
- The curriculum is centrally designed, prescriptive and will structure all school timetables nationally with very specific centrally determined subject matter;
- State government curriculum authorities will provide support for the new Australian national curriculum.
- Assessment systems will accompany the curriculum and be centrally determined as in the English system of education.
- National teaching standards are being developed to provide teacher accountability around the teaching of the subjects in the national curriculum, with new inspection systems planned in a number of Australian states.
- A national testing and evaluation framework requiring all students to sit national literacy and numeracy testing every two years in compulsory schooling.

International evidence of student achievement: Finland and Australia

The following tables provide a snapshot of the nations' leading student achievement as measured by the PISA student evaluation in the last three assessments for Mathematics and Science. Finland has continued to be the leading nation in student achievement in mathematics and science in the PISA international comparison of student achievement for 15-year-olds.

Table 6: PISA Mathematics results 2000- 2006.

2000	2003	2006
1. Japan 557	1. Hong Kong- China 550	1. Chinese - Taipei 549
2. Korea 547	2. Finland 544	2. Finland 548
3. New Zealand 537	3. Korea 542	3. Hong Kong - China 547
4. Finland 536	4. Netherlands 538	3. Korea
5. Canada 533	5. Liechtenstein 536	5. Netherlands 531
5. Australia 533	11. Australia 524	13. Australia 520

Table 7: PISA Science results 2000 – 2006.

2000	2003	2006
1. Korea 552	1. Finland 548	1. Finland 563
2. Japan 550	1. Japan 548	2. Hong Kong - China 542
3. Finland 538	3. Hong Kong 539	3. Canada 534
4. England 532	4. Korea 538 Australia, Liechtenstein 525	4. Chinese - Taipei 532
5. Canada 529	5. Liechtenstein 525	5. Japan 531
7. Australia 528	5. Australia 525	13. Australia 527

The role of textbooks in the Finnish Education system compared to Australia

Textbooks and associated teaching and learning materials are currently a very important part of the education system in Finland. Teachers use textbooks when they plan their lessons and also for support of teaching and learning during lessons. Textbooks are available for students to take home in the key learning areas and each child has access to textbooks in this way. A recent study (N = 2341) on the evaluation of pedagogy in Finnish schools found that: 5 % of teachers used textbooks very little; 14 % used them a little; 35 % much and 46 % very much. Workbooks were used much by 24 % of the teachers, while 26 % used them very much (cf Atjonen et al, 2008).

Accompanying textbooks and teaching and learning materials for students, are teachers' guides or teachers' books aligned to student texts and teaching and learning materials. Teachers' books are perceived to be important for the planning of teaching in Finland. These guides and teachers' books are seen to provide clear guidance on pedagogy, content material and teaching repertoires (cf Atjonen et al, 2008). One of the key features of textbook and teaching and learning materials use in Finnish schools is the way that textbooks provide structure to pedagogy. Using textbooks does not necessarily mean that all teachers follow the same kind of teaching structure. Heinonen (2005) analysed teachers' views on good educational media using a multiple choice questionnaire with a 1 – 5 scale. He found that teachers emphasized educational media with motivational capacity (m = 4,76), with potential to let teachers teach in their own way (m = 4,54), with capability to ensure freedom of choice for individualization (m = 4,49), with power to enhance questioning and discussion among students (m = 4,47) and also with a capacity to encourage a variation in ways of working in school.

In 2008, the Ministry of Education in Finland published a report analysing Finland's leading PISA results. In explaining Finland's science student achievement results, a specific chapter in the report concerned textbooks (Science textbooks in Finland). The report makes the following conclusions:

1. Most science teachers design their lessons based on a textbook, and use it or a workbook for most of the classroom time.
2. Textbooks and workbooks provide the major instructional format for lessons.
3. In Finland science homework is given after each science subject lesson. This homework is based on the questions at the end of the textbook chapter.

The report also highlights the role that publishers play in the development of high quality textbooks and teaching and learning resources, and the process of developing high quality teaching and learning materials.

In Finland, private publishing companies play a key role in designing and preparing textbooks and laboratory books. The companies interview schoolteachers and conduct surveys. They then collect groups of textbook authors, consisting of school and university teachers. These groups prepare manuscripts in collaboration with editors from publishing companies. The manuscripts are then field tested.

In contrast in Australia, many students do not have copies of recent high quality texts; pedagogy is less structured around key teaching and learning resources, and publishers are not seen as key stakeholders in developing teaching and learning resources that promote students' meaningful understanding and development of knowledge structures. Curriculum authorities and education systems in Australia have provided only limited and minimal access to the schools, teachers and students that underpin the refinement and improvement of high quality textbooks and teaching and learning materials.

It is hard to envisage any Australian education report on teaching quality, student achievement and learning, professional learning and teacher education acknowledging

the critical role of teaching and learning materials and textbooks in supporting teaching and learning.

In preparation for the new national curriculum in Australia, no funds have currently been allocated to either the professional learning and preparation of teachers, or for the preparation of new teaching and learning resources for the new subjects in the national curriculum.

In Australia, publishers are not seen as true partners in the education system and publishers are not permitted to field test materials and conduct trials and development of materials in schools.

Australia and Finland in comparison

If Finnish schools are relatively textbook dependent then one would expect that data on spending on textbooks and teaching and learning materials would reflect this feature of the system.

In 2007 equivalent of approximately \$AUD 173 was committed to teaching and learning materials in per student in Finnish schools. In 2008 this figure had risen to the equivalent of \$AUD 177. Not all of the funds are spent on textbooks, as some of the funds are committed to recurrent spending on ICT.

The increase in spending from 2007 to 2008 can be partly interpreted as reflecting inflation, changes in demographics and school enrolments per municipality and educational priorities and increased and reduced spending in specific municipalities. Comparison with the Finnish municipality data spending (education materials are funded by Finland's municipalities) indicates that, in average terms in 2007 Australian students had only 27% of the teaching and learning spending of Finnish students in Australian dollar terms. This data has limitations and represents a very crude generalised average that does not reflect a range of cultural differences in the allocation of funding for education. However, this comparison in some ways still reflects the role of textbooks and teaching and learning materials in the two education systems.

Australian teachers are aware of the shortage of funds for education, and often teach in a culture of making do, where textbooks and teaching and learning resources are concerned. Australian data on teacher and school photocopying shows that Australian teachers and schools are the leading photocopiers in world education. In 2006 alone NSW teachers copied 449 million pages from textbooks and other sources; almost 300 pages per student per year.

The following table contains a range of comparators and comparisons in relation to the differences between Finland and Australia.

Comparators and Comparisons: Finland and Australia

Comparator	Finland	Australia
<i>Textbook Market</i>	Free Market	Free Market
<i>Selection & Purchasing Decisions</i>	Teachers, Teaching groups, Schools	Teachers, Teaching groups, Schools
<i>Funding Source</i>	Municipality Funding reflects SES	Federal and State Governments. Parents, schools reflects SES
<i>Horizontal Equity 2008 Interquartile range per student</i>	210E 120E 109E – 100E 65E	Secondary Government non-Govt 64E 353E 53E 191E 48E 44E 40E
<i>Private/Government School mix</i>	Mostly Government schools	68% Government schools
<i>Use of textbooks</i>	Heavily used in lessons Textbook dependent pedagogy	Textbooks & photocopied sheets from textbooks the basis of 60% of lessons. Much lower use.
<i>Ability to take texts home</i>	Available for most subjects	Available in non-Government schools for most subjects. Not available in Government schools, except for Maths.
<i>Teachers' Guides</i>	Available and used	Some availability; little use
<i>Provide structure to pedagogy</i>	Yes	No. Australian teachers are encouraged to prepare their own lesson resources. Extreme photocopying
<i>Perceptions about textbooks</i>	Key feature of education system. Seen as contributing to PISA success.	Low priority in curriculum and funding. Seen as disappearing into the internet trash compactor
<i>Photocopying</i>	No information available	National average: 300 pages per student; 470 per student in Government secondary schools
Comparator	Finland	Australia
<i>Spending variation – textbook. Percentage of Australian spending per student compared to Finland</i>	100%	27%
<i>Homework</i>	Structured around textbooks	Structured around assessment tasks
<i>Publisher partnerships</i>	Involved closely in curriculum development; trial materials in classrooms and with teacher support - close links with education system	Publishers expected to produce materials without partnerships with teachers, schools, curriculum authorities
<i>National curriculum</i>	Framework to guide school and community curriculum development	Highly centralised, subject focused, driving school timetable, pedagogy
<i>Testing and Accountability</i>	School based – sample survey and moderation. Testing made by National Board of Education, the results not published	Mandatory national testing of Grades 3, 5, 7, 9.

Conclusions

In both Finland and Australia, textbooks are produced by private publishers. Teachers and schools are free to select textbooks and other learning materials in both countries. However, the funding and access to materials is very different between both countries with Finnish schools and students having greater access and provision of textbook resources than Australian schools and students.

In Finland, teachers' guides support teachers in lesson planning and developing pedagogy. Textbooks and teachers guides assist teachers to develop zones of proximal development, learning environments where student learning takes place. Lessons are not dominated by slavish adherence to textbooks, but are supported by teaching and learning materials that are seen as important aspects of teaching and learning. However, in Australia, teachers often develop their own materials and teaching and learning activities. In particular, Australian teachers photocopy on average 450 pages per student per year to resource their lessons, as teaching is supported by limited available and funded textbooks.

Finland acknowledges the role of textbooks and teaching and learning materials in student achievement and successful pedagogy. The education system of Finland enshrines teacher autonomy in practice and the design of professional learning, selection, modification and use of textbooks and teaching and learning resources. In Australia teachers are encouraged to develop their own teaching and learning resources. This means that they are less dependent on textbooks for planning lessons, and use them less in classrooms. However, this also implies that their resources are more fragmented and diverse than resources in Finnish classrooms.

One of the defining aspects of the Finnish national curriculum is that the curriculum is not separated from its implementation. Teaching and learning materials are produced and funded to support the implementation of the national curriculum. The design of the proposed Australian national curriculum is based on separating the curriculum (developed nationally) from its implementation by the state education systems in each state. As a result new teaching and learning materials have not been allocated funds and priority and must be developed by publishers unable to form partnerships with schools. At the same time no funds have been allocated to develop professional learning for teachers to implement the new national curriculum. Comparing Australia and Finland in aspects of teaching and learning resources for schools and teachers allows us to identify potential problems in the implementation of the new Australian national curriculum.

References

- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mahtäläinen, J., Riskuk, A., Salonen, M. & Wikman, T. (2008). *Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. (From Aims to Interaction: Evaluation of the Pedagogy of the Comprehensive School.)* Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Butland, D. 2008. *Testing Times: Global Trends in Marketisation of Public Education Through Accountability Testing*. New South Wales Teachers Federation: Sydney.

- Dohn, N. 2007. Knowledge and Skills for PISA – Assessing the Assessment. *Journal of Philosophy of Education* 41 (1), 1-16.
- Heinonen, J-P. 2005. *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. (Curricula or Educational Materials. Teachers' Conceptions of the Significance of Curricula and Educational Media in Teaching)*. Helsinki: University of Helsinki.
- Kupari, P. 2007. PISA kertomaa (Told by PISA). In: *KASVATUS. 4/2007. The Finnish Journal of Education*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- OECD. 2007a. *OECD's PISA survey shows some countries making significant gains in learning outcomes*. Retrieved from http://www.oecd.org/document/22/0,3343,en_2649_34487_39713238_1_1_1_1,00.html
- OECD. 2007b. *PISA 2006 results*. Retrieved from http://www.pisa.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). Improving School Leadership. *Volume 1: Policy and Practice. Directorate for Education, OECD*.
- Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. 2008. Improving School Leadership. *Volume 2: Case Studies on System Leadership. Directorate for Education, OECD*.
- Tuovinen, J. 2008. Learning the Craft of Teaching and Learning from World's Best Practice. In: D. McInerney & A. Liem (eds.) *Teaching and Learning: International Best Practice*. Vol. 8. In: Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning. New York: Information Age Publishing.
- Uljens, M. *PISA-resultaten i Finland. Perspektiv på och förklaringar till framgången*. The PISA-results in Finland. Perspectives on and explanations of the results. Retrieved November 7, 2008, from: <http://www.vasa.abo.fi/pf/pispi/pi/personWebb/Michael/pdf/PISA.pdf>.
- Väljjarvi, J. 2007. Suomalainen koulu oppimisen ympäristönä. (The Finnish School as a Learning Environment.) In: *KASVATUS. 4/2007. The Finnish Journal for Education*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Wang, A. Coleman, A. Coley, R. & Phelps, R. 2003. *Preparing Teachers Around the World. Educational Testing Service*. Princeton, USA.

Development of research on the didactical functions of textbooks in East and West Germany

Yuki Nakazono

Introduction

This paper focuses on the development of didactical research on textbooks in East and West Germany especially from the mid 1960s to 1990; namely until the unification of Germany. In this period, both Germanys were places where didactical research on textbooks was most intensively carried out.

The range of research in both countries was extensive and there were significant studies on textbooks conducted in this period. For example, in East Germany, there was a great deal of research on the didactical functions, design and use of textbooks. These studies were organized by the government and carried out in close cooperation with institutes, universities and textbook publishers. In West Germany, not only the traditional school of textbook research, such as content analysis and ideology critique, had developed, but research was also conducted which aimed to clarify the didactical functions of textbooks.

Interestingly, the process and contents of didactical research on textbooks in both countries were very similar in spite of their contrastive political, economic and social conditions. The research projects in both countries were similar to the extent that they aimed to create textbooks as materials to support teaching and learning in child-centered classrooms.

Preceding studies on didactical textbook research in East and West Germany

Japan

Textbooks, as well as research on them in Germany, have been of great interest to Japanese researchers. This is due to the rich tradition of German textbook research on the one hand, and also to the similar historical experience of Germany and Japan.

Several surveys conducted by the Japanese Textbook Research Center (1991, 1995) explored textbooks from the didactical point of view. The main concerns of Japanese researchers with respect to German textbook research have been concentrated on discussions about war responsibility and Nazis in German history textbooks (Fujisawa 1986, Kawakita 2005) and the process of German textbook research to improve history textbooks through dialogues with other countries such as Poland and France (Kondo 1993).

These studies were stimulated by continuing conflict with other East Asian countries due to the descriptions of history in Japanese textbooks. Nevertheless, these preceding studies in Japan lacked pedagogical and didactical analysis. Textbooks are first and

foremost the resources to be used in classrooms to support children's learning activities. They are to guide children in their learning process and support teachers in planning and designing lessons.

Germany

The rich heritage of didactical research on textbooks in both East and West Germany, which developed rapidly from the middle of 1960s, is rarely reflected nowadays in unified Germany.

Textbook researchers from West Germany have repeated their realization that textbook research in their own country is the poor relation of educational science and not recognized as authentic educational research. The remark has been repeatedly made that textbook research is not established as a science and that there is no comprehensive theory of textbooks (Bamberger 1995, Höhne 2005). Pöggeler (2003) reports that development of textbook research in West Germany after WWII has focussed primarily on social science textbooks.

In other countries

Interestingly enough, the work which reviewed and discussed textbook research in both East and West Germany has been written not by German researchers but by those from other countries; by Johnsen (1993) in Norway and Bamberger (1995) in Austria.

Johnsen has suggested that the relationship of textbook research between East and West Germany was not one of 'West German predominance' but rather "mutual accommodation". According to Johnsen, "A whole school of textbook research" was developed in East Germany, while West Germany had a rich tradition of research on the political dimension of textbooks.

Bamberger gave a detailed overview of the results of textbook research in East and West Europe including the German Democratic Republic (GDR) and Federal Republic of Germany (FRG). After that, he asked for a "fair give and take" between the East and West concerning textbook research. In contrast to the West where there was little "theory of textbooks", Bamberger reported that eastern countries such as the former Soviet Union, East Germany and Estonia have carried out studies on the concept, function and structural element of textbooks.

These studies by Johnsen and Bamberger are of great importance, due not only to their pertinent analyses but also their challenge to re-position the tradition of textbook research of both East and West Germany in a European and world context. However, here emerges one question: Did the contrast and difference between both countries, which both authors recognized, really exist?

It is true that the political, economical and social systems in both countries were in opposition. Nevertheless, both countries started their didactical research on textbooks in the mid 1960s and established institutes for this research in the 1970s. In the 80s, the research in both countries utilised very similar theories on the function of textbooks; and around 1990, this institutionalized research collapsed coinciding with the unification of Germany.

This strange parallel between East and West Germany is pointed out in Helmers (1969) – with relation to the structure of textbooks and Bönsch (2006) – with relation to the development of didactics in both countries. Helmers indicated that the change of design and structure of contemporary readers in West Germany occurred parallel with that of East Germany. As a result, he argues, readers in both countries became more and more similar. Bönsch discusses the fact that the development of didactics in the FRG and GDR demonstrates a striking convergence. As a consequence, the main didactical theories in both Germany came to correspond.

The development and content of didactical research on textbooks in both East and West Germany was probably not as contrastive and complementary as Johnsen and Bamberger assumed. Rather, they were contrastive as well as parallel, and complementary as well as overlapping.

Significance of this research

Firstly, my research deals with textbook research in Germany, especially research in both East and West. This is important, as a study on German textbook research has implications for Japan. Germany has a rich tradition of textbook research with a large corpus of research. To examine German textbook research can provide significant insights into Japanese textbook research. My research also deals with textbook research in the GDR. This is significant in the German context because this tradition is now almost forgotten and has attracted no German studies.

Secondly, my research enables a re-examination of the relationship between East and West. Both countries are usually assumed to have been contrastive. Interestingly, however, at least concerning didactical research on textbooks, they were quite similar and parallel to each other. To examine this unconscious parallelism of textbook research means to question and reconsider the nature of East and West Germany.

Thirdly, my study handles the didactical aspect of textbooks. This is significant compared to Japanese textbook research. The mainstream of textbook research in Japan is content analysis and ideology critique, especially of history textbooks. However, if textbooks are the books to be used in the school context, we should also start the research on them from the dimension of schools and classrooms; at least, the research on textbooks should reflect this dimension. Not until we deal with textbooks from this point of view can we clarify the possibility of textbooks that can support the instruction of teachers and mediate the encounter of children with things, facts and the world.

Institutionalization of textbook research

Each part of Germany had a main institute engaged with didactical research on textbooks. In East Germany, where several universities and institutes were selected for textbook research, Pädagogische Hochschule Köthen (Teachers College Köthen) was the center of research. This college decided to engage with research specifically on math, biology and chemistry textbooks in the late 1960s and began their research project from 1970. Researchers worked closely with the sole textbook publisher Volk und Wissen and the government, and published numerous studies on textbooks in the

regular journal of textbook research *Informationen zu Schulbuchfragen* (Information about Textbook Questions). An exchange of information and experience with other socialist countries such as the Soviet Union was also carried out intensively.

In West Germany, Institut für Schulbuchforschung (Institute for Textbook Research) at the University of Duisburg had a parallel character with the college in Köthen. This institute was founded in 1977 by political and educational scientists Horst Schallenger and Gerd Stein. It aimed to establish a methodology of scientific textbook research and clarify the function of textbooks in various situations. The textbook research that this institute strived for was multi-perspective and interdisciplinary. The fruit of this research was the 10 volumes series *Zur Sache Schulbuch* (*On the Matter of Textbooks*), which both scientists edited from 1973 in order to establish new types of textbook research.

The institutionalization of textbook research took place in both East and West Germany in the 1970s. The reason why these institutes were established was similar: both countries had a strong need to develop methodologies to evaluate textbooks. The background to this necessity was, however, quite different.

In East Germany, there was neither competition, nor selection through the market as a result of the monopolised production of textbooks. From the mid 1960s, when *Thesen zur Funktion und zur Gestaltung der Schulbücher* (*Theses on Function and Design of Textbooks*) was issued and recognized at the regular conference on textbooks organized by the government, the publishing house Volk und Wissen began to think of producing a totally new type of textbook; a textbook as workbook (*Arbeitsbuch*) which consisted of various learning materials and guided children in their independent learning activity. However, they had no way to evaluate the quality of textbooks under this monopoly supply system. This is one of the reasons why East Germany needed to undertake significant textbook research.

Criteria to evaluate textbooks scientifically were also developed in West Germany. The reason for this had to do with the changing role and state of textbooks in the society and classrooms. What played the most important role was the political action against some textbooks published after 1968. These textbooks had an emancipative tendency and reflected the anti-authoritarian atmosphere of the time. The series of readers for elementary school: *Drucksachen*, is a good example, and caused controversy in West German society. Conservatives such as the Christian Democratic Union (CDU) reacted very strongly against the series, and mounted a political campaign to refuse publication and distribution.

Schallenger and Stein reported on the environment around textbooks. They suggested that contemporary discussion dealt with only one side of textbooks, namely the political side. They argued, however, that textbooks have three types of issues: political, informative and pedagogical. Both researchers insisted that it was necessary to undertake multi-perspective textbook research that reflects each issue of textbooks and makes efforts to establish a theory of textbooks: this led to the establishment of the Institut für Schulbuchforschung in Duisburg.

At the same time, the 1970s was the period in West Germany when a major educational reform agenda was implemented. Pedagogy as well as didactics changed

drastically and the role and state of textbooks in the classroom and educational science were questioned. There was even discussion about whether textbooks were needed at all (Kozdon 1974). New media came into the classrooms and reduced the need for media such as textbooks. It was required that textbooks be adapted to the new didactics and teaching methods. This is another reason why textbook research was so developed in West Germany at that time.

Textbook as workbook

In both Germanys, researchers argued that textbooks should be transformed into workbooks (Arbeitsbuch); and indeed, a lot of textbooks were published as workbooks in both countries.

Workbooks are books which should guide children in their independent activities. They provide children the materials to work with and support teachers in designing their lessons. Textbooks as workbooks are no longer the books for teacher-centered classrooms, but for children-centered ones.

Helmert also indicated the similarities between East and West Germany in the structure and design of their textbooks (Helmert 1969). He indicated that readers in both Germanys became more and more similar in spite of differing political situations and educational aims.

Empirical research on textbooks

New kinds of textbooks and methods of editing them have been supported by empirical studies on textbooks. Researchers have tried to acquire new knowledge on textbooks through studies carried out in cooperation with teachers and schools.

The country where empirical studies on textbooks was conducted most thoroughly was East Germany. There, researchers started empirical research on textbooks in the 1960s. Such empirical studies were called Praxisanalyse (practice analysis) at the beginning, and Bewährungsanalyse (probation analysis) from the 1980s.

For example, in Nestler (1982), the researchers produced ten inductive and ten deductive texts about one unit in the biology textbook for the 9th year. They let the children read and work with these texts and measured the effects. As a result, they clarified that the combination of deductive designed instruction with deductive texts was helpful, especially for children with low academic achievement.

In parallel with these empirical studies, various materials to be used by teachers were also prepared in East Germany. It is to be noted that in *Chemie in der Schule* (*Chemistry in the School*), the journal for chemistry teachers, most of the articles were on how teachers could handle the teaching materials.

There was also empirical research in West Germany. It was not organized as in East Germany, but there were many studies that originated from cooperation with teachers. It was also important that a variety of criteria to evaluate textbooks be developed in West Germany. The criteria, which were produced by research groups in Bielefeld

and Reutlingen, were the most important and well-known (Laubig & Peters & Weinbrenner 1986, Rauch & Tomaschewski 1986).

Theories on didactical functions of textbooks

Interestingly, theories on didactical functions of textbooks in both East and West Germany were almost the same. It is remarkable that the results of research on functions of textbooks in the 1980s were correspondent to each other¹³⁷.

Table: Didactical functions of textbooks in the theories of both East and West Germany

West Germany	East Germany		
Hacker (1980)	Theses on the function and design of textbooks (1965)	Textbook design – standpoint of research and inductions (1979)	Textbook design in the GDR (1984)
Structuring function			Coordinating function
Representational function	Information function	Information function	Information function
Control function	Control function	Control function	Control function
Motivation function	Stimulation function	Motivation and stimulation function	Stimulation function
Differentiation function		Rationalization function	Rationalization function
Exercise and check	Exercise function		Result-securing function

In West Germany, Hacker's (1980) research can be considered as the basis of theories on didactical functions of textbooks until today. Hacker researched the new curriculum that was introduced to West Germany in the late 60s. In his paper, he distributed six didactical functions of textbooks: structuring, representational, control, motivation, differentiation, as well as exercise and check functions.

In East Germany, there were several attempts to identify the didactical functions of textbooks. Theses (1965) identified four functions of textbooks in the learning process: information, control, stimulation and exercise. *Lehrbuchgestaltung – Arbeitsstandpunkte und Hinweise. (Textbook Design – Standpoint of Research and Inductions)* (1979), which was issued as the 34th volume of *Informationen zu Schulbuchfragen*, distinguished another four functions of textbooks: information, control, motivation and stimulation, as well as rationalization. Furthermore, *Schulbuchgestaltung in der DDR. (Textbook Design in the GDR)*, which was the corpus of textbook research in East Germany, differentiated six didactical functions of textbooks: coordination, information, control, stimulation, rationalization and result securing.

¹³⁷ Bamberger (1995) also shows a table with similar contents. He pick Hacker (1980) and Textbook Design in the GDR (1984) up and juxtaposed them with theories in the former Soviet Union. Although he made no comment on this table, it gives a good comparative view over theories of the Soviet Union and both Germanys.

The decline of didactical research on textbooks

In the year 1990 East Germany collapsed, and the social as well as political system in Germany changed. This historical change also includes that of didactical research on textbooks in Germany, for the representative institutes for didactical textbook research in both Germanys were closed in this period. With this closure, didactical research on textbooks declined rapidly.

In West Germany, the institute in Duisburg was dissolved in 1991 due to the decision of the university. Pöggeler (2005) suggested that one of the reasons why this institute in Duisburg was closed was lack of understanding on the side of university about the significance of textbook research.

Köthen Teachers College was integrated into Halle-Köthen Teachers College in 1988, and then into the University of Halle-Wittenberg in 1993, becoming one institute for teacher education. A new institute for textbook research: Wissenschaftliches Zentrum für Schulbuchforschung (Academic Center for Textbook Research) was also established at the university shortly after unification, in order to preserve the heritage of East German textbook research. However, from this new institute, no studies on textbooks appeared. Most textbook researchers in East German by that time had already lost their posts at universities. This institute was also closed in 1997 with the dissolution of the department to which it belonged.

The didactical research on textbooks in East and West Germany developed in parallel, in its content and process, when both countries were in conflict. However, once this conflict was dissolved, didactical research on textbooks declined too.

References

- Bamberger, Richard. 1995. Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. (Methods and Results of International Textbook Research at a Glance). In: Olechowski, Richard (ed.) *Schulbuchforschung. (Textbook Research)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Baumann, Manfred et al. 1984. *Schulbuchgestaltung in der DDR. (Textbook Design in the GDR)*. Berlin (East): Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Bönsch, Manfred. 2006. *Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht. (General Didactics. A Handbook on the Science of Instruction)*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Fujisawa, Hōei. 1986. *Doitsu Jin no Rekishi Ishiki. Kyokasho ni Miru Senso Sekininron. (History Perception of German People: The Discussion Seen in the Textbooks)*. Tokyo: Aki Shobo.
- Hacker, Hartmut (ed.). 1980. *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht*. Bad Heilbrunn (Obb.): Klinkhardt
- Helmers, Hermann (eds.) 1969. *Die Diskussion um das Deutsche Lesebuch. (The Discussion on the German Reader.)* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Höhne, Thomas. 2005. Über das Wissen in Schulbüchern: Elemente einer Theorie des Schulbuchs. (On the Knowledge in Textbooks: Element of a Theory of Textbooks) In: Matthes, Eva & Heinze, Carsten (eds.) *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (The Textbook Between Course of Instruction and Teaching Practice)*. Bad Heilbrunn (Obb.) : Klinkhardt
- Japan Textbook Research Center. 1991. *Kyokasho no Shitsu-teki Kōjo ni Kansuru Sogoteki Tsyosa Kenkyū Kenkyū Seika Hokokusho. (Research Report on Development of Textbook Quality)*. Tokyo.
- Japan Textbook Research Center. 1995. "Gakushuzai" to shiteno Kyokasho no Kino ni Kansuru Kisoteki Kenkyū. (Fundamental Study on Functions of Textbooks as "Learning Material"). Tokyo.

- Johnsen, Egil Borre. 1993. *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Kawakita, Atsuko. 2005. *Doitsu no Rekishi Kyoiku (History Education in Germany)*. Tokyo: Hakusui-sha
- Kondo, Takahiro. 1993. *Doitsu Gendaishi to Kokusai Kyokasho Kaizen. Post Kokumin Kokka no Rekishi Ishiki. (German Contemporary History and International Textbook Improvement: History Perception of Post Nation State)*. Nagoya: University of Nagoya Press.
- Kozdon, Baldur. 1974. *Wird das Schulbuch im Unterricht noch gebraucht? Situationsanalyse eines Mediums. (Are textbooks Still Used in Class? Analysis of the Situation of One Medium.)* Bad Heilbrunn (Obb.): Klinkhardt.
- Laubig, Manfred, Peters, Heidrun & Weinbrenner, Peter. 1986. *Methodenprobleme der Schulbuchanalyse. (Problems of Methods for Textbook Analysis)*. Bielefeld.
- Lehrbuchgestaltung: Arbeitsstandpunkte und Hinweise. (Textbook Design: Standpoint of Research and Inductions). Informationen zu Schulbuchfragen 34*. Berlin: Volkseigener Verlag Volk und Wissen.
- Nestler, Käte. 1982. Zur Gestaltung und Wirkung von Texten mit induktivem und deduktivem Aufbau. (On Design and Effect of Texts with Indictive and Deductive Structure). *Informationen zu Schulbuchfragen 44*, 7-21.
- Pöggeler, Franz. 2003. Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945. (Textbook Research in the FRG after 1945). In: Wiater, Werner (eds.) *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Textbook Research in Europe: Review of the Situation and Perspective for Future)*. Bad Heilbrunn (Obb.): Klinkhardt.
- Rauch, Martin & Tomaschewski, Lothar. 1986. *Reutlinger Raster: zur Analyse and Bewertung von Schulbüchern und Begleitmedien. (Reutlinger Raster: for Analysis and Evaluation of Textbooks and Supporting Media)*. Reutlingen.
- Volkseigener Verlag Volk und Wissen. 1965. *Thesen zur Funktion und zur Gestaltung der Schulbücher. (Theses on Function and Design of Textbooks)*. Archrefpäd/HU/AP/III/B/K/38. Berlin.

The use of dictionaries in the teaching of English

Juan José Varela Tembra

Introduction

For many years, the use of dictionaries in the teaching of English as a foreign language has been a somewhat neglected area, practitioners putting emphasis on other strategies leading to the acquisition of meaning.

When teachers of English need to provide students with the meaning of a new word, they use techniques such as mimicry, blackboard drawings, definitions, showing pictures, giving synonyms or antonyms, context guessing, and so on. All these have become very popular because they encourage students to make an effort to develop their understanding in a very active way: they listen to explanations in the target language, they practice the language by giving different options, and they revise vocabulary already learnt and so on.

There has been a rejection of translation into first language and the use of the dictionary. In my opinion, both prove to be very educationally useful if properly employed. In this paper, it is not my aim to deal with the advantages and disadvantages of translation of words in the classroom, although my personal opinion is that it should not be ruled out, as it can be a profitable technique, especially with adult learners.

Regarding dictionaries, I think it is essential to 'promote' their use, both in and out of the classroom, and from a very early stage. The benefits of dictionaries over other techniques for learning vocabulary are manifold, among which we can list:

- They prepare the student to have autonomy to continue learning outside the classroom.
- They give the student complete information about the word.
- They provide the student with examples of the 'use' of the word in context.
- They represent active learning techniques.

For the abovementioned reasons among others, it is a teacher's duty to dedicate special attention in their lessons to the presentation of good dictionaries, advice on how to use them effectively, and their integration in the classroom.

What does learning a word mean?

Learning a word does not only mean knowing the equivalent term in the first language: this process implies something much more complex. Richards (1976) describes the acquisition of a new word as leading to different forms of knowing:

- Knowing a word means knowing the degree of probability of encountering it and the sorts of words most likely to be found associated with it.
- Knowing a word means knowing its limitations of use according to function and situation (temporal, geographical, social, field, mode, etc.).
- Knowing a word means knowing its syntactic behavior (e.g. transitivity patterns).
- Knowing a word means knowing its underlying forms and derivations.
- Knowing a word means knowing its place in a network of associations with other words in the language.
- Knowing a word means knowing its semantic value (its composition).
- Knowing a word means knowing its different meanings (polysemy).

What constitutes a good dictionary?

Bilingual dictionaries have had bad press for a long time, due both to the criticism of translation as an approach to or facet of language learning, and the fact that they sometimes tend to be inadequate and unreliable. However, it must be said that in the very early stages of learning, even an inadequate bilingual dictionary can provide important learning support and be a quick way of finding information.

As proficiency develops, greater use should be made of monolingual dictionaries. In fact, Baxter (1980) concludes that prolonged dependency on a bilingual dictionary retards the development of language proficiency.

Whatever kind of dictionary we refer to, a good one should fulfill as many of the following conditions as possible:

- Contain clear information about the symbols and abbreviations used.
- List the different definitions of a term in order of meaning, from the most common or simple to the most rare or complex.
- Use simple, clear language in the definitions, avoiding unfamiliar words that force the student to refer to a different entry.
- Give grammatical information about the word (part of speech, countable or uncountable, transitive or intransitive, followed by infinitive or -ing)
- Provide information about stylistic appropriacy of the term (whether it is formal, informal, colloquial, slang, literary, pejorative, etc.)
- Give example sentences containing the word, if possible based on actual usage.
- Provide the student with the phonetic transcription and stress marking.
- Suggest some of the most common collocations.
- Contain illustrations.

Teaching students to make the most of dictionaries

Handling a dictionary is a skill that must be taught very carefully, and all teachers should spend a reasonable amount of time talking to their students and schooling them in the correct use of the dictionary, as they will take great benefit from this all their life. This can be done through:

Prediction activities: Prediction activities have been shown to activate students' prior learning. Before opening a dictionary, students should follow these steps:

1. Think carefully about the sentence in which the new word appears.
Can you try to guess the meaning from the context?
2. Look carefully at the new word. What kind of word is it?

This procedure will help students in two ways:

1. After having thought about the possible meaning of the word and the part of speech it could be, the student will now feel better able to choose from all the possible meanings provided by the dictionary. When the student thinks carefully about the whole sentence before looking in their dictionary, they might find that they do not really need to look up the unknown word.

This can be illustrated by the use of the word 'reward' in the following example sentence: "One of the rewards that space travelers receive is the beautiful view of the planet on which we live" (Virginia French Allen).

A student who has been taught to think about the whole sentence will say to themselves, "I know that 'rewards' is a noun here because it is used after 'the'. The sentence tells me a reward is something that is received; and it must be something good, because the beautiful view is called a reward".

2. The student will be more prepared to look for the base form of the word, which might coincide with the actual word they are looking up. For example, if the student is looking up the word 'equipped' found in the sentence: "Weather stations are equipped to receive direct reports from U.S. weather satellites", they will probably not be able to find it. However, those who have looked carefully at the sentence will have guessed that 'equipped' is the -ed form of a verb and that the verb probably ends in a single 'p'. Now the student is ready to look for 'equip' and to find out whether the verb means something like 'establish', 'permit' or 'require' – or something different from any of these.

Explicit scaffolding: Some students may even need guidance as to how to reach the page in the dictionary where the required definition appears. In order to practice this, we can ask students to do the following exercises:

- Give the number of the page where each of the following words is defined: fog - loaf - load - roly-poly.
- Arrange the following words in alphabetical order: slump - sluggish - shadow - sloppy - slope – spate.

- One student opens the dictionary and reads aloud the first word on the left-hand page and the last word on the right-hand page. The other students try to think of words, which will appear on either of those two pages.

Scaffolding: Some less advanced students might have problems recognizing what the base word is, especially when looking up idioms, phrasal verbs or fixed expressions.

We could assist them by giving them a set of words or expressions they do not know the meaning of, and asking them to identify the exact word they would look up. For example: tapping - echoes - begged - out of breath - with flying colors.

Guided construction of meaning: Once the students have found the word in the dictionary, they might find it very difficult to decide on the best entry for their context. To develop this skill, we can ask students to do the following exercise:

We can provide them with a series of sentences containing unknown terms that have a range of different meanings, and ask them to find the most suitable one in each case:

I think my phone has been tapped.

He has issued a flat denial of these allegations.

Could you ask Peter to book some seats for the concert?

Each of the words underlined in these sentences has different meanings and can act as different parts of speech. It is useful for students to know which of the words they have learned may also function as a different part of speech. To learn a new function for a word one already knows is to expand one's vocabulary in an efficient way.

Explicit scaffolding: It is also essential to teach students the most common abbreviations found in dictionaries. Although each dictionary can differ, there is usually some sort of agreement on symbols and abbreviations that stand for common words, and we should make sure our students are familiar with them. We should pay particular attention to the following:

adj. - adjective / adv - adverb / Amer. - Americanism / C - countable / conj. - conjunction / f. - feminine / FAM. - familiar, colloquial / final - formal / infmal - informal / intr. - intransitive / m. - masculine / n. - noun / o.s. - oneself / pl. - plural / poss. - possessive / p.p. - past participle / pref - prefix / prep. - preposition / prop. - pronoun / rel. - relative / s.o. - someone / sth. - something / tr. - transitive / U - uncountable / U.S. - United States / v. - verb

Explicit teaching. Most good dictionaries use the International Phonetic Alphabet (IPA). The learner who cannot read these is strongly disadvantaged, and the ability to interpret IPA symbols may have to be taught directly and practiced in class if efficient dictionary use is to be fostered. Students are usually quite reluctant to do so, because they think it is too difficult and tiresome, but it is my experience that even absolute beginners get used to it very quickly and even enjoy it if presented in an attractive way. I do not think they should become experts in transcription, but it

is most important for them to be able to accurately pronounce a word they have never heard by reading the symbols.

In order to make this task appealing we could use, for example, a ‘bingo’ game, in which each student is given a card with a few phonetic symbols that have been taught, and the teacher calls out different words containing the sounds represented by the symbols. When a student hears the word for which they have the symbol, they cross it out. This should be played separately for vowel, diphthong and consonant symbols. When we are dealing with vowels or diphthongs, we should use one-syllable words that contain only one vowel or diphthong. If we are working with consonants, we will need the students to concentrate only on the first sound of the word we read out.

Provision of worked examples: We should also encourage students to look at all the example sentences the dictionary provides. This is, in my opinion, essential in helping students understand the meaning of the word more clearly and remember it more successfully.

Provide extension activity: It is also important to encourage the more proficient students to look at possible prefixes and suffixes that can accompany the word they are handling, and note them down, as this will enlarge their vocabulary. We could ask students to use their dictionaries to look up all the possible affixes that can accompany a given word, for example: man (manly, unmanly, unmanliness, manlike, mankind...)

Another important point, especially for advanced students, is to make them aware of the possible collocations that affect the word in question. When two items occur together frequently, they are said to collocate. Collocation errors are extremely frequent in students at all levels. Items may co-occur simply because the combination reflects a common real world state of affairs. The better the dictionary is, the more variety of collocations it will provide the student with.

An interesting exercise dealing with this aspect is that of providing students with a ‘collocation grid’, which they will need to fill, using good dictionaries. Ruth Gairns and Stuart Redman propose the following example:

Beautiful	woman / child / dog / bird / flower / weather / landscape / view / day / village / house / furniture / bed / picture / dress / present / voice
Lovely	woman / child / dog / flower / weather / view / day / village / house / furniture / bed / picture / dress / present / voice
Pretty	woman / child / bird / flower / view / village / house / bed / picture / dress
Charming	woman / man / child / village / house / voice
Attractive	woman / man / village / house / dress / voice / proposal
Good-looking	woman / man / child / dog /
Handsome	woman / man / present

Guided construction of meaning: Most students take notes after consulting a dictionary, as this helps them to memorize the word, and it is quite useful when they want to revise. This might sound a very personal question, but it is of great value to the student to obtain some sort of guidance or advice from the teacher on the possible ways of organizing written vocabulary information, so that the learner can choose the most appropriate one for him.

Traditionally, most learners were encouraged to list their vocabulary items as they were learnt in chronological order, and the most common way of indicating the meaning was to assign a first language equivalent to each item. However, this system of storage is not flexible, as it does not allow for later additions or refinements as one's knowledge of the item increases. It is better to advise the student to use category sheets or diagrams, which could have headings such as topic areas or situations. The information given for each term could include the definition in English, part of speech and at least one example.

To give students some practice, the following exercise could be performed: Thirty or forty words that have been recently learnt in the classroom are written on the board and the students are asked to divide them into different categories. Of course, the chronological organization is not incompatible with other forms of storage, so this should not be completely discouraged. Whatever system they adopt, the most helpful guidance teachers can give here is to show learners how to be systematic, as organization is generally held to be the key to memory.

Conclusion

Michael McCarthy wrote in 1990:

It is the experience of most language teachers that the single, biggest component of any language course is vocabulary. No matter how well the student learns grammar, no matter how successfully the sounds of the foreign language are mastered, without words to express a wide range of meanings, communication in a foreign language just cannot happen in any meaningful way.

However, this has been an underestimated aspect of language learning for many years. In recent times there has been a radical shift towards emphasizing the importance of vocabulary acquisition in language teaching. Many books have been written in order to help teachers to decide on what vocabulary to select for their students to learn, how to present it, how to explain it, and what exercises they should use to practice and reinforce it.

However, we should not forget the most valuable, priceless tool a student of a foreign language can have: the dictionary. A proper, regular, skilled use of it will provide the student with autonomy, security and much wider information about words than any of the techniques used by their teacher. It is a teacher's duty therefore to instruct their learners on the use of the dictionary, encourage them to consult it, and help them enjoy this process of consultation. Should this duty be successfully carried out, it would, in my opinion, constitute one of the most

important contributions that a teacher could make to the current and future progress of the learners we have in our charge.

References

- Baxter, J. 1980. The Dictionary and Vocabulary Behavior: A Single Word or a Handful? *TESOL Quarterly* 14 (30).
- Carter, R. & McCarthy, M. 1988. *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
- French Allen, V. 1983. *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Gairns, R. & Redman, S. 1986. *Working with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. 1990. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Morgan, J. & Rinvolucri, M. 1986. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J.C. 1976: The Role of Vocabulary Teaching. *TESOL Quarterly* 14 (3).

The use of discourse analysis in the process of evaluation of history Textbooks

Dušan Klapko

Introduction

Interest in the evaluative research of textbooks conducted within the framework of quantitative methodological approaches, mainly in the cognitive field of educational phenomena, has nowadays shifted to research paradigms favouring the qualitative-humanitarian approach in the social/affective field of educational phenomena. In the last two decades, in the Czech-Slovakian educational area, the general description of the phenomena in both the quantitative and qualitative approaches has been promoted by researchers such as Král (1994), Švec (1998), Fajkus (2005) and Hendl (2005), among others.

In human (social) sciences it is impossible to reach exact predictions or explanations. Therefore, the research result in human sciences basically represents mapping the research subject matter, including an outline of opposite conceptions on the framework of plural interpretation. According to Iser, human sciences "... primarily aim to reach understanding, to define correlation with context, to track down meaning and function, and to evaluate ... as well as to answer the question why we actually need them" (2009, p 20).

Analogically, the history mapped in textbooks becomes a point of intersection of many discourses. If we identify the defining discourse as shared verbalised knowledge based on common meaning (see Vávra, 2008), then history reveals itself as continually emerging reinterpretations of the well-preserved historical sources. Non-ultimate quality of views on the past forms our awareness of history. Having said that, the key significance lies in the way texts in history textbooks are compiled and embedded into interpersonal as well as intrapersonal communication in the educational process. The creation of postmodern textbook texts has to comply with the following requirements (see Beneš, 2005): understanding history as a natural and omnipresent process, subjectivity and plurality in its interpretation, social functionality of knowledge and competencies conditional to historical context, strategy of learning history, apolitical quality of history, critical approaches, regionality and interconnection of history, possibility to see presentations of historical conflicts from a distance, highlighting humanity, tolerance and co-operation, diversion from emphasis on factographic and encyclopaedic qualities, forming attitudes recognising values and principles, cultivation of civil and national identities and others.

The interpretation of cultural and social history in the area of education also has its own genealogy. In all historical periods, educational priorities have shifted depending on different factors of social phenomena. The current postmodern pedagogical understanding favours a subjective view on history and the making of a plurality of opinions. According to Beneš (2005), postmodernity invented a plural quality of truth,

by which truth has become discourse. Therefore, discourse now defines meanings of the world around, the past and the present.

Characteristics of discourse analysis

This paper focuses on descriptions of potential mappings of value forming and attitudes of pupils caused by being exposed to texts in school textbooks. From the research point of view this intention has the potential to map one of the priorities of the Czech school curriculum. Specifically, the research will map the anticipated influence of textbook content on the development of social competencies of pupils and their application. Social competencies are related to how an individual naturally acts in the school context as well as outside the school. The prospective analysis of transcribed student interpretations may be seen as a degree of potentiality of the didactic texts contained in history textbooks on the framework of the affective goals of the curriculum. In addition, applying discourse analysis seems to be an adequate means for research evaluating history textbooks.

To begin the interpretation of discourse, some selected characteristics of discourse definitions are introduced: “The term discourse is used to talk about all forms of talk, texts ... People use discourse to do certain things: to blame, justify, present themselves in a positive view, etc.” (Bianchi, In: Čermák, 2005).

Discourse analysis is a way of linguistic research that is concerned with how parts of texts or speeches work ... Discourse is not only a neutral medium for creating and transferring values, meaning and knowledge ... Discourse creates the meaning. Although the materialistic objects and social practices do not only exist in the language, it is the language that gives them meaning and ability to be seen so they are formed discursively. (Barker, 2006).

Discourse defines the content as well as the way social actors speak. We learn about the world around us by systems of symbols that are created in discourses and by discourses themselves. “The way we say something determines the nature of what we say – it reveals the thought.” (Heaton, 2005). Finally, discourse is understood as institutionalised verbalised knowledge linked to behaviour that is shared within wider communities. “Social-scientific discourse research deals with relations between interpretations as activities or social practices, and the reproduction of semantic systems of knowledge, social actors, rules and human resources that are related to the processes in the same way as their impact on a social group is.” (Keller, 2008)

Although there are various approaches used within the analysis of discourse (see Keller, 2008), two primary types of discourse analysis can be defined as follows: the analysis of the sources of discourse and the analysis of the use of discourse (Rogers, 2003).

“The analysis of the sources of discourse concerns the way discourses work in general and globally as social and cultural sources, which people draw upon when realizing their activities and aims” (Bianchi, In: Čermák, 2005), whereas the analysis of the use of discourse focuses on the respondent’s utterances and aims to find out how he or she

uses the language to achieve their goals. The study of discourse analysis is based on philosophical movements such as phenomenology, constructivism and hermeneutics.

Currently, the research realised from the point of view of those involved in education mainly favours a qualitative change in the area of subject-object relationships within the Czech education practice. To be precise, we should point out that these subject-object relationships depend on putting into practice the post-modern principle of a critical teacher-student partnership. In other words, the traditional teacher-student relationship embedded in the spirit of the Enlightenment-oriented, so-called modern pedagogy no longer satisfies the post-modern educational requirements to develop individuals who are able to think critically and independently.

It is possible to say that from the complex research view of the textbook-student interaction, it would be necessary to extend our research attention not only to the area of mutual influence between these two actors, but also to the teacher's instructions and interpretation of the communication conditions. Furthermore, attention would also expand to the level of processing the information from the textbook by the student and to tracking the student's attitude concerning the content of the textbooks. These attitudes are influenced by intervening variables such as the student's prior experience with the topics included in the textbooks; the method of working with these texts; the interaction among the education subjects; the persuasive aspects of textbooks during the process of learning; and last but not least the misconceptions of students. This experience may vary up to a certain stage depending on how the context is perceived and as such it can also be evaluated differently.

To achieve our aim through research, it seems that the most optimal method of discourse analysis would be to use these two approaches: the critical discourse analysis (see van Dijk, 1991) and discourse psychology (see Harré, Grant, 2001). The critical discourse analysis primarily stems from linguistic analysis with the aim to learn about a present reality – taking, for example, the form of a textbook text – and also to outline the reflection of a described phenomenon on the framework of the socio-cultural context. This approach may “contribute to the establishment of a more equal environment for communication, to pluralization of discourses as well as their de-ideologizing.” (Vávra, 2008).

In this analysis there is an important presumption about incorporating the analysis of discourse in a wider context, specifically the discourse of a school institution as a power structure. The critical discourse analysis is, I believe, suitable for research of the texts used in history textbooks. Concerning the phase of collecting and interpretation of research data from pupils themselves, the suitable research tool is then, in my opinion, discourse psychology. Here, the active construction of the world by an individual using the means of language is emphasized, as well as the way the individual comes to an understanding of social rules of communication and knowledge – as opposed to the “critical discourse analysis” or “archaeological analysis of discourse” of Foucault. The basis of the research effort is the analysis of how people act, rather than how they think. Employing these two approaches used in the analysis of discourse seems to establish an optimal precondition for success in the search for answers to research questions.

The characteristics of discourse analysis may be concluded by what usually initiates every research project – formulating the research problem by asking key questions. The following questions are drawn up in agreement with the phase of research focused on the students' utterances.

- How do students understand and construct meaning on the basis of a didactic text in a textbook?
- How do students become conscious of the values expressed or hidden in texts in history textbooks?
- What functions have the attitudes expressed by students while reacting to the content of the textbook text?
- What are the sources of students' attitudes?
- How are the language practices of students organized?
- How does a student create his/her own version of the social world?
- How do we distinguish real descriptions and utterances from proclamative?
- Does a student have the right to be the client of the textbook rather than just a mandatory receiver?

Now, let me render the key questions of discourse analysis related to texts in a textbook:

- Do the methods of discourse analysis represent an effective means of measuring potential in the socially affective area of curricular aims concerning a textbook text?
- Is it possible to research the use of language in a textbook text in connection with the student's interpretation?
- What image of history does a textbook text create in the student's utterances?
- How is the aspect of altruistic actions represented in the interpretation of the researched history textbooks?
- What are the communal myths included in history textbooks?

Key terminology in the analysis of discourse

Because of the relatively small space dedicated to the topic of the use of discourse analysis within educational research, at least in the area of textbook evaluation, the following section gives an overview of the possibilities of this research approach.

The analysis of discourse is based on the assumption of unstable perception and interpretation of the world through the eyes of an individual depending on the social context of a certain event. The same event can be thus described in different ways; therefore there are significant variations between descriptions and utterances of respondents. "Discourse analysis views variation in utterances as a result of the fact that people perform in their talk a whole range of actions." (Potter, 2004). We call these speech acts (see further). In connection with this it is important to note: "discourse is realized as an event but understood as meaning." (Ricoeur, 1997). This takes us into the dialectics of event and meaning. This means that an utterance-dialogue (both verbal and nonverbal) takes place as a unique event set in time.

However, the timelessness of the utterance-dialogue concerns its content, in other words the intentionality of the language or meaning. Thus the content or meaning of the communicated can be kept in time and even described with other words. The meaning of the utterance thus becomes a publicly available act, while the experience of the utterance is a personal individual thing.

Due to the influence of the context we are able to understand the meaning, which would be, without the knowledge of the context, only a fragmented set of various interpretations. The aim of the speaker is to come to an understanding of what he or she is communicating. For this, he or she uses the so-called illocution act (Ricoeur, 1997). This relates to specific discourses of the speaker during communication (both verbal and written). In verbal communication the illocution act appears in gestures, mimes, intonation, body language etc. In written speech it appears, for example, in diacritics. Words are used as means of actions, not as description of reality (Austin, 2009). In discourse analysis we do not only map the content of utterances but also their illocutional strength. Besides the illocution act, Ricoeur has also used the terms of locution and perlocution act of communication. In textbooks this is the printed text (locution act) and the evoked effects of the text in the actions of a reader (perlocution act).

It is in written speech where the event ceases to exist and the only thing that is left is the meaning of the speech event, mediated through inscription. According to Ricoeur (1997) "... the inscription is the terminal station for discourse. Inscription becomes a synonym for semantic autonomy of the text, which results from the separation of the author's mental intention from the verbal meaning of the text (what the author meant and what the text meant)." In other words, the meaning of a text consists of the "subjective part" of meaning (author's intention) and the "objective part" of meaning (purpose of the utterance). In written discourse then, in contrary to spoken discourse, the intention of the author of the text and its meaning become separated. In connection with the view of social constructivists, the result of the influence or communication of textbooks depends on "language means, and these are tied to the rules of social discourse. It is based (social constructivism) rather on the semantic and operational taciturnity of social systems." (Kašćák, 2002). In other words, we view the same texts differently according to the cultural patterns and norms we have adopted. We may say that among the main factors that influence the process of communication of students with textbooks are: the social context of message; the cultural determination of communication; the quality of the information reception; and the evaluated utterance or interpretation of the student, including his motivation.

The plurality of textbook interpretation is thus based on the process of understanding, comprehension and explanation of the textbook content by an individual student. This process develops based on an estimate of the meaning of the text read. The aim of the text is thus not to teach factography, or an interpretation of the text that would correspond with the intention of the author. The process of reading, comprehending, understanding and explaining the text is a social act. This social act is disengaged from the author's intention. It is also disengaged from a specific dialogue situation through which the student moves e.g. during communication with the teacher in the class. Essentially, it is the fact that text-based study means learning about the world by reading, through communication between the author's discourse and our own discourse. Written text thus opens a space for the student's individual understanding

of the world. “Only writing reveals that the target of the discourse is to project the world ... the writer’s discourse is a correspondence between the inner structure of a text. The reader’s discourse is the process of interpretation.” (Ricoeur, 1997).

In connection with the realization of research that evaluates history textbooks using discourse analysis, an extremely important concept is the so-called “variability of respondents’ utterances” about social phenomena such as xenophobia, racism, discrimination, etc. This concerns the fact that people in general change their utterances and behaviour according to the social context (Potter, 2004). The effect of quantitative-type research would be the tendency to suppress the variability of the respondent’s utterances with the aim of creating facts, the interpretation of which would be unambiguous. Variability in responses, and thus the restriction of the discursive field, is suppressed by three basic strategies: restriction, gross coding, and selective reading (Potter, 2004). Basically this concerns the problematic issues of deliberate setting of limits or conditions to research, breaking the rule of the researcher’s objective approach when categorizing data, and giving a distorted interpretation of the results measured.

In this way the researcher restricts the space for responses, e.g. by limiting the choice of responses to only one option, or by setting only a certain number of response categories, or alternatively by strictly setting the number of interpretations. Usually the researcher records the response and does not measure it again in later work. By this he or she does not allow the respondents to change their opinion. During the process of analyzing and interpreting data, the researcher’s perception can be biased due to their intention to support their own theory or attitude. Thus, he or she is not able to critically evaluate the data from the research.

Approaches that are used for biased interpretation are called reification and ironizing. Reification identifies the words describing the subject of the research with the existence of the subject itself. On the other hand, ironizing gives the describing language different meaning or even denies its verity. Combining these two approaches, the researcher can achieve seemingly coherent interpretation of the research. On one hand, they accept those measured facts which correspond with their research presumptions, and on the other hand they deny those which do not.

One theories that tries to deal with variability in responses is the theory of cognitive dissonance (Festiger, 1957, In. Harré, 2001). This theory is based on the effort we humans constantly make to influence ourselves and our environment. To cut down the tension from conflicts between cognitive processes (perception, behaviour, etc.) we change our attitudes to achieve mutual consistence. For example, when we try to keep resolutions and we do not succeed, we interpret the failure as a unique exception that supports the rule. Another example is the contradictions that appear during conversation – people try to deal with them by ignoring them or by trying to understand. Both harmony and conflicts depend on the consequences, on the context of perception – in one case we treat them as rational, in another case as undesirable. Variability is a common phenomenon in both conversation and social texts. Variability and construction of utterances are the basic subjects of the discourse analysis. The question is: How do respondents form their descriptions of the utterance rules and how do they achieve this? “Rules are the basis of discourse psychology. If

the sign has meaning, it has to have rules which set the conditions of its use.” (Harré, 2001).

The following section now focuses on the key terms of the analysis of discourse. According to the constructivist theory, people actively construct new situations and assign these particular meanings. Harré expected, in connection with Kelly’s theory of constructivist alternativism, that “it is not the situation itself but its interpretation that decides the way we will react.” (Harré, 2001). Logically, every construction of the world is then subjective and authentic. According to Kelly, subjective construction of the world is a basic human need, which leads to the explaining of the processes around us on the basis of existing life experience. The interpretation of shared events develops, just like expressions of attitudes or understanding of terms, only in the discourse that is connected with them. Human behaviour is based on the repertory of possible discourses that we co-create in the interpersonal interaction. The human ability to take different attitudes within different discourses is individually manifested within this repertory. We need not only understand terms, we also need to be able to use them in various discourses.

The social expectations expressed by non-written norms of behaviour are an important factor here. A mere record from observing an examined group of people is not satisfactory for research overiewing human behaviour, acts or attitudes. It is necessary to have a record of interpretations of the subject of the research. To fully understand the event or situation, the researcher must also find out how the particular respondent understands and interprets the given situation. The researcher’s task is thus to induce natural communication to gain understanding of the given event or situation. It is not possible for us to keep the content of the conversation on a neutral level because such an effort towards ‘objective research’ would lead to false responses. In the analysis of discourse, the researcher himself is analyzed within their own research. Anyone who is able to take different attitudes within different discourses forms, in the long-term perspective, a so-called personal discourse. Personal discourse is based on the relationship of characteristic features of an individual and their ability to take the attitudes mentioned above. Mutual shaping between personal discourse (thinking) and public discourse (behaviour) works through the use of a system of signs and symbols.

The next key term in the analysis of discourse is meaning. Wittgenstein, in his effort to discover the meaning of utterances, focused on what people do with sign systems. “I really think with my pen because my head often knows nothing about what my hand is writing” (Heaton, 2005). The meaning can thus be discovered by the analysis of the practical use of signs, that is, natural conversation. To understand the meaning of examined utterances of students within the analysis of possible effectiveness of didactic texts in the history textbooks, it is necessary to get to know not only the context of that event, but mainly, how the examined textbook texts are perceived by particular students. “Understanding is not about prediction and control but about interpretation and empathy” (Harré, 2001). If a researcher wants to get to know the social construction of the world of the people examined, they must not impose the conditions of their discourse of scientific presumptions, rather, they must enter the discourse of the respondents. In the discourse paradigm – contrary to the positivist-Cartesian type of research – the researcher takes the role of equal participant of the research with the respondent.

Another key term here is position. The position of an individual determines the degree of illocutional influence within the particular discourse. This means that in the particular discourse the individual knows their rights, duties and partly their social power connected with causing expected effects with other participants of the discourse. In other words, what feelings we have for the persons we interact with and what feelings they have for us depend on inner experiences. According to this we assign certain meaning to the content of the communication, take a certain view and also vary our own behaviour. We speak of the location of ourselves within the given discourse. During participation in different discourses in certain context (e.g. school lessons) a situation may occur when an individual desires to hold a certain position but has not yet formed discursive abilities for this level. In this case certain forms of social exclusion may take place. Thus the thought of developing students' social competences, like their critical thinking, seems to be appropriate.

A good example of the held position can be the activity of a teacher, student, instructor, politician, sports commentator etc. Through this position, the individual forms a subjective evaluation of the meaning of a situation or event. The way we think about some object or situation is based on the terms that we use within our discursive ability. Thus we generate a certain conceptualization of the given object or event which will show in our behaviour. "Freedom of decision depends on the measure of expected activities connected with our own position. The positions which we hold in the discursive context form dispositions for certain types of attitudes and evaluations." (Harré, 2001). This beneficial idea allows us to apply discourse theory to theories of education, as with new topics within the European dimension of education, e.g. concepts such as multiculturalism, patriotism, xenophobia, cosmopolitanism, ecology, etc.

The use of discursive diversity in lessons can be a means to the effective social education of a democratic citizen. The free actions of people are according to Harré (2001) defined by the extent of discursive capability; the position in the given discourse; and the chosen subjective meaning concerning a certain event. In this situation, the interaction of public and private discourses takes place. The fact that discourse is conditional to social and cultural contexts is probably the key to understanding the accepted and rejected ways of behaviour and actions of people in certain groups in society. In accordance with the psychological anthropology of R. Linton (Harré, 2001) people present themselves according to cultural patterns and their social statutes. The expectations of a society, or more precisely social groups connected with the behaviour and actions of an individual, represent an act of social control. Didactic texts in textbooks are one of the examples of social control in educational institutions (comp. e.g. Illich, 2003). In these texts the attention may be centred around communal myths, for example, which are understood as traditional interactional stereotypes in the contents of the communication targeted at preserving social conformity (Kašćák, 2002).

Intentionality of thinking is a crucial aspect of so-called discursive psychology and is the basis of the cognitive processes. To understand the phenomena or objects of the real world sensual perception is not enough. We need to understand and know verbal or sign expressions about these phenomena or objects, that is to know how they are expressed verbally, iconically or schematically, what synonyms they have and what

characteristic elements they are composed of. Semantic memory develops on the basis of de-contextualizing perception of the outer world (Harré, 2001). We would be able to process the semantic characteristic of words and sentences even if the syntax was changed. The experience is stored in our brain on the basis of the content of discourses we participate in. Conceptualization of a new object is conditioned by its integration into the structure of the experience that we are able to explain.

Thus, conceptualization means more than recognizing an object's pattern. On the basis of conceptualization our interactions with the outer world are created. This way we gain capability to adapt to the outer world. However, at the same time we can be limited by so-called automated expectations, which lead to distorted perception. An example could be a prejudice formed on the basis of one negative experience, or indirect experience that we gain from media or friends. Our actions are influenced by former expectations, which are connected with the expected course of events, that is, with expected constructions. If the events develop in an unexpected way, negative reactions in our behaviour and actions may occur. The meaning of understanding a certain object, and also understanding the terms used to describe it, influences of our behaviour towards that object. To reveal the meaning of the student's utterance about a chosen object, it is important to create an adequate discursive context.

'Term' is another key word in the analysis of discourse. Understanding the meaning of terms is fundamentally connected with the ability to express these terms in the discourse. It is through terms that our understanding of the world is constructed and relationships between phenomena and objects we watch and make are interconnected. On the basis of our experience of working with terms we gain discursive capabilities, which are dependent on the social context. We gain these capabilities by participating in various discourses during which we clarify the rules for using the meanings of terms. The structure of processed experience takes part in forming the discourse capabilities through which we learn about the outer world, as well as contribute to its creation. There exists a narrow connection between conscious human activity and speech.

Context is the basis for forming discourse. Social context requires following expected ways of behaviour and actions depending on the value chart of the given society; through the processes of the so-called enculturation and socialization an individual takes over social norms. The key factor of the so-called "semantic conformity" (Harré, 2001) of an individual is the evaluation of their own actions. This means that we are active and free creators (subjects) of our own actions, not only mere objects of social causality or the influence of the environment. On the other hand, we try to subordinate our actions to the expected demands of the particular discourse, in other words we actively create our own mechanisms of self-control. Social causality is based on a free decision of an individual to act, therefore it is extremely hard to predict research about human actions. The ability of an individual to act in a discursive context depends, for example, on: their ability to use and understand symbols in communication; apply discursive capabilities in decision-making; express evaluation; listen to people as well as interpret the opinions of others; and evaluate relationships among phenomena. We express these competences according to the meaning we determine with respect to the conditions of the given event.

When evaluating the potential power of a textbook text to influence the attitudes and values of a student, it is important to remember that discourse analysis sets itself a different research project compared to traditional research methods. The difference means accepting the elements outside texts on the background of context, which have the form of rules, sources and the structure of utterances. The research subject, specifically a text in history textbooks, is viewed as a process of mutual interaction among different discourses, resulting in interpretation outreaching the framework of the individual specific subject of the analysis.

“From the point of view of discourse analysis people can hold various attitudes to the same issue in connection with various contexts.” (Potter, 2004). In a certain phase of their lives every person has at their disposal the so-called discursive social capabilities. And it is the understanding of a particular event within the shared discourse that allows an individual to use these discursive capabilities, which may for example cause variations in utterances. In the analysis of discourse we treat so-called systematic variations in respondent’s (student’s) utterances as the first phase of revealing how the versions of subjective constructions of the social world are organised.

To deepen our knowledge of the utterance context we do not need to analyze many different cases, it is enough to analyze one case thoroughly. Two people expressing the same attitude on a scale, might still do different things with their discourse. For this reason, it is necessary to obtain from a respondent the whole statement, which by answering a question would clarify understanding of more issues in the subject area. From the syntax point of view, the same wording in the utterance does not automatically mean that the statements have the same meaning (aspect of semantics). The success of the researcher’s work depends to a great extent on mapping the mutual relationships of description and explanation of a respondent. The analysis of discourse does not search for hidden attitudes in utterances but concentrates on the organisation itself and on the discourse effects. There is no direct connection between attitudes and behaviour – the connection is indirect because it depends on social interaction. For example, a significant variable could be realizing how other people will react to my behaviour. For this reason, it is extremely demanding for a researcher to recognize which of the respondent’s statements is ‘internally’ authentic and which is only proclamative. Due to methodological difficulties with grasping the issue of context, variability and construction of attitudes to an object, discourse analysis focuses on detailed examination of how the evaluating expressions in discourse are created. In relation to this, two main questions are raised:

- How is the discourse of participants formed?
- What are the consequences of different types of utterance construction?

Conclusion

After a brief introduction into the research approaches to the analysis of discourse it is important to think about the options of its application in the process of evaluation of history textbooks. The power of revealing the discourse lies in the fact that it may mediate understanding of the social world by the research subject. “The reality is that here it is not the knowledge but rather the understanding that is crucial because we

play with flexible concepts and to understand these rational thinking is necessary.” (Heaton, 2005).

By knowing this, there are available various options for the social application of discourse analysis: aiming for both an understanding of certain social groups, and preparing supporting tools for understanding and cooperation with those social groups. In the process of the evaluation of history textbooks, focusing on specific social groups, such as the socially disadvantaged students, and extremists and group leaders on the other side of the social spectrum, among others, could represent a suitable subject for research. This might, for example, include mapping the patterns of explanatory schemes, prejudices and manifestations towards minorities from the point of view of the majority groups at school. Similarly, these research findings may be used in comparing the opinions of the members of minority groups. The content of the utterance might aim at the assessment of how they perceive their social position at school as well as outside the school, or how they see the behaviour of majority.

From the point of view of supporting the demand for tolerance and openness towards other cultural groups, mainly in the presentation of history topics, there is an option to map the construction of the social world of those students who identify with the opinions of various extremist groups. Here it is appropriate to mention Harré's findings (2001), which pointed out that people with a limited ability to command variability of the discourse capabilities incline to stereotyped, often hostile reactions, e.g. towards minorities.

The conclusions of these research findings could be applied to writing new textbook texts in the spirit of strengthening the tolerance and multicultural perceptions of students. There is also an option of undertaking the reverse direction, mapping the content of already published texts and their influence on forming students' opinions and prejudices (this topic has been dealt with, although with the use of a different research method in Borries, 2001). This research method could also help with an appropriate modification for creating texts for history textbooks, addressing the requirement to approach historical events critically. Acquiring the ability to use the method of critical analysis of data would represent the target competence of pupils rather than mere memorising of facts. Such curriculum documents would be customised to serve the target group in connection with needs in the current globalised information society.

References

- Austin, J. L. 2000. *Jak udělat něco slovy*. Praha: Filosofia.
- Barker, C. H. 2006. *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál.
- Beneš, Z. 1995. *Historický text a historická kultura*. Praha: Karolinum.
- Borries, B. 2001. *Mládež a dějiny*. Brno: CERM.
- Bianchi et al. 2005. *Analýza zdrojů diskurzu: prečo a ako*. In: Čermák, I. a kol. *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IV*. Olomouc: UP Olomouc.
- Harre, R. & Grant, R.G. 2001. *Diskurz a myseľ. Úvod do diskurzívnej psychologie*. Bratislava: IRIS.
- Heaton, J.,B. 2005. *Wittgenstein a psychoanalýza*. Praha: Triton.
- Iser, W. 2009. *Jak se dělá teorie*. Praha: Karolinum, 2009.
- Kaščík, O. 2002. Je pedagogika připravená na změny perspektiv? *Pedagogika*, 2002, 52 (4), 388-414.

- Keller, R. 2009. *Diskursforschung*. Wiesbaden: Verlag.
- Potter, J. & Wetherell, M. 2004. *Discourse and Social Psychology*. London: Sage Publications.
- Ricoeur, P. 1997. *Teória interpretácie: diskurz a prebytok významu*. Bratislava: Archa.
- Vávra, M. *Diskurz a diskurzívni analýza v sociológii*. In: Šubrt, J. Soudobá sociologie II. (Teorie sociálního jednání)
- Švec, Š. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: IRSI.

Resources for music education in Galician primary schools

Carol Gillanders

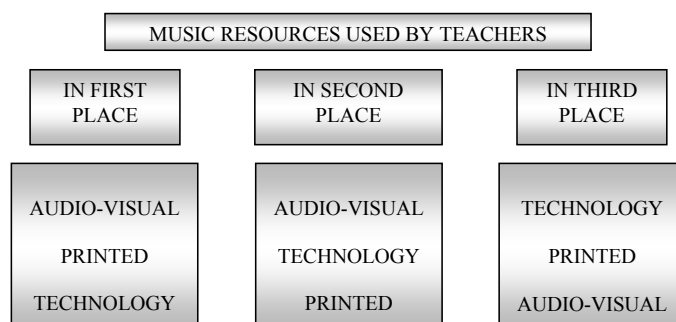
Introduction

Being a school music teacher is not easy. Music teachers must master traditional music classroom resources such as piano or guitar to accompany singing, Orff instruments, body movement and dances, repertoire and harmony to be able to write music arrangements adapted to different children and select appropriate music examples. They must also have knowledge of the current possibilities that music software offers, such as Internet and MIDI. Furthermore, music teachers experience teaching situations different to a normal classroom teacher, as they teach different groups throughout the course of a day. For example, a teacher may be in charge of a group of 6-year-olds at 9:30, a group of 10-year-olds at 10:30, and so on for five sessions; which means that the teacher is continuously changing classrooms, children, ages and learning material. This requires constant adaptation to each group and age. If a teacher has time to spare in their timetable, they may be expected to conduct maths of science classes with infant pupils, or work in the library. Music teachers must be proficient in many different fields of knowledge to be able to cope effectively with classes that, in some cases, range between three and thirteen years old. This can be a stressful situation for music teachers. Additionally, if there is a separate music classroom, they must also fetch each group and take them there.

Educational resources are available to help music teachers cope with this situation. The research question that arises is: which educational resources are most used by teachers in Galician primary schools?

Music resources in Galician primary schools

In our recent studies on resources used by music teachers in Galician primary schools¹³⁸, teachers listed the three educational resources they most use as follows:



¹³⁸ Doctoral Thesis: “*Educational resources in music teacher’s practice in Galicia*” – in process

Audio-visual resources include:

- Radio-cassettes
- Hi-fi systems
- MP3
- Video recorder and editing equipment
- Slide projector
- Retro projector
- TV
- Video projector
- Material projectors
- CDs, cassettes, CD-roms and DVDs
- Minus One

Printed resources include:

- Textbooks
- Staff notebooks
- Activity cards
- Flashcards
- Posters

Music technology includes:

- Computers and printers
- SMART boards (Interactive whiteboards)
- Workstations
- MIDI elements
- Music software

Teachers also mentioned musical instruments and materials developed by themselves. These include: music stories, musical graphs, velcro staff boards, special mats for reproducing rhythms, puzzles, special listening games, songs, compositions, dramatizations, recording of sounds, PowerPoint presentations, slides and simple audio-visual montage.

Audio-visual resources appear to be used frequently in music classrooms: in 93% of cases teachers always (15.8%), quite often (49.1%) or sometimes (28.1%) report that they use them.

Audio-visual resources are used:

- To reinforce the aural training of students
- To capture the attention of, and motivate the students
- To develop their creativity
- To develop practise activities related to the contents
- To facilitate work in groups
- To facilitate the transfer of knowledge
- To present the subject's contents
- To modify students' attitudes
- To do engaging activities

- To demonstrate experiences
- To offer some feedback

For textbooks, our study reveals that in 77.3% of cases, music teachers always (13.2%), quite often (43.9%) or sometimes (20.2%) use them; and never (11.4%) or hardly ever (11.4%). This means that in the majority of music classrooms teachers use textbooks. Teachers also use other printed material in 92% of cases (always 4.5%; quite often 38.4%; and sometimes 49.1%).

Essentially, printed material is used:

- To manage the established curriculum
- To evaluate the knowledge and ability of students
- To present content
- To help remember information and reinforce content

Although not to the degree of printed or audio-visual resources, music teachers also use other technology resources. In 45.1% of cases teachers sometimes use these other resources, in 22.1% quite often, and in 5.3% always. On the other hand, 10.6% and 16.8% of teachers never or hardly ever use them.

Technology resources are used:

- To help individual learning and make the teaching personalized
- As part of teacher training and development
- To help transfer knowledge
- To connect students to current technology
- To allow access to more information
- To help remember information and reinforce content

The fact that audio-visual and printed resources are so prevalent in everyday music lessons raises significant research questions. Music teachers use CD-ROMs on musical instruments, composers, music history, music theory, songs and games. They also use CDs or cassettes of children's songs, classical music, dances, music for rhythm and movement and pop singers; and DVDs or videos of musical stories, musical instruments, films, ballet, zarzuela, opera and video-clips. Textbooks and flashcards are also significantly used. It may be necessary to explore how teachers and students use all these resources.

The repertoire included in music education

The repertoire used in the music class is the basis for success in music education practice. This leads to the question: what criteria guide teachers in choosing the music they will work with? Elliott (1995, 277) reminds us of the importance of the analysis, interpretation, performance, listening, contextualization and judgement of musical works to be used in the classroom – before teaching – as effective music education is directly related to the practices, works and projects one chooses.

Two methods of choosing the repertoire are common in music education: the first is a selection relating to school festivals or outside events, the second is to adopt the repertoire in school textbooks (Elliott 1995, 277).

(...) making music for others is what musical practitioners actually do, and the aims of music education and the development of student musicianship can benefit significantly by connecting the curriculum-as-practicum with the wider school community and the musical needs of the community-at-large. At the same time, however, the musical requirements of people and events outside the practicum are usually too narrow and self-serving to function as guidelines for the musical and educational needs of music students. (...) But while some music series, texts, and method books reflect excellent musical, philosophical, and educational thinking, many do not. (Elliott 1995, 277)

Other questions arise with regard to different multicultural approaches, music methods or children's preferences. In the first case, the dynamic multicultural curriculum offers a real vision which tries to encompass the artistic, social and cultural beliefs underlying and influencing the musical practice of different cultures through a reflexive action (Elliott 1995, 291-293).

Some textbooks propose approaches based on European music methods such as Orff or Kodály. However, O'Flynn (2005, 196) indicates that children involved in complex musical activities do not need this kind of approach. Another important issue is the great variety of repertoire and styles. Campbell (1997, 11) states that music education requires "thinking and talking in more than one musical dialect". This variety must be built into a solid identification with local roots and their artistic representations. Here, further questions arise: Is Galician music and dance included in the repertoire? Are music teachers prepared to teach these aspects? Where did they get their preparation? Are they self-taught?

In this respect Aharonián (1997, 20), when tackling the problem of music education in Latin America, points out that we generally accept a music education set in time and space, and start off from a set of values where academic music is considered better than popular music. We only include music up to the mid-1950s, having absolutely no knowledge of contemporary musicians. For this reason, we must reflect on our cultural identity and reference points, i.e. where we look to, who we quote, what vision we adopt as our own, what music examples we include in our daily work. As Reimer states:

...we must recognize in our own culture's musical identity what we recognize about the musical identity of others' – that their culture should be honoured and appreciated not for trying to become what we are but for being what they are. Each piece of music is inevitably a product of a particular way of being its basic supply of culture, and each such way of being has produced music valued in a large measure for its individuality. (Reimer 2003, 282)

Lastly, with regard to children's music preferences, important studies point to the following problems:

- The relationship between music, media and youth (Mark 1997),
- The factors which influence the musical preferences of children (Olsson 2005; Gembris 2002)
- The effect and influence of communication media on choice of music (Sánchez Martín 2005)
- Cultural conflict between teacher and student (Crozier 2005; Rodríguez-Quiles y García 2006).

Teachers need to take all these factors into account when choosing their repertoire. It is very important to establish points of contact with the musical backgrounds of the students. This is very complicated because the teacher must be flexible in accepting and selecting the materials offered by the students, and in incorporating these materials within educational practice. We have already mentioned two ways of selecting musical material – to which we could now add a third: choice according to the teacher's own interests and abilities.

Conclusion

This paper has investigated questions regarding (1) the resources used by music teachers; and (2) the repertoire used. Research into these areas of music teaching and music education has been neglected in Spain, where research into music education has only recently been established compared to other countries.

The music lesson should be a predominantly active time: helping, above all, expression and communication. It is important to train future music teachers so that they are in possession of a repertoire that encompasses the local spectrum as well as the universal: together with instrumental and vocal abilities adequate to the needs of educational practice.

References

- Aharonián, Coriún. 1997. ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación musical? (What do we talk about when we talk about music education?). In Hemsy de Gainza, Violeta. (ed.) *Música y educación hoy. I jornada de reflexión sobre la música y la educación. Ponencias y documentos Universidad CAECE*. (Music and Education Today: First Conference on Music and Education.). Buenos Aires: Lumen.
- Crozier, W. 2005. Music and Social Influence. In Hargreaves, D. & North, A. (eds.) *The Social Psychology of Music*. London: Oxford University Press.
- Elliott, David. 1995. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Gembris, H. 2002. The Development of Musical Abilities. In Colwell, R. & Richardson, C. (eds.): *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.
- Mark, D. 1997. La revolución digital como un desafío para la educación musical (Digital Revolution as a Challenge for Music Education). In Hemsy de Gainza, Violeta. (ed.) *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI* (Music Education change for the 21st Century). Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- O'Flynn, J. 2005. Re-appraising Ideas of Musicality in Intercultural Contexts of Music Education. *International Journal of Music Education*. 23 (3), 91-203

- Olsson, B. 1997. The Social Psychology of Music Education. In Hargreaves, D. & North, A. (eds.) *The Social Psychology of Music*. London: Oxford University Press.
- Reimer, Bennett. 2003. *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*. New Jersey: Pearson Education.
- Rodríguez-Quiles y García, J.A.. 2006. Clásico <<versus>> moderno en educación musical (Classic vs Modern in Music Education). *Eufonia. Didáctica de la Música* 36, 85-97.
- Rodríguez-Quiles y García, J.A. 2006. Socialización musical y contexto escolar (Music Socialization and School Context). *Revista Música y Educación* 65, 65-78.
- Sánchez Martín, J. 2005. Músicas, jóvenes generaciones y medios de comunicación. In Roche, E. (ed) *La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos* (Music's Humanistic Dimension: Reflections and Models). Madrid: Secretaría General Técnica MEC.

Professional music training and transversal contents

José Agustín Candisano Mera

This study will discuss the professional opportunities for, and training of, musicians within the field of teaching. Recent research shows that the majority of professional musicians work as teachers at different educational levels and with students of different learning requirements. Job opportunities are numerous and varied for musicians, including teaching in music schools, bands, choirs, and churches, where they perform individually and in ensembles of different size and number of participants.

This wide variety of environments represents a great challenge to the task of teaching. Teaching small children is a very different to conducting a choir. Teaching instrumental music requires different abilities than those needed for working with teenagers. Whatever the teacher training, it can never be enough to cope with all the different situations of professional life.

Keys and strategies for music teaching

For these reasons, we need to determine the keys that unlock and strengthen the different abilities and professional development essential for success at all levels of the music education environment.

Training for professional musicians can be grouped under three key aspects. The first is the core of the training because it relates to the fundamental ability of a musician to play an instrument. We know that this is a long path requiring deep commitment and a great amount of time (at least 10,000 hours). To play an instrument involves a great variety of knowledge and skill – specifically skills of movement that imply knowledge of the body, including corporal techniques – and the comprehension of the craft that builds a musical work.

The second aspect is cognitive and intellectual, where knowledge passes through expression and classification. This includes a wide range of subjects including music theory; the study of harmony and counterpoint; music analysis; the history of music; and auditory training.

We now come to the third aspect – a different kind of knowledge. Here we find subjects ranging from educational psychology to specific teaching of music in its different forms: instrumental teaching, general education, methodology. In some curricular plans for music teaching, their presence is scarce.

Curriculum for music teacher training

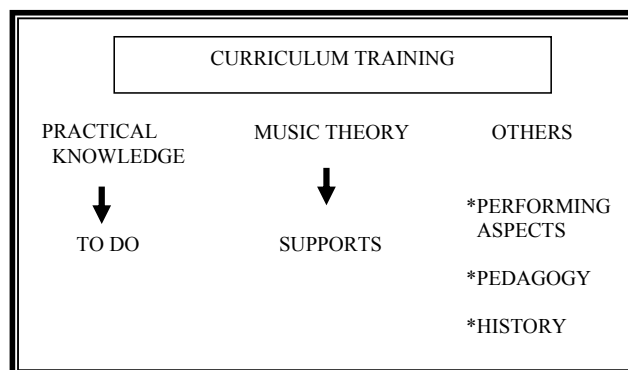
It is very difficult, however, to ensure that the curriculum covers all the professional requirements of the future music teacher. For this reason, we need to develop

strategies that encourage lifelong learning and professional development. This objective must be achieved through transversal contents.

Although most musicians are instrumentalists, singing is a basic requirement for all those working in the area of musical language and choirs. However, we often find that musicians do not employ the basic teaching methodology necessary for working with small children. In general education, we say that it is more important to sing in an appropriate manner than the methods employed, because the teacher fills their pupils with the expression of what they do.

Transversal content also involves the development of teaching skills. We consider it a basic necessity to learn how to teach through the same process as our learning. Although teaching requires specific study, it has been shown that most teachers tend to teach by repeating their own models. It is therefore necessary to promote continual professional development of the teaching staff to ensure familiarisation with the most up-to-date and effective teaching methods. If the teacher of future teachers is sufficiently well trained, he/she will be able to take advantage of the many opportunities to provide his/her students with the resources for teaching, and to reflect upon its nature and application.

In the same way, auditory education should begin with practical experience, generating methods that the student will be able to apply in their professional work. The same occurs with musical analysis, historical contexts, harmonics and counterpoint. In these subjects, there should be a meeting of experience and theory that considers the needs of each student.



Conclusion

All these processes imply a selection of material that does not fail for being 'didactic', given the richness of live, engaging music that can and should form part of the process of learning. The teacher should select the material that best applies to the needs of the learning process among all those they know, and can manage. In many situations it would be difficult to find these in a single textbook, which may be impossible to adapt to the needs of each student.

References

- Benenson, Rolando, Hemsy de Gainza, Violeta and Wagner, Gabriela. 2008. *La nueva musicoterapia*. (The new music therapy). (2^a ed). Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Fried, Robert. 1995. *The passionate teacher: A practical guide*. Boston: Beacon Press.
- Hemsy de Gainza, V. 2002. *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. (Music pedagogy: Two decades of educational thinking and action). Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Hemsy de Gainza, V. 2002. *Música: Amor y Conflicto. Diez estudios de psicopedagogía musical*. (Music: love and conflict. Ten studies of music psychopedagogy). Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Sarason, Seymour. 1999. *Teaching as a performing art*. New York: Teachers College, Columbia University.



ENGLISH WORKSHOP 4



Analyzing the dynamics of textbook elaboration: A way to understand the existence of a standard in French science textbooks

Catherine Radtka

Introduction

In 1998, a report from the education authority (Inspection Générale de l'Éducation nationale) pointed out that French textbooks could generally be considered as products resisting any change advocated by the ministry of education, and backing up teachers in their practices rather than encouraging them to change (IGEN 1998). Looking at today's products seems to confirm this point of view. It is very striking to see how similar the most recent textbooks published for physics and chemistry look, compared with textbooks published in England for key stage three Science for instance¹³⁹. Yet in 2006, following the publication of a new curriculum, up to ten new series of textbooks in physics and chemistry¹⁴⁰ were published in France for year eight (classe de cinquième). This similarity leads to the idea of a much more unified manner of teaching science in France. Looking at the textbooks, there can be no possible doubt as to the way teachers are supposed to teach physics and chemistry to pupils in the 'Collège unique'¹⁴¹.

In this paper, I propose to understand the existence of such a standardised way of presenting scientific notions in textbooks through undertaking a close observation of their development. Textbooks published in France are not subject to any kind of state control before release; yet their traditional format can act as a powerful constraint with respect to new products. French education publishers have to comply with the national curriculum, but this requirement gives some room for variety; the possibility for the teacher to use the same textbook with different pedagogical approaches is also a requirement (Bruillard 2005) (Choppin 1992). The production of textbooks is also submitted to constraints that are usually characterized as 'editorial constraints', which Alain Choppin has described for the French case on a broad perspective (Choppin 2005). My proposition here is to find out the ways in which these constraints actually materialise in the process of textbook development, and to analyse how content is

¹³⁹ One can compare, for instance, two textbooks series published by Hodder Education: *Thinking Through Science*, and *Connecting Science*, to see that even two products from the same publishing house can be different in structure and content.

¹⁴⁰ All textbooks are entitled 'physics and chemistry' (whereas in past years, some were entitled 'physical sciences'). Textbooks published in 2006 were: *Physique-Chimie 5^e*, Collection Parisi, Belin; *Physique-Chimie 5^e*, collection ESPACE, Bordas; *Physique-Chimie 5^e*, collection Vento, Bordas; *Physique-Chimie 5^e*, Bréal; *Physique-Chimie 5^e*, Delagrave; *Physique-Chimie 5^e*, collection De la Pomme à la Lune, Didier; *Physique-Chimie 5^e*, collection Durandea, Hachette; *Physique-Chimie 5^e*, collection Microméga, Hatier; *Physique-Chimie 5^e*, collection Incandescences, Magnard; *Physique-Chimie 5^e*, collection H. Carré, Nathan.

¹⁴¹ Such a statement does not, of course, take into account the diversity and complexity of teaching, since it is only concerned with the idea that textbooks convey: and what is notable here is precisely that textbooks seem to embody a way of teaching that is unique. Considering that textbooks give indications regarding teaching practices is a possible approach towards those sources for researchers (Bruillard 2005).

shaped, which usually results in a standard being renewed. In order to do so, I will focus on the phase of development that takes place in publishing houses, where the manuscript is discussed amongst various people in order to become an actual textbook. I will particularly focus on the arguments given by publishing professionals regarding the issues at stake. My approach consists in taking seriously the justifications they use to advocate their opinions, without taking the outcome of the discussion for granted. (This is a methodological approach shared by most researchers in science studies (Pestre 2006). It is also a starting point for Boltanski and Thévenot in (Boltanski and Thévenot 1991)). Adopting this framework helps to reveal how constraints that appear global and theoretical when studied from a broader perspective, are integrated in day-to-day practice by those in the publishing business. In other words, this approach gives an understanding of relationships between global and local narratives.

I will first give a brief overview of the structure of physics and chemistry textbooks and then focus on the process of the development of a page of one of these recently published textbooks. Different stages of the process will be presented and analysed according to the framework described above.

French textbooks in ‘physics and chemistry’¹⁴²

It is first essential to present the structure of physics and chemistry textbooks, since this structure is part of the standard way of presenting scientific topics that can be found in all textbooks in France. For the purposes of this paper, I propose to focus on year eight textbooks, which are divided into 3 parts, each of which dealing with one domain of the curriculum: water, electricity and optics. This results in a spatial organization of the textbook, doubling the domains of the curriculum. Each part is organized into chapters. Each chapter consists of an introduction, activities, a lesson, a ‘magazine’ and exercises. The introduction can be one or two pages long. It usually contains the title of the chapter, one or several pictures, and a general problematic. The activities emphasize the experimental work that should take place during the class: pupils are invited to do the experiments themselves and to analyse their results in order to get a better understanding of natural phenomena and scientific practice¹⁴³. The lesson (*cours*) features the organized body of knowledge answering the chapter’s problematic; it is followed by exercises and one or two pages of what one might call the more cultural aspects of the topics being studied: bits of history, practical advice, or suggestions for fun experiments – what I will label ‘magazine section’ from now on.

¹⁴² We talk about “Physics and Chemistry” textbooks because those two sciences constitute a unique school subject at this level, and all textbooks share this title (see note 1).

¹⁴³ This is a simplification of the reasons why pupils are supposed to be engaged in an practical activities, but debates over active learning – which cannot be reduced to practical activities – and constructivism are not in question in this paper (for such a discussion, see for instance (Jenkins 2000)). Nonetheless, the effectiveness of an engagement in practical activities will be of importance in the following development.

It is important to note that the number of pages in each section remains fixed within each chapter, and must be whole (each section begins at the top of a new page, thus making it necessary to treat different subjects in a similar length).

From the structural similarities described above, it follows that the description of one textbook can be applied to all science textbooks found on the market these past few years. Furthermore, these textbooks present similarities not only in structure, but also in content.

The study of boiling water

The study of boiling water is a good example of the similarity in content of year eight textbooks¹⁴⁴. It consists in an activity the aim of which is to illustrate the fact that “at normal atmospheric pressure, water boils at 100 °C” and “during boiling of a pure substance, temperature remains constant”: these concluding statements are found in the lesson page.

The activity is one page long. The result of the experiment is presented in photographs: in this case, a thermometer indicating 100 °C is plunged into a heated flask containing boiling water. Depending on the editorial choice regarding the structure of all activities, records of temperature during the experiment are either represented in a table (and then plotted on a graph by students), or directly plotted on a graph. Such a difference in representation is related to the ways in which these pages are supposed to be most useful: either activity pages are considered to be more of a guide for pupils’ work, or the pages are mainly designed to help pupils remember an experiment conducted in class. This is the usual and standard way to treat this content.

Elaboration

At first glance, choices of content and presentation appear to be easily explainable. They are made in accordance with the national curriculum and the practice of scientific experiments in schools. However, experiments are not as simple as they seem, as anyone who has ever tried to make a scientific experiment behave exactly according to plan can understand. In the case of boiling water, you need the thermometer to indicate 100 °C when the water is boiling. If the indication is different – which is what actually happens most of the time – many questions are raised. Moreover, in this case, water is used both as a substance studied in and of itself, and as an example of a ‘pure substance’¹⁴⁵: another substance could have been used as an example. In 2006, I found myself in a situation in which I was able to observe what

¹⁴⁴ Note that I do not presume that everything is absolutely similar in these textbooks, but rather I wish to point out that there exists, on top of the structural similarities mentioned above, recurring pages. It is important to understand how these pages are elaborated in order to grasp how and why a standard exists in textbooks.

¹⁴⁵ In some experiments, the word ‘water’ refers to common water (for instance tap-water) and is used as a non-pure substance (mix of pure water and solutes). In other chapters (especially those dealing with a changing state), the same word refers to pure water (that is distilled water) even though this detail is not written.

happens when such points, which might be taken for granted, are discussed or called into question in the course of the elaboration of a textbook¹⁴⁶. The following analysis is based upon this experience.

The first stage of questioning concerned the apparatus used for the experiment and the inclusion of an additional substance as the subject of study. An entire part of the national curriculum deals with the study of water and this substance is thus required. Yet other substances could be also studied. This option was quickly put aside for three main reasons.

The first one was a problem of space, related to a given number of pages and book size¹⁴⁷. The number of pages is defined quite early in the process of writing, and adding one or more pages to develop a point is not easily done. The constraints resulting in a given number of pages are technical (because of printing technology the numbers of pages in a book must be the multiple of a given set of numbers), economical (the more pages one prints, and the more complicated a way of obtaining a certain number of pages is, the higher the costs), and commercial (a heavy book might not sell well). The choice of the size of a book is a compromise between similar constraints: some book sizes are less expensive to print, and a big size allows for less dense pages; however the book will be heavier despite having the same number of pages as a smaller textbook. Once the size and number of pages are determined, they become constraints in of themselves. In the course of this paper, the problem of space will be mentioned again, and shall be referred to as a 'space constraint'.

The second reason belongs to the scientific and pedagogic realms. The boiling water activity is based on a single example but leads to a general statement in the lesson: as such, it is a case of reasoning by induction, which is always difficult to justify. Using a second substance as an example might seem appealing, but as long as the reasoning is inductive, no matter how many examples one uses, it remains questionable.

The last reason was a constraint that was both material and structural. It was material because the boiling of any other substance than water is rarely performed in a school laboratory, as the necessary apparatus and security conditions are unavailable. It was also structural because activity pages mirror the experiments that are supposed to be conducted in school, even though they sometimes act as a substitute for the most complicated ones. If an extra example is used to illustrate a point, the very structure of the book suggests it should be featured in the magazine section. At the conclusion of this first stage, considering the few benefits that would have been engendered by

¹⁴⁶ This observation was made possible thanks to work experience in one of education publishing houses in Paris. What is interesting here is not the specific solution eventually agreed upon, but rather the very process of discussion, and argumentation that took place on this precise example, but which is not limited to it. Actually, such discussions are at the core of what happens when the authors' draft is discussed with the editors and the reviewer, and in the case of scientific textbooks, whenever an experiment is made and the reality of results does not exactly fit the theory.

¹⁴⁷ The book size is a constraint since it is impossible, without putting the very structure of the book into question, to use more than one page to tackle one problematic: thus either both activities can be put on the same page, or two pages are to be found to address first the question of the reliability of measuring instruments and then the measure of temperature in water boiling.

changes in the protocol, the first stage of discussions led back to the usual way this kind of content is treated in textbooks.

Nonetheless, we will see now that the discussion had been reopened in a second phase. During the photographic session, the thermometer showed a boiling temperature closer to 99 °C than to 100 °C. This fact prompted a second stage of discussions, and various options were discussed amongst the authors, publishers and scientific reviewer of the textbook. These options can be listed as follows:

- Should the theoretical result (100 °C) be given on the photograph, meaning that the photograph and the table of temperatures would have to be touched up?
- Would it be wise to present the actual results in order to give an idea of the reality of scientific practice (its ambiguities and approximations)? Such a choice would certainly be interesting considering the stress put on practice and scientific method in the national curriculum. Yet, presenting the results obtained during the photograph session in the activity pages opens new fields of discussion:
- Is it relevant to introduce the notion of air pressure and give the value of this variable on the day the experiment was conducted?
- Can this result be considered an opportunity to discuss the reliability of measuring instruments, and the necessity to calibrate them?
- How should the lesson, where theoretical results are featured, be written if it is based on a single experiment, the results of which differed from its theoretical outcome?

Teachers are the ones who decide which textbook will be used in their school (and not in their class). Therefore, they constitute a consumer group that usually favours consensual products (Choppin 2005) (IGEN 1998). Moreover, most sales are made the first year a textbook appears on the market¹⁴⁸. For all these reasons, transforming this classic activity into a specific study of scientific practice could have been a bit risky for the publisher. However, it could also have been considered an answer to criticisms regarding textbooks and the claims they make about a scientific practice where everything always seems to work perfectly (IGEN 1998) (Coisne 2004). It could have been considered an interesting new way of presenting results, while proving a competitive advantage for a new textbook in search of an audience. In this particular phase of development, ‘commercial and pedagogical constraints’ were vehicles for change. The idea of presenting the actual results obtained during the photograph session was considered in this light.

For the scientific reviewer hired by the publisher to check scientific accuracy within the textbook, the difference between the theoretical result and the one obtained thanks to the experiment seemed to be a unique opportunity to help pupils better understand

¹⁴⁸ Once a new version of the curriculum is published, it is a mainly one-shot market: pupils only have their textbooks on loan for the school year, whereas schools buy textbooks directly, thanks to state reimbursements for the purpose. The 2006 “loi organique relative aux lois de finance” (LOLF) changed this situation somewhat and reimbursements are no longer specifically allocated to specific expenses (such as textbooks), but for general resource expenditure. This has prompted reactions from publishers, see http://www.desmanuelspourtous.com/manuels_scolaires_college.html [retrieved 31 July 2009].

and use thermometers – and any other measuring instrument for that matter. The reviewer proposed a new activity where different thermometers were used to measure the value of one temperature: the experiment would demonstrate the necessity to calibrate all measuring instruments, and to keep their reliability in mind: he became the spokesperson of what can be considered a ‘scientific constraint’.

The suggestion proposed by the scientific reviewer seemed to be the answer to another problem raised by the authors. The authors are practicing teachers, and as such they usually defer to their experience with pupils: they are spokespeople for ‘teaching constraints’¹⁴⁹. In this situation, all the authors insisted on how difficult it is for students to associate the results obtained during the experiment with theoretical results presented in the lesson. An exercise on the reliability of measuring instruments could help them understand the notion of order of magnitude, and prepare them for future lessons¹⁵⁰.

Yet such an exercise would come in addition to other activities, and go against the already mentioned space constraint. Moreover, as was pointed out by the publisher, the work proposed by the reviewer would not be of interest in the textbook as such; it would only be interesting if conducted in class with pupils. In the publishers’ words, in this case the service provided to teachers (that is, ‘customer service’¹⁵¹) would be limited to the suggestion of the experiment, which could be outlined by using very little space in a teachers’ book.

Drawing on this idea of service, or what we might call the service constraint, the absence of a photograph with the theoretical result would be considered a negative point for teachers, who need a convincing medium to persuade pupils of the validity of this result, in a case – quite probable – where the experiment pursued in class yields results different from those predicted by the theory. One of the most important functions of a textbook, for those involved, is precisely to provide reference results. At this point in the discussion, coupling two activities on the subject was no longer an option: space and service constraints appeared too important to go down this path.

The last stage of discussion concerned the introduction of the notion of air pressure. As the spokespersons for teaching constraints, the authors considered the notion to be counter-intuitive. On theoretical grounds, its introduction could be perceived as an ad-hoc hypothesis attempting to explain a default of the theory. Furthermore, space constraints were of course still present. Nonetheless, it was useful to give an understanding of the idea of air pressure and to propose a possible explanation for results that could be obtained in class. In the case I was privy to, it was decided the notion of air pressure would be discussed in the magazine section, so as to be included in the textbook without impeding on the theoretical aspect of the experiment. Indeed, as the discussion progressed, it appeared that such a focus in the activity pages was reinforced by the constraints held by those involved: the standard

¹⁴⁹ I prefer here the idea of ‘teaching constraints’ rather than ‘pedagogical constraints’ because of the anchorage of such arguments in the very practical day-to-day world of teaching.

¹⁵⁰ For instance, year nine lessons about electricity, when a great use of measures is made to introduce first physical laws.

¹⁵¹ This kind of service is of prior importance: as has already been stated, teachers are first consumers of textbooks.

presentation of topics could be considered at the end of the process as a more solid solution than at the beginning of the work on this page.

I would like to conclude on what I find essential here, that is to observe the ways in which material, economical, commercial, scientific and teaching constraints are used by those involved in textbook publishing to advocate their opinions, and how these very constraints shape the process of discussion. It is also important to stress that many of these constraints, such as the fixed number of pages for chapters, or the new section starting on top of a new page, are internalized constraints by industry professionals, depending on the perception they have of their public. As a result, at the end of such a process, a page from a new textbook series can be very similar to what is found in other textbooks, even though content has been put into question. Despite a search for new solutions, the standard found in every textbook to present a scientific notion is once again followed.

It also seems interesting to point out that the dynamics of the production and development process are at the core of the discussions that take place in publishing houses. Observing and analyzing this process is an opportunity to find out how people who intervene in the discussion of a manuscript act as spokespeople for various constraints, and how these constraints eventually shape the structure and content of textbooks. In addition, this analysis gives an understanding of the way the structure of textbooks has in itself become a very powerful constraint in the French case – at least in the science field.

References

- Boltanski, Luc & Thévenot, Laurent. 1991. *De la Justification: Les économies de la grandeur (Justification: Greatness Economics)*. Paris: Gallimard.
- Bruillard, Éric. (ed). 2005. *Manuels scolaires, regards croisés (School Textbooks: Cross Analysis)*. Caen: CRDP de Basse-Normandie.
- Choppin, Alain. 1992. *Les manuels scolaires, histoire et actualité (School Textbooks: History and Present)*. Paris: Hachette éducation.
- Choppin, Alain. 2005. L'édition scolaire française et ses contraintes : une perspective historique (The Constraints of French Educational Publishers: a Historical Perspective). In: Bruillard, Éric. (ed). 2005. *Manuels scolaires, regards croisés, (School Textbooks: Cross Analysis)* Caen: CRDP de Basse-Normandie.
- Coisne, Sophie. 2004. Que valent les manuels scolaires ? (What is the value of school textbooks?) *La Recherche*, 378.
- IGEN. 1998. *Le Manuel scolaire (School Textbook)*. Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie: La Documentation française.
- Jenkins, Edgar W. 2000. Constructivism in School Science Education: Powerful Model or the Most Dangerous Intellectual Tendency? *Science & Education* 9, 599-610.
- Pestre, Dominique. 2006. *Introduction aux Science Studies*. Paris: La Découverte.

The dreamwork of language: metaphors about religion in textbooks

Norunn Askeland

Introduction

The question addressed in this paper is how metaphors are used about religion in textbooks for primary and secondary schools in Norway. Empirically, the paper draws on textbooks published after the last curriculum reform in 2006. In this paper I will look especially into metaphors used about the Koran and Islam and metaphors about the Bible and Christianity with a special focus on what metaphors are used about the respective topics and how they are presented.

In this paper I address metaphors as rhetorical means for persuasion. Theoretically the paper draws on ideas that have their origin in cognitive semantic theory of metaphor (Lakoff & Johnson 1980, 1999) and discourse oriented metaphor theory and analysis (Cameron 2003, Charteris-Black 2004). According to these theories there is a close connection between metaphor, ideology and thought. Metaphors are typically used in persuasion, with or without the user knowing it, so also in textbooks. To discover how metaphors are used for persuasion can be useful in identifying the ideology in belief systems, and also our beliefs systems about religion. For a systematic approach to explore metaphors of religion I apply Charteris-Black (2004), Goatly (1997) and Cameron & Deignan (2003).

Background

Before and also after the curricular reform in Norway in 2006 Christianity, Religion and Ethics turned out to be a problematic curriculum subject because it was concentrated on Christianity. However, at the same time as it was supposed to be a field of study for pupils from all religions. Due to accusations of discrimination the Norwegian state was brought to the Legal Court of Justice in the Hague in 2007, and the Norwegian government had to adjust to the Hague court verdict and alter the curriculum in accordance with the verdict, and thus concentrate less on Christianity and more on other religions. The subject was renamed from Christianity, Religion and Ethics to Religion, Philosophy of Life and Ethics, as a sign of willingness to include members of religious and philosophical communities outside the Church of Norway.

At the beginning of 2009 statistics record that 9 per cent of the Norwegian population, or 431,000, were members of religious and life stance communities outside the Church of Norway. Various Islamic communities accounted for round 22 per cent of the members¹⁵² or for around 1.5 per cent of the population as a whole.

Norway is slowly becoming a multicultural society, and increases in immigration have led to increases in various religious communities. However, there is no register

¹⁵² Statistics Norway 2009

in Norway of people from different religious or life stance communities, therefore we cannot really know how many Norwegians worship as Buddhists, Muslims, Catholics, or other faiths. What we do know is the number of members of the Church of Norway and other religious and life stance communities that are economically supported by the Norwegian state.

In the last decade a lot of attention has been paid to religion in press and television, especially to Islam, both in the wider world and in Norway. Questions regarding immigration, freedom of speech and Islam have been frequently debated, and the debate still goes on, often rooted in the Mohammad drawings in 2005, that were regarded as blasphemous by many Muslims¹⁵³. Recently some other drawings were published in a Norwegian newspaper, depicting the prophet as a pig, offending many Muslims (one might suspect that the newspaper did this in order to sell more than to defend the freedom of speech).

In the subject of Religion, Philosophy of Life and Ethics one of the main aims is to foster tolerance and peace. The subject is meant to be a meeting place for pupils from different cultures and background, where all shall be met with respect:

Furthermore, the subject shall help the pupil learn to talk with other people that have different views of the world where questions of faith and philosophies of life are concerned. This involves respect for religious values, human rights in general and the ethical foundation of all human rights (Curriculum for Religion, Philosophy of Life and Ethics¹⁵⁴).

With this in mind one might expect that the textbooks of religion would strive to meet the ideals of creating respect for different views and values in their choice of language and metaphors. On the other hand there is no reason to be naive on this point, since a lot of research on metaphor, gender, race and politics show that there is a wider discourse polarizing the world into the Orient versus the West, Us versus Them. (For a broad discussion of these metaphor studies see Deignan 2005, 126-142.) Furthermore a study of metaphors on immigration in textbooks of the social sciences in Norway, show that there is a tendency to portray immigrants and their values with negative metaphors (Askeland 2007). It remains to see if this is also the case in textbooks of Religion, Philosophy of Life and Ethics.

Theoretical underpinning

The title of this paper is part of a quote from Davidsson: “Metaphor is the dreamwork of language and, like all dreamwork, its interpretation reflects as much on the interpreter as on the originator” (Davidsson 1978:29). This highlights the fact that metaphor is interactive and that its use creates a strong bond between the parts in the communication process. Davidsson underlines the communicative and interactive side of using metaphors, whereas other researchers, like Lakoff & Johnson (1980, 1999) are more occupied with metaphors as cognitive entities, due to the fact that human beings have a body that influences the way we think about the world. We are not free

¹⁵³ The story of the Mohammad drawings is a long one and can be traced on Wikipedia.

¹⁵⁴ http://www.udir.no/upload/Curriculum_for_religion_philosophies_of_life_and_religion.rtf. (Accessed 21.02.10).

to choose our metaphors, but bound to think that good is up and bad is down. We also think in containers because the body is a container, and the best we can do is to become aware of our use of metaphor, discuss them and try to avoid expressions that are politically incorrect.

According to Gibbs, who sums up the latest achievements in research on metaphor, metaphor is “not simply an ornamental aspect of language, but a fundamental scheme by which people conceptualizes the world and their own activities” (Gibbs 2008:3). He also states that research on metaphor is one of the most multidisciplinary and interdisciplinary topics that are being studied in contemporary academia (Gibbs 2008:4). Metaphors are of vital importance also within education. They are essential parts of theories, they allow teachers to communicate with learners, they allow learners to visualize abstract concepts, they motivate learners and they can also aid recall at a later date, particularly if the metaphor is concrete rather than abstract (Low 2008:216).

Metaphors are defined in different ways in rhetoric and cognitive linguistics. It is however possible to suit both traditions by looking at metaphor as a “device for seeing something in terms of something else” (Burke 1945:503). This definition portrays metaphor as a means of communication and is often used in metaphor discourse studies in education from a socio cultural perspective (Cameron 2003). Furthermore Goatly (1997) and Cameron and Deignan (2003) have listed what they call metacommunicative markers in discourse, markers that tell the reader or listener that a metaphor is to be made. Such markers can be quotation marks, or expressions such as: kind of, metaphorically speaking, as, like, as if, can be compared to, in more than one sense, meaning, and so on. Also verbs signalling mental processes can be metaphor markers, such as: think, seem and imagine. These markers can be of help in identifying metaphors in discourse (see below under methodology).

Charteris-Black (2004) has done extensive research on metaphors in the Bible and in the Koran and had found that the metaphors are more or less the same, with slight variation. Both books portray spiritual life as a journey, Jesus/Allah is the light, Satan is darkness, humans are plants and divine anger is fire. A difference is that animals are not as productive as a source for metaphors in the Koran as in the Bible, where Christians are called sheep and where lambs, jackals and lions are sources for metaphors. In the Koran these animals do not occur at all, and if they occur, they are only used in literal senses. Metaphors about food and drink are also more frequent in the Bible than in the Koran. These are found in more literal senses in the Koran, due to the fact that the Koran prescribes a set of God-given rules for eating and drinking. But in spite of the differences it is important to see that both texts show more similarity than dissimilarity in terms of metaphorical domains. Charteris-Black also found a metaphor unique to the Koran:

There is also a conceptual metaphor unique to the Koran: The will of Allah is a written text. These reflect a salient difference in the two systems of belief – indeed, in many respects they take us to their fundamental doctrinal differences (Charteris-Black 2004, 239).

The basis of this study was English versions of the Koran and the Bible. According to Muslims the Koran cannot be translated. Charteris-Black therefore suggests further

research on translation issues regarding some of the words classified as metaphor in his analysis. Anyway, in my opinion his study is interesting as a background for my study here. He found a lot of similarities in metaphor use between the two holy books. What do textbooks of religion do, do they use metaphor to highlight the similarities or the differences between the religions?

Data and methodology

Data consists of chapters from the following three textbooks: Børresen, B. et al: *We in the World 2-7*. (Vi i Verden 2-7); Holth, G. & H. Deschington: *Horizons 8* [Horisonter 8]; Wiik, P. & R. B. Waale: *One Earth: Different Faiths 1 & 2* (Under Samme Himmel 1 & 2).

A closer look at the titles show something that is typical for this subject, namely an extensive use of metaphors: we are all in the same world, on one earth and with different horizons, metaphors that are in line with the good cause as we saw it in the curriculum above. The chapters that are analysed in this study deal with the Koran and the Bible, Islam and Christianity and Muslims and Christians. For this study I look upon the three books as one corpus, but will mention titles when something is unique to one book or the other.

For metaphor identification I spent time on close reading with the aim of identifying candidate metaphors through keywords, words such as “path” or “guide”. The next step is to examine the use of these keywords to decide if they are metaphoric or literal. If they are metaphoric it is possible to identify conceptual metaphors such as: spiritual life is a journey. Another way of identifying metaphors is to look for metaphor markers like the one mentioned above. In this case I have used a combination of the two methods, both close reading to identify candidate metaphors through keywords, and close reading to identify metaphor markers.

Results

Let us first take a look at the metaphors used about the Koran and Islam, first the Koran. In the list below the metaphors are in italic while the metaphor markers are underlined:

- The Koran is according to Muslims *a copy of a book that has always existed in heaven*.
- According to the Koran it is God himself who has *spoken the words that are in it*.
- It can also be understood as an *eternal law* for human beings.
- This law is called sharia. Sharia is arabic and means *the way*.
- The Koran is God’s *revelation*, they think.

All these examples are taken from the book *We in the World*. The metaphors used highlight differences between “us” and “them”, instead of showing what we have in common. The characteristics of the Koran are presented with a distance, in words such as “according to” and “they think” (and the reader might think: ”Well, that’s

what they think, but they are wrong”). In contrast, here are some other metaphors taken from the book *Horizons*:

- Lead us on to *the right path*.
- To Muslims Arabic is God’s own language, therefore the sound of Arabic is important. The prayer in the mosque *sounds almost like* a song. It has a certain rhythm and is always in Arabic. To read from the Koran in a solemn and singing way is a kind of “*religious music*” in Islam. You then use your voice *as an instrument* to create solemnity around listening to the word of God.
- It is an aim for many Muslims to *learn* the whole Koran *by heart*. Muslims call this “*to carry the Koran in one’s heart*.”

These metaphors are quite different from the first ones. Here there is less distance, more respect and a warmer language trying to portray aesthetic qualities in the Arabic language. The same can be said about the next metaphors used about Islam, where the aspects of journeys and buildings are highlighted, and where Muslims are given sympathy because of the war against Muslims in the media:

- Islam teaches that *God* several times has sent *his scriptures* to humanity to *reveal* his word and *lead* human beings *in the right direction*.
- Islam is like *a building* that is held up by *five pillars*
- The *five pillars* are the five duties all Muslims should perform
- Because some Muslim groups use violence and terror many Muslims today feel that Islam is looked upon as “*an enemy*” in the media.

In contrast the metaphors below again seem to underline the difference between us and them by using the reserved and guarded phrase “Muslims think” and focusing on submitting and subjection:

- Muslims think that *God’s will* is written in the *Koran*.
- Muslims think that it (Arabic) is *God’s own language*.
- The Shia Muslims look upon Hussain as *a martyr*.
- By *submitting* to God’s will.
- Therefore Muslims think that everything is *subject* to God.

The metaphors used about the Bible and Christianity turn out to be quite different and less reserved:

- The Bible is the *foundation* for all Christian societies throughout the world.
- The Bible is not only one book but a whole *library* with 66 different books.
- A *treasury* of words and images.
- It is a kind of *treasury* for all of us, whether we believe in God or not.
- In the Bible God *reveals* his will with all human beings.
- The Bible can be compared to *a drama with four acts*.
- The gospel about Jesus Christ spread like *ripples in the water* round the world.

Here there are no expressions like “according to Christians, the Bible is the foundation, a whole library, a treasury, a drama, a revelation” and so on. Neither do we meet the guarded way of introducing facts such as “Christians think that...” The metaphors about the Bible are also more positively framed than the ones about the Koran. The same is the case when talking about Christianity as a religion:

- In Christianity *the lamb* is a symbol of Jesus.
- Christianity became firmly *planted* in Norwegian soil.
- These cultural *roots* have manifested themselves in different ways.
- This religion is *woven into* the history of the people for better or worse.

These metaphors highlight religion as a cultural tradition “woven into” the history of the people. Not so with Islam, which is not presented as “culture” but more as a set of rules that are to be obeyed.

Summary

Metaphors that are common in the Koran and in the Bible, especially journey metaphors, are also used in textbooks in religion. But there are few efforts to underline what the two books have in common. In most cases it is the differences that are highlighted more than the similarities. The metaphors about the Koran and Islam are presented with more distance than the metaphors about the Bible and Christianity, even though there are quite a few efforts to write about Islam with metaphors showing respect and dignity. A rather alarming feature is that the Bible is looked upon as culture and literature, whereas the Koran is at its best the word of God and a didactic book. Furthermore there are few examples of extended metaphors and parables, even though both the Bible and the Koran make use of them. Such metaphoric devices often serve to unite people through the “dreamwork of language”. In one of the textbooks I found an attempt to do so through a story from the Arabic tradition:

Did you know that according to Islam there are one hundred different beautiful names for God, and that 99 of them are in the Koran: The Almighty, The Merciful and so on. The last name for God is not known by humans. An Arabic tradition says that it is only the camel who knows this name, and that is why it looks so arrogant!

This is a story that does the dreamwork of language by finding the striking detail, showing the Koran as a rich book with an abundance of names for God, some of them metaphoric, combined with a sense of humour. In my opinion textbook writers should try to use more of this kind of language to reduce the distance between the reader and what is read, and let the dreamwork of language do the job of creating mutual respect and understanding.

References

Askeland, Norunn. 2007. Metaphors about Norway as a Multicultural Society in Textbooks of the Social Sciences: How are they presented to learners, and what do they mean? *IARTEM Conference Volume* (www.iartem.no).

- Borresen, Beate et al. 2006-2008. *We in the World*. (Vi i Verden) Oslo: Cappelen.
- Burke, K. 1945. *A Grammar of Motives*. New York: Prentice Hall.
- Cameron, Lynne. 2003. *Metaphor in Educational Discourse*. London: Continuum.
- Cameron, Lynne & Deignan, Alice. 2003. Combining Large and Small Corpora to Investigate Tuning Devices Around Metaphor in Spoken Discourse. *Metaphor and Symbol* 18, 149-160.
- Charteris-Black, Jonathan. 2004. *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Davidsson, David. 1978. What Metaphors Mean. In: S. Sachs (ed.) *On Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Deignan, Alice. 2005. *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamin. http://www.udir.no/upload/Curriculum_for_religion_philosophies_of_lifeandreligion.rtf, accessed 21.02.10.
- Lakoff, George & Johnson, Mark. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goatly, Andrew. 1997. *The Language of Metaphors*. London: Routledge.
- Holth, Gunnar & Deschington, H. 2006. *Horizons* 8 (9). Oslo: Gyldendal
- Lakoff, George & Johnson, Mark. 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Low, Graham. 2008. Metaphor and Education. In: R.W. Gibbs Jr. (ed.): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiik, Paal & Waale, R.B. 2006. *One Earth: Different Faiths 1 & 2* (Under Samme Himmel 1 & 2). Oslo: Cappelen.

Languages, texts and images in textbooks and educational media: The case of identities in English textbooks in Madagascar

Micheline Ravelonahary and Andrea Clemons

Introduction

Textbooks and educational media are meant to facilitate learning. The question is: Do they really – and if they don't, why not? Many published materials are full of text and images that are not appropriate to the needs of learners, despite good intentions to help students. What is more, even governments with good intentions to help advance teaching and learning may make inappropriate decisions when it comes to choices about language, text, and images in textbooks.

Researchers and educational professionals agree that textbooks and educational media facilitate learning when: (1) Languages, texts and images are relevant to the learners; and (2) government and government structures (schools) support appropriately developed materials. These well-known principles are especially true when we consider language teaching and learning.

This paper will first show the importance of identity in textbooks for Malagasy ESL learners and the identity presented in texts and images in current textbooks such as *Go For English* (GFE) and *The New Cambridge English Course* (NCEC) used in secondary schools. It will then move on to describe identities presented in the new English textbooks for grade six that were produced by the Madagascar Ministry of Education after the educational reform of 2007. The third part will discuss the impact of the recent political crisis in Madagascar and how that translates to a crisis for textbook development. Finally, the conclusion offers recommendations about how to continue to provide more Malagasy identity in ESL textbooks, even in a time of political uncertainty.

How textbooks and educational media facilitate language learning

Textbooks and educational media are meant to facilitate learning, therefore the choice of language, text and images should be well considered. These should be clear and easy to understand, so as to assist learning. Textbook materials and activities (visuals, games, oral accounts, audio) should connect to the learner's life and should be appealing and meaningful as well. If this is the case, learners can practice real language and talk about something they know. The language may be something new and strange but the content should not be.

According to Gardner, attitudes are a component of motivation – which refers to the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning – plus favorable attitudes towards learning the language (1985, 10). As experienced teachers know, students with positive attitudes usually progress more rapidly in learning. Students are likely to learn better when the materials and activities are appropriate and stimulating.

This is more important in a class that is crowded, as is the case in Madagascar, where the teacher may not be able to engage each student directly.

While we agree that no materials can be absolutely perfect for all situations, to be more effective, the content should be appropriate to the needs of the learners and give them a reason to use the language. “Textbooks play a pivotal role in the teaching and learning of any subject. This is particularly true in language teaching, where textbooks aim to develop language competence and language skills in students rather than simply pass on the pre-stored knowledge.” (Srinivas 2003)

Most textbooks, especially foreign language textbooks, are full of content that is not real to students and teachers because it is ‘foreign’ i.e., not linguistically or culturally familiar. The importance of transforming teaching and improving learning is clear in this case, as schools are expected to find ways to support and connect with the needs of learners (Raholiarisoa, 2008). Schools are not merely there to deliver instruction but to ensure that all students learn in more effective ways and are motivated to continue learning. However, as we will see in the case of Madagascar, national support for educational media with a national identity is a political and financial decision.

The importance of identities in EFL textbooks for Malagasy learners

The current textbooks for learning English in Malagasy secondary schools are: *Go For English* and the *New Cambridge English Course*. GFE is a course of study for African children. The texts exploit the learner’s previous knowledge; what they know in the African world. As for the NCEC, the book was written for privileged western students, an identity that Malagasy students and teachers find difficult to identify with. Unfamiliar topics, texts and images can be an impediment to learning. Students feel lost because the reality is far from what they live and understand. Teachers feel lost, as well, for the same reason. Moreover, teachers do not have the training and practice in adapting materials for their students.

In a recent analysis of these materials, I noticed three things:

- The books present West African or Western identities that are not familiar to the majority of the learners.
- The topics are largely irrelevant to the lives of the Malagasy learners using them.
- The activities do not correspond to the level of the learners.

For example, Unit 21 in the NCEC (NCEC 1) is about holidays abroad. The tasks of the unit ask students to look at the pictures and write a paragraph about what the British tourist needs to travel abroad, using the connectors: ‘first of all’, ‘then’, ‘after that’, and ‘next’. The pictures include a plane, suitcase, passport, visa, traveller’s cheque, doctor, and patient). Not only the language, but the situations about which students learn are unfamiliar and hard to imagine for Malagasy students who have never taken a holiday by plane or train, nor ever been to an airport. Going on holiday is not a Malagasy custom, because most students help their parents in the field during the holiday.

In unit 14 of the GFE 6th grade book, one of the tasks is described as follows:

1. Study the map of Cameroon
2. Listen and repeat the following sentences. Say if these sentences are true:

You can go from Yaoundé to Doula by car

You can't go to Yaoundé to Belabo by plane.

You can go from Yaoundé to Belabo by train.

While these places are foreign to the Malagasy context, we agree with Fry and Kolb (1979) that new experience is the foundation of learning and that learning a foreign language is about learning about the unfamiliar. On the other hand, in terms of methodology, learning a language means understanding the culture of that language and this requires more than the simple repetition of structures. A sense of security must be attained before learners can begin to appreciate the unfamiliar (Fry and Kolb, 1979). A sense of security is established by building from the familiar and the known to the unfamiliar and unknown, and that comes from locally designed and developed textbooks.

Because the activities and content of the GFE and NCEC series are difficult for students, it takes much more time to cover the material, and this impacts on teaching as well as learning. Consequently, these textbooks are perceived by the students and teachers as being difficult, trivial, and unconnected to their real concerns. They feel frustrated and, as result, they lose motivation and this makes them feel that learning English is futile (Raholiarison, 2008). Arguably, since the published materials used by Malagasy teachers and learners are full of these texts and images that are perceived as unconnected to the needs of the learners, the books do not facilitate learning as they should and thus are not productive resources in the Malagasy context.

Educational reform and national identity in textbooks

Being aware of the pedagogical and practical dilemmas brought on by decades of dependence on inappropriate educational materials and motivated by the Education for All agenda, the Malagasy government decided to bring changes to education. The reform of the educational system started in 2003 with the launch of the Educational for All plan, which was later reinforced in the Madagascar Action Plan of 2007. An objective of the reform was to create a uniquely Malagasy course of learning to facilitate learning and to promote Malagasy identities in schooling. Textbooks, educational media, and educational resources in general were key to the national plan to meet the Education for All goals and strategies of the Madagascar Action Plan (MAP) 2007-2012. The MAP was the official statement of development goals for the country. At all levels, from primary to tertiary, developing appropriate curricula, textbooks, distance education and other educational media were explicit strategies to reach the “educational transformation” proposed by the state (Government of Madagascar, 2007).

The MAP outlined goals for:

- Writing a relevant curriculum
- Making materials more relevant to the goals of the curriculum
- Incorporating real life situations in instructions that are genuinely communicative
- Creating materials that are motivating, interesting and connected to the learners and teachers

The Ministry of Education was convinced that the best means to advance the changes in teaching was to produce culturally appropriate textbooks for all subjects, emphasizing Malagasy, Math, Social Sciences, French, and English. The idea was to strengthen the teaching of these subjects and also to develop national identity in the learners through nationally and locally oriented teaching and learning materials.

As a result of the educational reform of 2003, new textbooks were developed for the students in primary schools. The curriculum was designed to educate learners to deal competently with situations they encounter in their everyday life. This approach aimed to help students to develop attitudes towards learning, not just a transfer of knowledge. Teachers were encouraged to adopt new teaching methods: the competency-based approach (APC) and the situation-based approach (APS).

The new English textbooks for grade six

The English program for grade six, prepared by the Ministry of Education English Department of the Curriculum Development Centre and supported by a team from the University of Quebec, is the pupils' first contact with the English language.

In this English manual, national Malagasy identity is emphasized, because the content is organized around communication situations that are pertinent to the learners. The curriculum is about the Malagasy way of life. Students learn to talk about their families, their schools, houses, and villages. Students become motivated because learning is contextualized in their daily lives. The choice of topics, texts, characters and images has been well considered. It engages the learners in a process of making meaning in and of the world they live in. The focus is then on both English and development of the child.

For instance, the sample pictures (Figures 1 and 2) below depict a Malagasy way of life: clothes, the features of an old man, a little boy, and the actions of a girl sweeping the ground are familiar.

Figure 1. This I know and can talk about:



Figure 2. This validates who I am and what I like to do:



In Figure 1, students are asked to write the correct adjectives – small, dirty, young, big, old, clean – related to the each picture. Figure 2 shows a typical game children are familiar with and like to play at break time. The game is used to teach command or imperative forms in English. Because the students know the game, the teacher can give the instructions in English:

- Stand up in two lines, facing each other.
- Put up your hands and clap your partner's hands. (They form a tunnel)
- In pairs walk in the tunnels.
- Sing and dance.

In this way, the students are exposed to more language than if the game were totally new to them. After the teacher gives instructions for the game, students sing and mimic the actions in the picture at the same time.

In addition to textbooks, a radio program: 'It's Time for English', produced by the Education Development Center in collaboration with the National Ministry of Education and financed by the U.S. Agency for International Development, was developed to go along with the manual. It was broadcast locally during school time for the students and the teachers, three times a week. It is focused on the development of oral expression and listening comprehension.

In the radio programs, the characters are Malagasy with Malagasy names like Razoky, Ralay, Kalasoa, and Balita. The Malagasy settings inside and outside school, and the bilingual programs, are used intentionally to motivate the learners. Students feel more able to learn about something they are already familiar with. The content includes a variety of Malagasy stories, games, songs, poems, and roleplays, so that learners can identify with and enjoy the lesson.

In this uniquely Malagasy course for primary school, learners know what they are talking about and what they like to do. By acting in situations related to their daily lives, they are expected to undertake actions which would help them to develop positive attitudes towards their own identity, towards learning and towards using English.

National crisis – identity crisis

Concerning the production of nationally relevant textbooks for English as well as other content areas, the policy of the Malagasy government since 2003 has rested on strengthening the presence and capacity of Malagasy authors and editors. This capacity building is a result of the recognized need to take into consideration national and local contexts and identities, as well as provide a vehicle through which to apply new situational approaches to teaching and learning. The newly oriented textbooks were to no less degree developed to support the use of Malagasy as the language of instruction in primary schools. The work on developing a national strategy for textbook development was suspended with the political crisis that began in Madagascar in January 2009. As a result, the process of consulting printers, authors and editors and the discussion of textbook publication and distribution has not moved forward during the past year (World Bank, 2009). A political debate over the

language of instruction, the role of the French language in the curriculum and the introduction of English as a second foreign language has been one factor in the continued progress of textbook development in Madagascar. This political debate has little basis in pedagogical theory or practice, moreover it is compounded by the financial constraints resulting from the current political situation.

From 2005 to 2009 Madagascar received more than \$60 million to support educational initiatives supporting the Education for All agenda, including textbook development and production. An additional \$85.1 million was allocated for 2009-2010, but because of the ongoing political crisis, the granting of this money has been suspended. The Malagasy government has made efforts to preserve certain aspects of the previous EFA goals, including the professional support of unlicensed teachers, the ongoing recruitment of teachers, the continued extension of primary level schooling from five to seven years, and the support of school canteens (UNICEF, 2009). While some international donors are trying to offer support to schools and students directly, the overall economic and political impact of the crisis on the education sector, and the development of textbooks and educational media as part of that sector, has resulted in an overall 20% cut in the budget allocated for education in 2009 and 2010.

Conclusion

This paper has described the production of appropriate materials to facilitate learning and develop learners' identity in the Malagasy context. In the case of English language materials, the available textbooks left the teachers frustrated and students bored because they did not represent their lives. Situation-based learning was adopted in the new English textbook for grade six, as a means to motivate the students. The Malagasy government, believing that teaching and learning topics, texts and images should be interesting and meaningful to students and have potential for real life application, explicitly supported the local orientation, creation and development of textbooks for English, as well as other subjects. However, as elsewhere, politics and education are closely connected in Madagascar. Despite the transitional government's interest in preserving certain aspects of the educational reform of the previous administration, so far there has been little indication that textbooks and educational media are central to the current political agenda.

Even at a time of such political ambiguity in Madagascar, we think that the government should continue to consider the application of good pedagogy and how it can best meet the needs of Malagasy learners, while there remains a budget and an interest on the part of donors to do so. Along these lines, we recommend that the government develop Malagasy textbooks and investigate the benefits gained from the nationally and locally oriented textbooks and educational media. Teacher training should also prepare educators and school administrators to find ways to support and connect with the needs of learners. As for teachers, who usually complain that textbooks are prepared and imposed on them without any consultation, they should be invited to work together with local writers and editors to produce theoretically and practically sound tools for teaching and learning.

References

- Gardner, R.C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*.
- Gripwell, K. et al. 1992. *Go for English 6è*. London: The MacMillan Press.
- Ministry of National Education. 2008. *The New English Textbook Grade 6. It's time for English 6*. Antananarivo, Madagascar: Ministry of National Education.
- Raholiarisoa, Henriette. (2008). *Adapting other countries instructional materials for teacher training in Madagascar*. Paper presented at the IARTEM mini-conference, October, 2008. Antananarivo, Madagascar.
- Srinivas, Ranganayaki. *Teacher Involvement in Textbook Preparation in India*. MATSDA, folio 81/ 82 November 2003.
- Swan, M. & Walter, C. 1990. *The New Cambridge English Course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNICEF, Catalytic und Committee. 2009. *FTI-CF in Political Transition*. Seminar Rome 5/11/09.
- The World Bank. 2009. *Note de politique sur le secteur de l'éducation à Madagascar*. Unpublished strategy paper. Antananarivo, Madagascar.

Two cultures, model readers and Trojan horses in companion websites

Ommund C. Vareberg

Introduction

The new national curriculum in Norway includes digital competence as one of the five basic skills to be integrated in all school subjects. The use of ICT in school has been increasing for some years, and a growing number of students in secondary schools now receive a personal laptop computer for use in the classroom. In the last few years the main textbook publishers have responded to this situation by making companion websites for the main school subjects. This kind of teaching and learning material represents a relatively new genre compared to textbooks, and these websites are fundamentally different regarding content, design, presentation and navigation. Textbooks for secondary schools are complex products that involve several authors or subject matter specialists but also media specialists such as visual designers, typographers, photo editors and so on. When the textbook is supplemented by a website, there is a need for more specialists to explore the specific affordances of the medium. The complexity of the medium and content is matched by a complex multidisciplinary team – and this complexity represents a risk of fragmentation.

In the present study I will investigate two small learning sequences from two learning material packages for Norwegian language as a school subject. This subject has a central role in the new curriculum because it has a special responsibility for teaching several of the basic skills that are regarded as fundamental in all school subjects.

Two cultures

For several years, researchers and educators have been eager to exploit the potential of the so-called ‘digital youth culture’ as an area of informal learning. In a central planning document for ICT competence, the Norwegian Ministry of Government Administration speaks explicitly about two cultures:

The government’s aim is to create a modern school with an active and critical engagement in new technology, a school that realizes the potential that can be found between the digital youth culture and the school’s more traditional learning culture (FAD, 2006:57)¹⁵⁵.

If we investigate the conditions of the production of cross-media learning material, we will probably find two different cultures represented there too: to put it simply, I suspect that the teams that develop books are dominated by teachers or subject matter specialists (and for Norwegian language education, the authors will be specialists in verbal communication). The teams that develop digital material are dominated by

¹⁵⁵ 155 All English translations are my own.

specialists from other disciplines, such as computer programming, interactive design, multimedia design or corporate identity design. My hypothesis is that the book teams are more oriented toward school culture; the digital teams are comparatively closer related to popular culture.

Umberto Eco's 'model reader' is a concept that can help us identify traces of the different cultures or discourses in learning material:

At the minimal level, every type of text explicitly selects a very general model of a possible reader through the choice (i) of a specific linguistic code, (ii) of a certain literary style, and (iii) of specific specialization-indices [...] (Eco, 1979, 1984:7)

The metaphor model reader is not an idealized empirical reader but a quality of the text – an abstraction of some central characteristics of an exemplary reader *in* the text. This reader does not only come with an initial set of competences, but his or her competence is also created or augmented by the text during the reading process. The empirical reader should try to approach the competence of the model reader to actualise the meaning potential of the text.

The Norwegian text researcher Johan L. Tønnesson (2004) has further developed Eco's concept of the model reader, and he points out that in factual prose there might be several model readers present. Thus in a textbook we should expect at least a teacher-model reader and a learner-model reader. An interesting question would be what kind of model readers the producers of the text envisage; but in the following textual analysis I will focus on identifying some characteristics of the model readers that are generated by the actual texts.

The expression 'Trojan horse' has lent itself to several phenomena where a promising offer turns out to be harmful. In this specific context I use it as a metaphor for something that presents itself as a new and interesting way of studying, but that turns out to be a rather uninspired traditional exercise that does not fulfil the promise. This is not harmful in itself, but websites and textbooks should be honest about what they offer.

On a general level the choice of design principles for the companion websites influences the generation of model readers. Taking into account that companion websites comprise a comparatively new genre, the producers and the users do not have stable and generally agreed standards to rely on when constructing a user interface. Some assumptions about guiding principles for designing companion websites could be:

- a. The design should be based on the book design to strengthen the connection between the components and make it easier to navigate the website.
- b. The design should be based on mainstream design principles for information websites to make the navigation and use more transparent.
- c. The design of the website should take into account that students spend a lot of their spare time using digital media, and the website should thus be a means to bridge the gap between the digital leisure culture and the culture of the educational system.

If we expand this list with some assumptions about the correspondent model readers, it might look like this:

Figure 1: Some guiding principles for companion website design

Guiding principle	Consequences for the model reader
a. textbook	The model reader is well acquainted with the book
b. information website	The model reader is goal-oriented and actively searching for information on the website.
c. digital leisure culture products	The model reader expects the digital educational material to explore the specific affordances of the media.

Tema: Webpages modelled on the book

The learning sequences I will concentrate on come from two best-selling textbook packages for the school subject Norwegian: *Tema* and *Panorama*. A brief overview of *Tema* will give the impression of a package that has a rather traditional way of linking the content in the book to the website. *Panorama*, on the other hand, is an example of a website where the visual and interactional design seem closer to a popular cultural discourse than to a textbook discourse. The topic in the examples is *Norwegian, the Old Norse Language and Nordic Languages* – content presumably well suited for digital or cross-media learning material. We could expect historical images, language maps, contrastive grammars, interactive tests, sound-clips, et cetera.

If we compare the opening page of chapter 10 in the textbook with the corresponding start page on the website, we see that repetition, or rather *remediation* (Bolter and Grusin, 1999), is an important strategy for creating a tight connection between the website and the book. The top banner of the website echoes the title and thematic illustration from the book cover. The label image for the chapter is common for both media, the chapter numbers and the chapter titles are equal, and the extract from the curriculum is the same. The remediation of familiar elements helps the user in orienting the website according to the motto: If you know the book, you will easily find your way around the website.



Figure 2: Tema: book (p 157) and website (chapter 10)¹⁵⁶

Nowadays most webpages are not individually designed but dynamically generated and built up by predefined elements with specific content and position. Some elements of the page are relatively stable, others are dynamic and will change as we move through the pages.

If we make an abstraction of the page, we will see that the general layout of this website leaves only a relatively small place for subject matter content. A big part of the screen area is reserved for navigational purposes and for visual cohesion with the textbook.

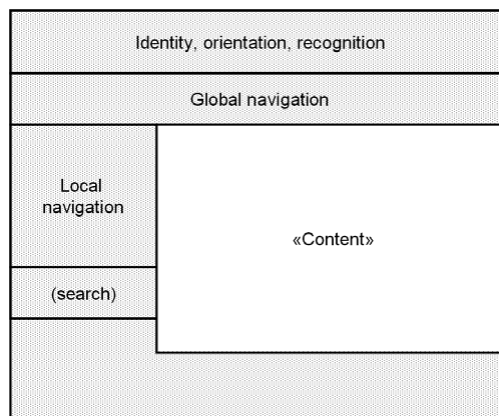


Figure 3: Abstraction of Tema: General Webpage Layout

If we want to access the exercises, e.g. a matching test, we must pass through a transportation page with a list of the available exercises. A bullet list contains

¹⁵⁶ <http://tema.samlaget.no/kapittel.cfm?id=1-18-1> (Accessed: 9/9/08).

hyperlinks to three exercises but we do not get any information on the specific content or purpose of the exercise.



Figure 4: Tema: Fragment of Transportation Page for Matching Tests, Chapter 10¹⁵⁷

The link text looks like it is generated by a formula¹⁵⁸:
'Chapter' + chapter number + exercise category + 'Exercise' + exercise number =>
Chapter 10 Matching Test Exercise 1, Chapter 10 Matching Test Exercise 2 and so on.

At the target page of the sequence – the exercise page – it appears that the exercise is a standardised interactive matching test. The appearance of the test is remarkably neutral – it does not indicate any relationship with the subject matter: The visual and interactional design of the exercise underlines the tendency of *paratextual* (Genette, 1997:1) *dominance* revealed by figure 3: The core text is not designed individually but brought to us by a *text container* or *text shell*. In this type of exercise the text container is apparently filled up with extracts from the textbook (p. 168).

At a more general level the digital exercise is an element in a learning sequence that includes reading (or attending a presentation) about linguistic differences between current and ancient variants of Norse and Nordic languages. This type of exercise represents a closed textual universe belonging to the school cultural field. It generates a model reader that reads the book, and then goes on to the website with a certain degree of discipline and systematically clicks through exercises without knowing in advance what the exercise is about. The tight connection between the exercise and the corresponding chapter in the textbook will give the model reader a certain hypothesis about the underlying principle or contract between the text and the reader: the digital exercises will be factual quizzes based on content that is already presented in the textbook.

I would not call this exercise a Trojan horse. The verbal and visual signs on the website clearly indicate that the webpages remediate the book and that the users should expect a relatively modest supplement to the main course material in the printed textbook.

¹⁵⁷ 157 Accessed: 9/8/088, URL (reconstructed January 2010):

<<http://tema.samlaget.no/menypunkt.cfm?id=1-18-1&mpid=211&vid=1>>.

¹⁵⁸ 158 In the current version (January 2010) the link titles of the exercises are altered and now describe the content.

Panorama: Web-based multimedia

The next example is from *Panorama*. The website is common for all three years of the course and the content is organized according to a number of central themes and not according to the chapters in the three books. In the section “Language and Literature” we find a digital tutorial: “Avgang Norden” (in English: “Nordic Departure – Sound Clips in Nordic Languages”).

When we compare the framework for the *Panorama* pages with the *Tema* website, we will see that there is more room for local design of the individual pages. In this specific exercise, the navigation parts and the content part of the pages are designed independently of other exercises.



Figure 1: Panorama: Avgang Norden¹⁵⁹

This solution is in conflict with common web design principles of an overall functional design and global navigation principles, but on the other hand this *Panorama* exercise draws on intertextual references to visual design and interaction design from outside school that have the potential to function as coherence resources. Basically this tutorial consists of seven sound clips that can be played back from the webpage and three sets of exercises. In English the instruction text would read something like:

- (1) In this tutorial you can listen to sound clips from other Nordic languages: Danish, Swedish, Icelandic and Faeroese. When you have finished listening to the sound clips, you can do the exercises.

¹⁵⁹ <http://web2.gyldendal.no/panorama/site/modules/do.asp?file=nordisk/spraak>, accessed 24.04.2009.

Very few students will regard this pragmatically as an instruction and carefully listen to seven sound clips before proceeding to the 'real exercises'. Thus we can postulate that this small instruction text generates a model reader that probably does not have an empirical counterpart.

Among the sound clips we find interviews with two famous Danish film personalities (director Lars von Trier and actor Mads Mikkelsen), jokes, and the Ten Commandments. The selection of sound clips indicates that students are expected to be familiar with the persons in advance.

The last page will introduce the exercises, but when we get there, we might be disappointed. What we meet here is what deserves to be considered as a Trojan horse. Surprisingly the exercises are three downloadable Word documents. What looks like a specially designed application turns out to be a very traditional exercise that does not correspond with the promising start of the sequence. The core exercise is hidden behind the flash application, and the instructions in the Word sheets turn the presumed learning sequence upside down:

- (2)
 1. Choose a sound clip in Icelandic or Faeroese in the tutorial Nordic departure on the web pages of *Panorama*
 2. Try and write down the text
 3. Find typical characteristics of the language in the text you have chosen. (You can read about Nordic languages in chapter 10 in *Panorama*.)

For the experienced teacher, the learning sequence in (2) probably comes closer to the real learning sequence in the classroom than the suggestion (1) at the first page of the tutorial.

A simple transcription of the hypertextual trajectory (Baldry and Thibault, 2006:116) will give us an overview of the direction of the learning sequence as it presents itself when we navigate from the start and content listing pages, through the Nordic departure and end with the exercises.

If we tentatively categorize the discourse types, we will see that the user is supposed to traverse pages that reflect different cultural fields:

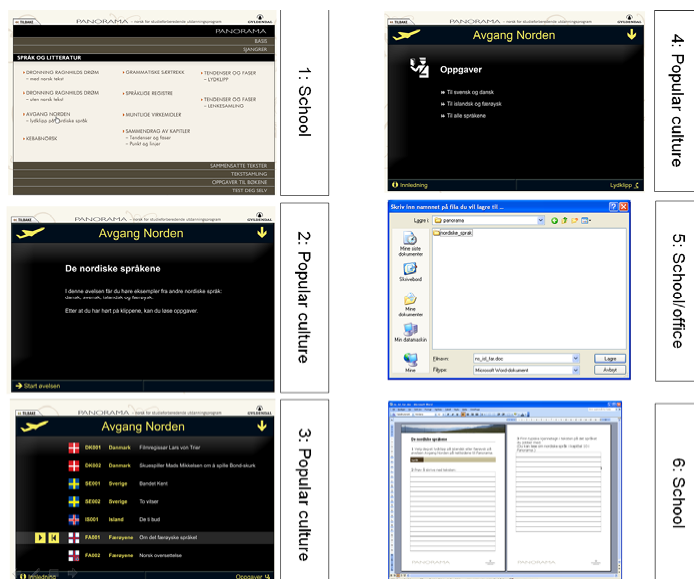


Figure 2: Panorama: Transcription of Learning Sequence

We start in the school cultural field, with the content list (1). On the next page (2) we are met with an aesthetic that I consider closer to a popular cultural field. The way these pages are designed makes them unique in appearance, interactive, and borrows eclectically from a field outside the school context, namely the airport. The text promises an interesting break: “Here you can listen to audio clips – afterwards you can do exercises”. This is a suggestion, not an instruction.

When we enter the page with the sound clips (3), no instructions are given, so it is presupposed that the user has previous experience with digital texts that do not rely on verbal signs to indicate the ‘action potential’ (Baldry and Thibault, 2006:146-47). Clicking on a flag or highlighted text will start the sound clip and two symbols known from digital sound or image players appear (play, pause, back). This could be interpreted as an intertextual reference to spare time activities, or simply that the text presupposes that: “anyone knows how to operate a CD or DVD-player”.

When we click on the links on the exercise page (4), we leave the domain of gaming and multimedia. A Word document appears, and we enter the aesthetic domain of business applications (5). The beginning of the sequence gives an impression that the Panorama tutorial is more oriented towards the pupils’ visual aesthetic, but the Word sheet concluding the sequence (6) indicates that the development of the sequence was not finished the way we would expect. In real life, a learning sequence would probably be constructed differently and should generate a pupil model reader that is more attainable for the empirical reader. Here is a tentative example of a more plausible sequence that starts in a digital Learning Management System:

Nordic languages assignment

1. Open the work sheet ns_isl_far.doc
Follow the instructions in the three exercises
2. Open a web browser and go to "Nordic Departure" in [Panorama](#)
Here you'll find the sound clips you need for the exercises.
Tip: If you adjust the size of the browser windows, both the Word document and the sound clips can be visible.
3. Delivery: When you have finished the work sheet, place it in your digital portfolio.

Figure 5: Plausible Learning Sequence (constructed)

Conclusion

If we go back to the hypothetical guiding principles (figure 1), we could easily agree that the *Tema* sequence draws strongly on 1 ('textbook') and 2 ('information website'), whereas the example sequence from *Panorama* is representative of principle 3 ('digital leisure culture products'). However, we have also seen that both sequences generate pupil model readers that could be difficult to approach for the empirical readers or users. It seems as though the digital team behind the *Tema* website has made a content management system or a verbal text container for the textbook people to fill up, but the teams apparently have not focused on working across disciplines to create real media specific digital texts.

The digital ambitions of the team behind the *Panorama* sequence seems higher, but the promising attempt is not followed up by an expected media specific activity such as a game or a quiz, and the engagement potential of the sound clips from the popular cultural field is not explored either by the digital tutorial or by the more traditional work sheet.

If the content people – teachers and pedagogues – are not integrated in the digital teams, there is a risk of fragmentation or primitive remediation of old media forms in products that will fool the teachers and students with promises that are not kept. At the same time there is a risk of losing opportunities to integrate interesting and engaging material from the popular cultural field into the school subjects. Identifying the model readers in texts can help the producers find out where the learning sequences are fragmented, and thus a model reader analysis could be a means for improving the learning material before it is finished and used – or not used – in schools.

References

- Baldry, A. & Thibault, P. J. 2006. *Multimodal Transcription and Text Analysis: A Multimedia Toolkit and Coursebook*. London: Equinox.
- Bolter, J. D. & Grusin, R. 1999. *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge, Mass., MIT Press.

- Eco, U. ([1979] 1984) *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington, Ind: Indiana University Press.
- Fad (Ministry of Government Administration, Reform and Church Affairs). 2006. *Eit informasjonssamfunn for alle (An Information Society for Everyone)*. Oslo. <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/017/PDFS/STM200620070017000DDDPDFS.pdf> (Accessed: 24/8/09).
- Genette, G. 1997. *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jansson, B. K., Hognestad, J. K., Kristoffersen, K. E., Krogh, J. & Michelsen, P. A. (2006) *Tema: vg1 : norsk språk og litteratur : lærebok og tekstsamling*. Oslo, Samlaget. Panorama norsk SF (2009) Retrieved from: www.gyldendal.no/panorama (Accessed: 24/8/09).
- Røskeland, M., Bakke, J. O., Aksnes, L. M. & Akselberg, G. (2006) *Panorama: norsk vg1 : studieforberedende*. Gyldendal undervisning.
- Tema VG 1. 2009. Retrieved from: <http://tema.samlaget.no/> (Accessed: 24/8/09).
- Tønnesson, J. L. 2004. *Tekst som partitur, eller Historievitenskap som kommunikasjon* (Text as Partiture or History Science as Communication). Faculty of History & Philosophy, University of Oslo.





