

ANÁLISIS DE TEXTOS PEDAGÓGICOS  
HACIA UN NUEVO ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

STAFFAN SELANDER (\*)

«A pesar de la importancia básica que se ha concebido al libro de la educación y de la atención que se ha prestado a sus diversos aspectos (diseño, legibilidad, sesgos del texto), el libro de texto en sí mismo y su utilización, desde una perspectiva holística, aparecen como un componente alusivo de la enseñanza; al menos, desde el punto de vista de la investigación y la teoría educativas convencionales» I. Westbury, *School Textbooks* (1982).

## INTRODUCCIÓN

Este artículo parte de los siguientes supuestos:

- 1) Hay un mundo objetivo fuera de nuestra mente.
- 2) Los libros de texto son reconstrucciones determinadas socialmente de ese mundo objetivo.
- 3) El libro de texto está enmarcado por la institución (por ejemplo, el sistema educativo).
- 4) El libro de texto está estructurado para adecuarse a necesidades definidas institucionalmente y posee, así, una estructura interna propia.
- 5) Es posible determinar un nuevo marco, desde el punto de vista analítico, al libro de texto atendiendo a la relación entre: a) su texto y el mundo exterior y b) el propio libro de texto y los demás textos (por ejemplo, científicos) que se puedan rastrear. Sólo así puede analizarse la clase de pensamiento paradigmático (perspectivas, modelos de explicaciones, etc.) que un libro de texto o un conjunto de ellos representa.

---

(\*) Instituto de Educación de Estocolmo e Instituto para la Investigación de Textos Pedagógicos, Universidad de Sundsvall, Härnösand.

El libro de texto es una reconstrucción social, pero una reconstrucción que toma como referencia el mundo exterior. De no ser así, no podríamos relacionar su propio texto con cuestiones tales como los datos o las explicaciones. El libro de texto posee, en este sentido, la misma función que, por ejemplo, el manual del usuario de una lavadora. Si estas instrucciones no hacen referencia a elementos externos al texto, seríamos incapaces de saber si el manual es aplicable a la lavadora o al frigorífico o si se podría interpretar como un poema. Del mismo modo, una agenda telefónica sería poco útil si no contuviera referencias objetivas.

Hemos de suponer, asimismo, que el libro de texto posee una estructura interna, que se revela a través de una lectura metódica. De no ser así, sería imposible aprehender unas pautas básicas de pensamiento. A este respecto, existen ciertas semejanzas entre un libro de texto y una declaración propagandística: la concepción del mundo de los nazis puede aprehenderse tanto a través de sus textos como a través de sus actos. Advertimos así la doble relación entre el texto y el mundo: relación con el mundo exterior y relación con otros tipos de artefactos o reconstrucciones (textos científicos o relatos).

El libro de texto es elaborado y está enmarcado por la institución que denominamos educación. Por eso, su lectura no admite que el lector aporte su propio marco: tanto la lectura como la utilización del texto están institucionalmente determinadas. La regulación institucional del libro de texto tiene importantes consecuencias para lo que entendemos por conocimiento y por actividades escolares transmitidas por el conocimiento. A menudo pensamos que es el aprendizaje lo que está íntimamente ligado a la enseñanza, pero sería más fructífero considerar el rendimiento como la actividad ligada a la enseñanza. El rendimiento se puede medir y controlar de forma completamente distinta a como se mide y controla el aprendizaje (1). El libro de texto, desde una perspectiva histórica, ha sido considerado uno de los requisitos previos para medir el rendimiento, ya que «objetiviza» lo que puede considerarse conocimiento y, por otro lado, es posible construir textos «objetivizados» y sin contexto para medir (normalmente) cuántos datos o cuántas soluciones dados a determinados problemas pueden reproducir los alumnos. Es evidente que este tipo de pruebas está encaminado a medir el rendimiento, no el conocimiento.

Es posible construir un marco analítico para seguir las relaciones entre el texto, la perspectiva que éste aporta y el mundo exterior. Estas relaciones se pueden analizar desde la perspectiva «verdadero-falso» (por ejemplo, «la batalla de Poltava tuvo lugar en 1709, no en 1693»), desde la perspectiva «útil-inútil», en lo que se refiere a las explicaciones (por ejemplo, la abundancia de explicaciones de la Revo-

---

(1) Norma Triplett realizó uno de los primeros experimentos de psicología social en 1898, cuando investigó la presión colectiva que se ejercía sobre *casting-reel*. Ya antes se habían realizado experimentos similares al suyo con personas que evolucionaban de forma concreta. Triplett realizó un experimento abstracto investigando el rendimiento y creando, así, un nuevo tipo de discurso (Asplund, 1987).

lución Francesa), y desde la perspectiva «humanístico-no humanístico», en cuanto atañe a la base de valoración en relación con los individuos o los pueblos. Así es posible relacionar los conocimientos del libro de texto con los conocimientos de la comunidad científica. Aunque se pueda objetar que estos últimos están sesgados socialmente, al igual que lo está el libro de texto, éste es —en lo que atañe al tema que nos toca— el único punto de referencia que cabe mantener.

## EL ESTUDIO DEL LIBRO DE TEXTO

En la investigación pedagógica el estudio del libro de texto aparece como un campo nuevo, aunque en absoluto fundamental. El libro de texto puede ser utilizado como clave para examinar la sociedad, o bien para saber qué se entiende por conocimiento en las escuelas.

No se trata de un campo de estudio absolutamente nuevo; en las décadas de los cincuenta y los sesenta se realizaron ya varios estudios de esta clase, aunque con un carácter tradicional y no teórico. La teoría crítica, surgida durante la década de los setenta, de la «escuela de Frankfurt» suscitó la crítica contra las ideologías dominantes en los libros de texto y en los currículos (Haavelsrud, 1979). ¿Qué elementos nuevos aparecen, pues, en la década de los ochenta? Por un lado, la importancia de la perspectiva teórica; por otro lado, la inspiración de los investigadores (desde el punto de vista pedagógico) en nuevos campos y disciplinas, como la semiótica (especialmente en lo que atañe al análisis de las ilustraciones en los libros de texto), la semántica, la hermenéutica y el de-constructivismo; a partir de aquí, el análisis de textos, ya aplicado a la literatura y a la filosofía, podía inspirar un análisis de los textos pedagógicos. Antes de nada, deberíamos puntualizar que los textos pedagógicos son en ciertos aspectos distintos de otros tipos de textos, como ya se ha expuesto; lo cual tiene ciertas consecuencias para el tipo específico de análisis que nos ocupa.

La combinación del análisis cultural con el análisis textual es un elemento muy interesante en recientes estudios (Berghahn y Schissler, 1987; Castell, Luke y Luke, 1989; Baker y Freebody, 1989; Johnsen, 1989). No obstante, consideramos que el análisis puede ir mucho más allá. La mayor parte de los estudios mencionados son nuevas conceptualizaciones de estudios de libros de texto con nuevas aportaciones de material empírico y no implican ningún desarrollo de nuevas perspectivas teóricas. Confiamos en que estas últimas aparezcan durante los noventa.

Deberíamos decir también algo sobre los análisis de textos y su relación con los estudios curriculares y la didáctica, aun cuando sea muy difícil distinguir entre ambos términos. Los estudios curriculares se desarrollaron en un marco de-contextualizado. Sus objetivos (tales como la planificación central) pueden considerarse positivos. De dicho marco surgieron diferentes posiciones. Una se opuso a la teoría en cuanto tal (etnometodología, etc.); otras ensalzaron las virtudes de la teoría desde diferentes puntos de vista, bien concentrándose en los niveles del sistema y en los factores operativos enmarcados en las escuelas (Dahllöf, 1971; Lund-

gren, 1972; Lundgren, 1983), bien invirtiendo la perspectiva y concediendo mayor importancia al proceso social en la construcción día a día del currículo —ambos, contemplados desde sus aspectos históricos y teóricos— (Goodson, 1987, 1990). Todos estos estudios se concentraron, por diferentes vías, en el currículo planificado y realizado (entendiendo el currículo, en un sentido amplio, como los planes, los materiales, el proceso y el resultado).

La didáctica, término muy reciente en Suecia, se concentra en los planes mencionados, pero sobre todo en los métodos apropiados para la enseñanza de materias ya planificadas. Estrechamente ligados a esta perspectiva aparecen los estudios sobre la formación de las perspectivas infantiles del mundo y sobre el modo real de aprendizaje (Marton, Hounsell y Entwistle, 1984).

Desde estos puntos de vista, ¿qué tiene de especial el análisis de textos pedagógicos? Por supuesto, debe mucho a la tradición de los estudios curriculares, pero también aspira desarrollar nuevos conocimientos a partir de la perspectiva del texto. ¿Cómo se construyen en el texto los conocimientos sobre el mundo? ¿Qué tipo de ordenaciones (textuales, narrativas, retóricas, explicativas, etc.) entra aquí en juego? ¿Qué clase de conocimiento no figura explícito en el texto y cómo opera este texto, tanto a nivel de los profesores como al de los alumnos, en el aula? El punto de partida no se encuentran ahora en la idea, en el plan o en el sistema, ni tampoco en las perspectivas de los profesores, los directores o los alumnos, sino en la perspectiva del texto: el texto en sí mismo, el libro de texto o el currículo escrito, actúa como punto de partida (Selander, 1988).

Uno de los problemas cruciales es el relativo a lo que ocurre cuando el conocimiento se transforma y pasa de las ciencias, las ciencias sociales y la cultura a la estructura del libro de texto. En adelante trataremos el libro de texto como un «género» específico, distinto de otros géneros, como los textos literarios, los artículos periodísticos, etc. Tal y como afirma Scholes, es posible definir el género como «una red de códigos que pueden inferirse de un conjunto de textos relacionados». Un libro de texto remite tanto a su propia tradición (otros libros de texto) como al mundo externo, real.

## EL DESARROLLO DEL LIBRO DE TEXTO

El desarrollo del libro de texto en Occidente se puede dividir en dos períodos: el primero abarca los siglos XVI y XVII y el segundo, desde finales del siglo XIX al siglo XX (Selander, 1988). Los libros de texto de Peter Ramus (1515-1572) fueron los prolegómenos de un cambio, en la medida en que la educación empezó a relacionarse con los textos y la percepción visual y no con actividades de «habla y escucha». De las tres áreas clásicas —gramática, retórica y dialéctica—, Ramus dio primacía a la dialéctica, esto es, a los principios de clasificación taxonómica para la estructuración de los conocimientos y el pensamiento. En 1657 Jan Amos Comenius (1592-1670) publicó *Didactica Magna* (aunque la había concluido en 1628), obra en la que daba prioridad a la organización del tiempo, a las materias y a los métodos para lograr que el funcionamiento de las escuelas fuese tan suave como el de una

máquina. En *Panonthosia* (1644) afirmó que todas las escuelas, las iglesias y los Estados deberían disponer de supervisores que velaran por la ley y el orden. En 1658 publicó *Orbis Sensualium Pictus*, libro de texto en latín en el que hacía uso de narraciones cortas e ilustraciones.

No obstante, hasta finales del siglo XIX el libro de texto no se convirtió en el instrumento básico de la educación masiva. Los Estados nacionales y la nueva burguesía crearon un sistema escolar y nuevas materias escolares. A partir de entonces el libro de texto empezó a ser elaborado en la forma en que se reconoce como tal y surgió un nuevo género. Esta afirmación no significa que el libro de texto no haya evolucionado. Ha habido cambios obvios y prácticamente la mayoría de nosotros ha tenido acceso a distintos tipos de libros de texto. Hoy en día, al menos en Suecia, los libros de texto han sido reemplazados por «sistemas de material de enseñanza». Si nos limitamos a Suecia, también se pueden encontrar dos fases diferentes en este período. La primera se extendió desde 1880 hasta 1940 y en ellas los libros de texto eran escritos por algunos de los más notables profesores e intelectuales de la burguesía (2). En la segunda fase, de 1945 a 1980, pedagogos especializados se han ocupado de la confección de los libros de texto, no investigadores excelentes o pioneros. Estos últimos son especialistas en el conocimiento de investigación e intentan trasladar este presupuesto al campo pedagógico. Aquéllos se encuentran en el campo pedagógico y desde él intentan preservar los conocimientos especializados. El abismo entre el conocimiento de investigación y el conocimiento escolar se ensancha espectacularmente. Hoy en día parece que el libro de texto «tradicional» se ha descompuesto y disuelto: los libros de texto modernos son diferentes en cierto modo de los tradicionales; son más «abiertos», no «cerrados», y se refieren a otro tipo de literatura y de fuentes. Es más, sólo constituyen una parte de un amplio sistema de transmisión de la información que abarca también periódicos, ordenadores, bibliotecas, laboratorios, etc. Pero aunque el libro de texto moderno sea diferente, en algunos niveles, del tradicional, una comprensión lúcida de éste puede ser de gran ayuda para la profundización en aquél y en el modo en que el conocimiento es y puede ser abordado en las escuelas modernas.

## EL LIBRO DE TEXTO COMO UN GENERO

Robert Scholes (1985) ha escrito: «Así como el habla de un individuo se remite a la lengua que éste habla, muchos otros actos individuales se remiten a los códigos de las culturas en las que están inmersos... Nadie que haya abordado seriamente la historia de un arte puede poner en duda la importancia de los precedentes, los esquemas, las presunciones y las convenciones —todos esos referentes a los que en la literatura se da el nombre de género o estilo— en la actual elaboración de los libros de texto».

---

(2) Odner (historia), Carlson (geografía), Elsa Beskow y Anna Maria Roos (lectura), etc.

El libro de texto se puede caracterizar como un estilo de escribir socialmente determinado, enmarcado por su objetivo institucional, esto es, dependiente de una organización con entidades diferentes desde el punto de vista social (clases, edades, etc.) y espacial (diferentes tipos de hogares, aulas, etc.) y con unos horarios específicos. La idea básica implícita en el libro de texto es que éste se configura no como algo destinado a presentar conocimientos nuevos, sino a reproducir conocimientos ya sabidos. De aquí surge *el problema de la transformación*: la transferencia del conocimiento de los textos y artefactos científicos, culturales, etc. a un conocimiento «de libro de texto». El autor de este artículo prefiere optar por el término recientemente acuñado de «traducción», del latín *transductio* (transmisión, carrera, desarrollo), en lugar del de «transformación» (palabra cuyo campo semántico se refiere a la electricidad). El proceso en juego se puede dividir en tres partes: *delimitación, selección y reformulación* del conocimiento; una delimitación de las materias (la historia considerada en relación con los estudios sociales, etc.) y de las cuestiones centrales (lo que pasará a ser objeto del conocimiento), una selección de los temas (se puede dar más importancia a las batallas y guerras o a la vida cotidiana de los campesinos) y de los datos (nombres, años, instrumentos, etc.) y una reformulación del conocimiento en relación con el nivel de conocimiento de los alumnos, esto es, su estructuración como relato o como explicación.

El libro de texto está organizado de acuerdo con ciertos requisitos pedagógicos. El «conocimiento» que los alumnos adquieren a través de él ha de ser controlado fácilmente por el profesor (es a este respecto como se suelen mezclar más el conocimiento y el rendimiento). Es evidente, asimismo, que en el libro de texto conocimiento y moralidad aparecen entrelazados; aunque esto sea más fácil de detectar en los libros antiguos que en los contemporáneos (también es cierto que disponemos de una mayor perspectiva con los libros más alejados de nosotros en el tiempo).

El libro de texto tiene ciertas características que, en conjunto, difieren de las que presentan otros textos como el ensayo, la novela, el poema, el artículo periódico o la agenda de teléfonos. El libro de texto implica *cognemas* y explicaciones. Por *cognema* se entiende la unidad más pequeña de conocimiento. Un libro de texto de historia implica la combinación de algunas de estas unidades: agente, hecho, tiempo, lugar y objetivo. Sirva de ejemplo lo siguiente:

[La batalla] + [de Poltava] + [tuvo lugar en 1709] =  
= [hecho] + [lugar] + [tiempo]

Datos simples como «1709» o «la batalla» no dicen mucho por sí solos; deben ser combinados en una estructura *cognémica*. No obstante, el elemento más relevante no es el *cognema* aislado, sino la combinación o cadena de «*cognemas*» que muestra la pauta paradigmática subyacente. (Por supuesto, otras materias tienen igualmente estos tipos de *cognemas* o unidades básicas.)

Se podría decir, asimismo, que el contenido del libro de texto se estructura por facetas (no en forma dramatizada, como en un relato corto) y se adapta al conocimiento básico de los alumnos y a su nivel escolar (curso). El libro de texto tradicional es además «cerrado», es decir, incluye todos los conocimientos dignos de

ser conocidos, mientras que los libros de texto más modernos están «abiertos», es decir, remiten a otras fuentes. Por otra parte, está exento de ironías (un relato corto puede ser irónico) y contiene referencias al mundo real (que el relato no tiene porqué tener). El libro de texto contiene también instrucciones o aspectos que regulan su lectura.

Las reglas determinadas institucionalmente y las características del libro de texto que hemos mencionado definen éste como un género. Con ello quedan definidas también sus diferencias respecto a otras clases de textos. La mayor parte de los análisis se ha realizado sobre textos literarios y filosóficos, además de sobre otros jurídicos y religiosos. A ellos se han aplicado la hermenéutica (Gadamer, 1977; Ricoeur, 1978), la «deconstrucción textual» (Derrida, 1976; Young, 1981) y la semiótica (Eco, 1984; Eco y Sebeok, 1988), por mencionar unos cuantos ejemplos en esta línea (3).

Sin embargo, en ciertos aspectos estas perspectivas son insuficientes para tratar los textos pedagógicos. Los libros de texto no están escritos por las mentes más preclaras de la humanidad (Dilthey), aunque hallemos en ellos indicios de un mundo cultural. No parece significativo el intento de dilucidar el objetivo de los autores al escribirlos (Schleiermacher), ya que hay un objetivo institucionalmente determinado. Si se conciben las condiciones existenciales o el lenguaje como un espacio en el que penetrar (Gadamer), otros textos pueden ser de mayor interés. El lector del libro de texto no puede optar por ningún tipo de «marco» (entendemos por «enmarcar un texto» leerlo fuera de una perspectiva específica: un relato puede leerse como una bibliografía o una fantasía, como una historia verdadera o ficticia, etc.) y construir, así, algún significado posible fuera del texto (Derrida), simplemente porque el marco está ya ahí, aportado por la institución. El libro de texto debe leerse como una representación verdadera del mundo exterior, como algo objetivo, necesario y verdadero.

El libro de texto hace una referencia específica al mundo exterior, en el sentido de que describe «datos» simples, como una especie de análisis que escapa al análisis de Derrida (4). Con estas escasas puntualizaciones, acaso insatisfactorias, cabe afirmar que el análisis de textos pedagógicos puede tener como punto de partida una perspectiva mucho más pragmática (5).

---

(3) Esta deslumbrante enumeración no es, por supuesto, completamente satisfactoria. Ricoeur se ha alejado de la hermenéutica tradicional; las diferencias entre Schleiermacher, Dilthey y Gadamer son abismales; Barthes, anteriormente estructuralista, ha evolucionado hacia una postura postestructuralista y «deconstructivista»; también Eco ha evolucionado hacia presupuestos postestructuralistas; etc. (Véanse Eco y Sebeok, 1983; Derrida, 1976; Furberg, 1982; Gadamer, 1972; Olsson, 1987; Ricoeur, 1979 y Young, 1981).

(4) Como Scholes ha demostrado (1985), tanto Saussure (significante y significado) como Derrida (construcción de las diferencias dentro del texto) se basan exclusivamente en el texto, dejando aparte el objeto, la referencia.

(5) El tipo de análisis de texto que se expone aquí puede considerarse una especie de análisis del discurso. La validez de este último ha sido abordada por Jensen (Jensen, K. B. «Discourses of Interviewing: Validating Qualitative Research Findings Through Textual Analysis», en S. Kvale, 1989).

## ANÁLISIS DEL CONTENIDO DEL LIBRO DE TEXTO

Para empezar, tenemos diferentes *datos de fondo*: el sistema social, político y económico en el que una determinada escuela, materia o currículo escrito están situados. La estratificación de la sociedad, los distintos intereses sociales y el sistema de Estado son algunas de las cuestiones básicas al respecto, como también lo son las referentes a las ideologías, a la política y al nivel del conocimiento científico.

La principal fuente para el análisis del *libro de texto* es su *texto* y sus *ilustraciones*. El análisis se centra en: a) la *selección* de los datos y temas, b) el *estilo* de redacción y composición, y c) la combinación de *cognemas* y *explicaciones*. Este análisis hace posible la comprensión del *pensamiento paradigmático* subyacente (pautas de pensamiento). La mejor forma de conseguir una adecuada perspectiva es analizar el mismo tema en distintos libros. Con este método es posible aprehender qué ha variado y qué ha subsistido de los fragmentos o perspectivas de los libros de texto más antiguos y detectar qué partes importantes se mantienen en unos y otros. A continuación se dan algunos ejemplos, tomados de libros de historia de Suecia (1880-1980). Se tendrá en cuenta la dimensión histórica y se apuntarán algunos de los cambios producidos en el «género» de los libros de texto.

### a) *Selección de los datos y temas*

La selección de los temas ha cambiado en un sentido que podría conceptualizarse como «reducción del tiempo y ampliación del espacio». Los viejos libros de texto daban más importancia a la Grecia y la Roma antiguas que al siglo XVIII, mientras que el libro de texto moderno da primacía al período posterior a la revolución industrial. En los viejos libros Suecia y Escandinavia son los objetivos fundamentales de estudio, mientras que los libros modernos describen la historia del mundo. La evolución en este aspecto también se materializa en una sustitución de las guerras gloriosas por la historia social. Los grandes personajes (reyes, etc.) eran más interesantes antes de la Segunda Guerra Mundial que después. No obstante, al analizar unos libros y otros se observa que permanecen los datos básicos.

### b) *Estilo de redacción y composición*

Los libros de texto anteriores a la Segunda Guerra Mundial tenían un estilo más fluido y narrativo que los posteriores, en los que se emplean frases más cortas y objetivas. Estos últimos hacen amplio uso de ilustraciones, que compensan la falta de coherencia narrativa.

A juzgar por el modo en que se describen los grandes personajes, se diría que se trata de descripciones que reflejan más la retórica que la realidad. Las personas aparecen como «tipos», no como personas reales (algo parecido a lo que sucede con los telefilmes). Gustavo Adolfo II aparece como el «padre» de su «hijo» Carlos XII.



Dantón aparece como «apasionado» y Robespierre como «fanático»; opiniones que pasan de un libro a otro. En el caso de Robespierre, las opiniones formuladas por sus enemigos del Termidor (Fouché, Tallien y otros) fueron adoptadas por Carlyle acriticamente y pasaron después a los libros de texto.

Dejando aparte a los «protagonistas» de los grandes hechos, se observa una diferencia de apreciación de los «personajes secundarios»: los mismos estratos sociales pueden ser descritos como «campesinos y trabajadores» o como «galopines y desharrapados». Pueden detectarse, así, preferencias ideológicas.

### c) *Combinación de cognemas y explicaciones*

Las explicaciones parecen ser el punto más débil en todos los libros de texto. Todos los suecos saben que Carlos XII fue asesinado en Noruega en 1718 por una bala de plata (ésta es la leyenda), pero muy pocos pueden decir por qué le dispararon. En los capítulos que tratan la Revolución Francesa distintos libros de texto dan diferentes explicaciones del asalto a la Bastilla: los protagonistas pueden describirse como «la pequeña burguesía y el proletariado», como «huestes de mendigos de la campiña» o como «el fermento de la revolución». Mediante la observación de cómo se encadena una serie de elementos en una explicación se puede determinar parte del pensamiento histórico que subyace en el texto. Es particularmente interesante analizar qué tipo de preguntas y de trabajos se añaden al texto.

## PENSAMIENTOS PARADIGMÁTICOS SUBYACENTES

En los libros de texto de historia suecos que ha analizado el autor es evidente que se presenta como eje la historia política, no la historia económica (historia de la producción, del comercio, etc.) ni, por ejemplo, la historia de las enfermedades. Más aún, la medida del tiempo es el hecho aislado, no la «continuidad». Así, lo que podría valorarse como un «cambio» en la historia se deja de lado, tal como ocurriría en preguntas como «¿qué es lo que cambió y lo que no cambió con la Revolución Francesa?»

Las cuestiones políticas contemporáneas también ejercen una gran influencia. Hasta finales de la década de los setenta no se pudo abordar la Revolución Soviética de la misma forma en que se abordó la Revolución Francesa. Los libros de historia no hacen de la historia antigua su único objetivo; incluyen también la historia contemporánea. La forma en que están escritos los libros de texto puede ser la clave para comprender la época en la que se redactaron; en este sentido, los libros de texto tienen una doble relación con el mundo exterior.

Se puede apreciar en los libros de historia el paso de «Dios» a la «razón» (a finales del siglo XIX) y al «pluralismo pragmático» (después de la Segunda Guerra Mundial). Se diría que no hay ya ninguna perspectiva fuera de la cual pueda des-

cribirse la historia; aunque el pluralismo es, en sí, una perspectiva. Tanto en los libros pretéritos como en los actuales los autores afirman estar presentando (más o menos) un cuadro histórico «verdadero», pero en ningún caso parecen interesados en presentar una perspectiva crítica o emancipadora de la historia.

## CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo de este artículo es trazar una perspectiva teórica para el análisis de los libros de texto como un género, así como apuntar una metodología para su análisis concreto. Algunos ejemplos se han extraído de los libros de texto históricos. Esperamos que pueda inspirar una lectura atenta de los libros de texto de diferentes materias y una mayor profundización en un nuevo, pero importante, campo de la investigación pedagógica.

## BIBLIOGRAFÍA

- Asplund, J. *Det sociala livets elementära form*. Bokförlaget Korpen, 1987.
- Baker, C. D. y Freebody, P. *Children's First Schoolbooks*. Oxford, Basil Blackwell, 1989.
- Berghahn, V. R. y Schissler, H. *Perceptions of history*. International Research on Britain, Germany and the United States. Oxford, Berg, 1987.
- Eco, U. y Seboek, A. *The Sign of Three*. Dupin, Holmes y Peirce, Indiana Univ. Press, 1983.
- Dahllöf, U. *Ability Grouping, Content Validity and Curriculum Process Analysis*. Nueva York y Londres, Teachers College Press, 1971.
- Derrida, J. *Sprog, materialitet, bevidsthed*. Vinte, 1976.
- Furberg, M. *Säga, förstå, tolka*. Doxa, 1982.
- Gadamer, H. G. *Philosophical Hermeneutics*. Univ. of California Press, 1977.
- Goodson, I. *School Subjects and Curriculum Change*. Croom Helm Ltd., 1983 y The Falmer Press, 1987.
- Läroplansforskning. Mot ett socialt konstruktivistiskt perspektiv. *Forskning om Utbildning*, 1 (1), 1990.
- Haavelsrud, M. *Indoktrinering eller politisering*. Oslo, Universitetsforlaget, 1979.
- Johnsen, E. B. *Den skjulte litteraturen*. En Bok om läroböcker. Oslo, 1989.
- Kvale, S. *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund, Studentlitteratur, 1989.
- Lundgren, U. P. *Between hope and happening: Text and context in curriculum*. Victoria, Deakin University, 1983.
- Marton, F.; Hounsell, D. y Entwistle, N. *The experience of Learning*. Scottish Academic Press, 1984.
- Olsson, A. *Den okända texten*. Bonniers, 1987.
- Ricoeur, P. *The Rule of Metaphor*. Multidisciplinary Studies of the Creation of Meaning in Language. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1978.
- Selander, S. *Lärobokskunskap*. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985. Studentlitteratur, 1988.
- Scholes, R. *Textual Power*. Yale University Press, 1985.
- Westbury, I. *School Textbooks* (Research Report n.º 11). Univ. of Illinois at Urbana-Champaign, 1982.
- Young, R. *Untying the text. A Post-Structuralist Reader*. Routledge and Kegan Paul, 1981.