

IDEOLOGÍA Y DISCURSO EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS: MANIFESTACIÓN DEL CURRÍCULO OCULTO

ENCARNA ATIENZA CEREZO
Universitat Pompeu Fabra

1. INTRODUCCIÓN

Los textos escolares se presentan con un predominio de aparente objetividad. Sin embargo, bajo esa apariencia, pueden entreverse estrategias argumentativas que desvelan una determinada ideología. Validar dicha afirmación es el objetivo primero de esta comunicación.

En segundo lugar, interesa observar si dicha ideología se manifiesta explícita o implícitamente para el estudiante y de qué modo se potencia en el lector una lectura crítica de la realidad presentada.

Para llevar a cabo la consecución de los objetivos propuestos, efectuamos un barrido exploratorio por textos escolares supuestamente objetivos. Dicho análisis se efectúa con libros de texto de secundaria de Historia, publicados en Cataluña.

2. EL CONCEPTO DE IDEOLOGÍA

El término *ideología* es vago y difuso en su definición. En su uso ordinario se carga de cierto valor peyorativo, debido en parte a la

noción de *ideología* promulgada por el marxismo. En estas páginas se entiende por *ideología* la base cognitiva de las creencias sociales compartidas por los miembros de un grupo (cf. Dijk 1999, 2003).

Para ahondar en la manifestación de la ideología, se parte del supuesto epistemológico de que la ideología moldea el texto e, inversamente, la misma se forma, adquiere o cambia por medio del discurso. Por lo tanto, se entiende que el discurso es uno de los modos de expresar más explícitamente creencias ideológicas abstractas o concretas. Estudiar esta interrelación se convierte en el objetivo prioritario del análisis crítico del discurso, enfoque del que tomamos la noción y categorías básicas para analizar la ideología (cf. Dijk 1999; Wodak y Meyer 2001). A diferencia de la mayor parte de otras prácticas sociales a través de las cuales la ideología también se canaliza –imágenes, gestos, expresiones artísticas, etc.– diversas propiedades discursivas permiten a los miembros de un grupo formular –explícita o implícitamente; consciente o inconscientemente– creencias ideológicas.

3. EL LIBRO DE TEXTO COMO TRANSMISOR DE IDEOLOGÍA

El libro de texto, en tanto que discurso académico divulgativo, actúa también como transmisor de una ideología, un medio de incorporación y transmisión de los diferentes contenidos ideológicos sustentados por los sistemas sociales y vigentes en una sociedad (cf. Lomas 2004).

El interés por investigar los libros de texto surge desde diferentes disciplinas. En este sentido, cabe destacar las numerosas investigaciones llevadas a cabo desde la sociología crítica de la educación, en la que se muestra con claridad cómo, tras el espejismo de la objetividad científica y de una ilusoria asepsia en cuanto al modo en que se expone el conocimiento científico y cultural de sus páginas, los libros transmiten unas determinadas teorías sobre cómo es el mundo y por qué es como es (Apple 1989, 1993; Giroux 2001, entre otros).

El concepto de *currículo oculto* propugnado desde esta disciplina ahonda también en la noción de que todo texto escolar no es aséptico o neutro, sino que transmite también un sistema de mensajes

implícitos u ocultos, por el cual el sistema escolar y sus instituciones tienden a entregar particulares representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento escolar, que en conjunto pueden expresar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas (cf. Torres 1995).

Sin embargo, nuestra aproximación al libro de texto como transmisor de ideología pretende basarse en aspectos más discursivos, desde un enfoque más sociocultural (cf. Cassany 2005a; Cassany y Castellà 2005), sin considerar la ideología como algo inherentemente negativo que siempre busca la perpetuación de cierta clase de dominación. Desde esta óptica, podemos asentir que nos adentramos en la manifestación de la ideología en los libros de texto desde el concepto de la literacidad. Descubrir la ideología, el conjunto de creencias sostenido por el texto, forma parte de una competencia crítica lectora (cf. Cassany *et al.* 2005)¹.

Por otro lado, es obvio que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, influyen muchas variables; sin embargo, el libro de texto como tal sigue siendo el cauce con el que se vehiculan los saberes de una disciplina. Los libros de texto, pues, constituyen una referencia básica para analizar cómo se plantea la enseñanza-aprendizaje de cada disciplina académica.

4. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Los libros de texto a partir de los cuales ilustro los aspectos que quiero observar tienen en común los siguientes criterios: libros publicados en Cataluña; libros publicados con posterioridad al año

¹ El segundo de los objetivos planteados surge a raíz de formar parte de un proyecto de investigación titulado *La competencia receptiva crítica: análisis y propuesta didáctica* (HUM2004-03772/FILO). Dicho proyecto pertenece al Plan Nacional de Investigación del MECD, del 12-12-2004 al 12-12-2007, está coordinado por Daniel Cassany y tiene su sede principal en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, aunque tiene investigadores de la Universidad Politécnica de Cataluña y de varios Institutos de Enseñanza Secundaria. En la web del grupo se especifican los objetivos, la metodología y los fundamentos generales del proyecto: <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/index.htm>.

2001; libros de Historia²; editoriales con larga tradición en el mundo escolar; manuales con ediciones sucesivas³.

Al acercarnos a su análisis, nos planteamos una serie de preguntas:

- ¿Cómo están tratados, atendiendo a aspectos discursivos, algunos temas que pueden resultar polémicos, como puede ser la inmigración, la diversidad cultural, el Islam, etc.?
- ¿El libro de texto cuestiona los datos o, por el contrario, presenta los datos como verdades indiscutibles?
- ¿Se potencia la actitud crítica del estudiante ante los datos presentados?, ¿de qué manera? (*cf.* Aliaga, López y Martí 2005.)

Para poder dar respuesta a las preguntas formuladas, partimos de las siguientes categorías básicas de análisis (Dijk 1999):

- Acotación de los diferentes tipos de contexto (espacio-temporal, cultural, cognitivo)⁴.
- El empaquetamiento de la información.
- La representación de eventos (de lo que se habla).
- La construcción de identidades: quién habla (la construcción del ‘nosotros’), de quién habla (la construcción de ‘los otros’).

5. RESULTADOS: EJEMPLOS ILUSTRATIVOS

Los resultados señalan que, efectivamente, los libros de texto analizados presentan una manifestación encubierta de la ideología,

² En un principio, se había considerado llevar a cabo esta prospección sobre el discurso ideológico de los libros de texto analizando los manuales de diversas disciplinas de Humanidades, como la filosofía o la literatura. Sin embargo, hubo que descartar este primer acercamiento a otras disciplinas ante la cantidad de datos que podían extraerse de este primer barrido exploratorio a los libros de Historia. El análisis del discurso en otras disciplinas es el paso siguiente que cabe efectuar.

³ No damos referencias bibliográficas de los libros analizados, porque no es nuestro objetivo llevar a cabo un análisis o crítica editorial.

⁴ Como señala Dijk (1999:266), “a pesar de las muchas discusiones informales de esta noción de contexto en la sociolingüística, la pragmática y los estudios del discurso, estrictamente hablando no existe ninguna teoría sobre qué es exactamente el ‘contexto’”.

que puede ponerse de manifiesto a través del análisis de los factores señalados. Asimismo, destaca la nula potenciación de una lectura crítica de la realidad presentada. Exponemos los resultados a partir de ejemplos ilustrativos de lo hallado en los manuales observados.

5.1. Acotación de los diferentes tipos de contexto

Los libros de historia se caracterizan por presentar los datos contextualizados espacial y temporalmente, si bien la contextualización cultural y cognitiva no es completa; se presenta de forma parcial, se silencia una parte o está sesgada. Valga como ejemplo para ilustrar este fenómeno el fragmento que sigue, que forma parte de una unidad didáctica, *El mundo actual*, bajo el subapartado *Las intervenciones militares norteamericanas*.

- (1) La seguridad y el orgullo americano se vieron cuestionados fuertemente cuando, el 11 de septiembre del 2001, un atentado terrorista en Nueva York destruyó el corazón de las finanzas americanas (World Trade Center). La responsabilidad del atentado fue atribuida a la organización terrorista Al-Qaida, de naturaleza integrista islámica y liderada por Ossama Bin Laden. En octubre del mismo año, EUA respondió a la agresión por medio de un ataque a Afganistán, cuyo régimen islamista radical (talibanes) acogía campos de entrenamiento de Al-Qaida⁵.

En el ejemplo citado, tenemos la contextualización espacio-temporal, como en todos los acontecimientos históricos de cualquier manual. Sin embargo, llama la atención la contextualización cognitiva y cultural en que se enmarca esta información. Los marcos conceptuales activados podrían sintetizarse en: *Nueva York fue atacado por terroristas; EUA respondió atacando el país que acogía a los terroristas*. En el texto, se da razón del ataque de EUA a Afganistán, hay una explicación, una razón de la acción de EUA: *respondió a una agresión* (razón 1) y *por lo tanto, atacó Afganistán porque* (razón 2) *tenía un régimen islamista radical que* (razón 3) *acogía a terroristas*. Ahora bien, el texto silencia el contexto cultural

⁵ Al ser textos publicados en Cataluña, el original es en catalán. La traducción es mía.

y cognitivo respecto al agente del ataque sobre Nueva York: ¿por qué y para qué hubo un atentado terrorista en EUA?, ¿por qué la acción perpetrada contra EUA es terrorista y, en cambio, no es terrorista la acción perpetrada contra Afganistán? En ningún momento, el libro de texto analizado se cuestiona estos interrogantes. A partir de lo que en el contexto cognitivo y cultural se silencia se pone de relieve el sistema de creencias –esto es, la ideología– subyacente en el discurso: *El atentado terrorista fue un acto gratuito, no respondía a ninguna razón, no así el ataque de EUA.*

La consecuencia de no contextualizar cultural y cognitivamente el acontecimiento histórico es la creación de una secuencia narrativa, donde los hechos se suceden cronológicamente y se presentan como datos incuestionables. Ahora bien, detrás de esa secuencia narrativa, puede entresacarse una estrategia argumentativa, una toma de posición ante los datos, quién habla y desde dónde habla (*la versión estadounidense y occidental*). El objetivo didáctico que con ejemplos como el expuesto se sigue es reproducir un sistema de creencias, unos estereotipos, cuando el libro de texto debería permitir al estudiante aprender a razonar, a tener una opinión propia, ofreciéndole pautas para que se cuestione la realidad, para que desarrolle una opinión fundamentada ante los hechos, para que, en definitiva, se forme como lector crítico competente.

El ejemplo pretende ilustrar una realidad característica del discurso de los libros de texto analizados. Dicho discurso se caracteriza por huir del planteamiento de interpretaciones distintas de una misma realidad, del conflicto, de la incertidumbre.

5.2. *El empaquetamiento de la información*

Como hemos visto, en el epígrafe anterior, la información histórica se presenta como hechos consumados, como verdades infalibles e incuestionables, de ahí el constante empleo de secuencias narrativas, como ya se ha mencionado, o descriptivas:

- (2) Hasta el siglo vii de nuestra era Arabia se quedó aislada, casi sin relacionarse con ningún otro pueblo. Tenía una cultura muy pobre y la religión era idolátrica. El ídolo principal era una piedra negra (quizás un meteorito), que adoraban en un santuario de la Meca.

Ante informaciones como esta, el estudiante no se replantea nada. Lo asimila, lo interioriza: *Arabia es una zona que tenía una cultura pobre*. El imperfecto, tiempo verbal empleado en la descripción de hábitos, de circunstancias, ayuda a consolidar esa creencia. Luego, en la microestructura de la unidad sí se da cuenta de la evolución de esta zona; sin embargo, sorprende que en la macroestructura se destaque la información negativa. La imagen proyectada de Arabia es pues de pobreza y de ignorancia.

La información, pues, se empaqueta, predominantemente, bajo secuencias narrativas y descriptivas. El discurso de los libros de texto de Historia se caracteriza, en este sentido, por una ausencia absoluta de secuencias explicativas, con las que se daría respuesta a preguntas como: cómo sucedió, por qué sucedió; y de secuencias argumentativas, con las que se daría cabida a otras voces en el texto, a otros puntos de vista.

En relación también con el empaquetamiento de la información, cabe poner de relieve la función del párrafo en el discurso analizado. La información se suele distribuir en párrafos anexionados (*cf.* Stockton 1995; Walvoord *et al.* 1995), entre los que parece haber cierta continuidad temática dentro de cada párrafo, aunque no una estructuración y jerarquización explícita de la información contenida. El texto parece ofrecer, al menos tipográficamente, una aparente distribución informativa, si bien no se señala de manera explícita el nudo más alto de tal jerarquización (hipertema) y/o la relación de éste con las distintas partes (subtemas). En este sentido, son especialmente ilustrativas las palabras de Sánchez Ferlosio (2002), al comentar los libros de texto de Historia: “[...] Esa especie de lacónica, balbuciente, continua, acelerada, incontenible cinta telegráfica de mensajes urgentes, capaz de recorrer dos mil años de historia en cuatrocientas o quinientas páginas, que es lo que designamos como 'libro de texto'”.

Con tal empaquetamiento de la información en párrafos (*cf. infra* ej. 3), el estudiante difícilmente puede acceder a una visión global del tema. La información, casi telegráfica, repele el desarrollo de una lectura crítica. La ideología subyacente apunta a que la Historia es una recopilación de datos, y como tal, debe ser asimilada y almacenada.

Pasando a un nivel más microestructural del empaquetamiento de la información, la sintaxis vehicula también ideología. La variación

en el orden o en las relaciones jerárquicas entre cláusulas ofrece pistas sobre la relevancia dada a unos contenidos en detrimento de otros. Así, se puede quitar o dar énfasis al agente de una acción, como se ha visto en el ejemplo (1) ya comentado:

La responsabilidad del atentado fue atribuida a la organización terrorista Al-Qaida, de naturaleza integrista islámica y liderada por Ossama Bin Laden.

Interesa destacar la naturaleza del agente, de ahí la sobreabundancia de información que aportan los adyacentes, por ejemplo. La sintaxis cobra especial relevancia en la construcción de las identidades del discurso, como más adelante veremos (*cf. infra* 5.4).

5.3. *La representación de eventos*

Es interesante destacar la información que los libros de Historia resaltan de sus unidades, bien sea a través del título de la unidad, bien sea a través de la síntesis inicial del tema con que se encabeza cada unidad. En estos elementos se deja entrever la ideología subyacente.

Volviendo al primero de los ejemplos citados (1), el subapartado al que pertenece el fragmento está formado por una nominalización sobre una acción cuyo agente es EUA, “*Las intervenciones militares norteamericanas*”. Así, como se ha visto, la sintaxis pone de relieve una información. Por otro lado, en este mismo ejemplo, vemos que la acción es descrita a través de una selección léxica, *intervenciones militares*, que podía haberse parafraseado por otras palabras (*guerras, ataques*), si bien la ideología activada hubiera sido otra. Además, en relación con la representación de los eventos, dicha información ocupa un lugar prominente dentro del discurso.

El segundo de los ejemplos forma parte de la síntesis inicial de una unidad didáctica denominada *El Islam y su expansión. La España musulmana*. Sin embargo, como ya se ha comentado, en la síntesis inicial, se silencia cualquier representación positiva de la realidad descrita. Por el contrario, la unidad que le sigue, *La Edad Media. El feudalismo*, destaca en la síntesis inicial lo positivo de este periodo, omitiendo, en este caso, la presentación negativa:

- (3) A partir del siglo IX se formó en Europa occidental un sistema económico-social y político que es conocido con el nombre de feudalismo.

Hay dos palabras que lo definen: feudo y vasallaje. El feudo era el territorio, más o menos amplio, que pertenecía a un señor noble o eclesiástico mientras mantuviera el juramento de fidelidad (vasallaje) hecho al monarca o al señor noble más poderoso que le había cedido las tierras y propiedades.

La sociedad se estructuraba en estamentos: los que hacían la guerra (el rey y los nobles), los que rezaban (capellanes y monjes) y los que trabajaban (especialmente los campesinos).

La Iglesia, además de tener una gran cantidad de feudos y, por tanto, de riqueza, ejerció también una gran influencia cultural. Capellanes y monjes eran casi los únicos que sabían leer y escribir, tenían las mejores bibliotecas y dominaban la enseñanza.

El feudalismo alcanzó la madurez en la etapa histórica denominada Edad Media, que va del siglo V al XV.

Llama la atención la selección léxica para referirse a la información destacada en la macroestructura de la unidad. Los defectos de quién habla y desde dónde habla (*Europa occidental*) se callan. Así, no se califica el *sistema* con ningún adjetivo ponderativo. Los positivos se magnifican, se enfatizan: *una gran influencia cultural, mejores bibliotecas, dominaban la enseñanza, la madurez*. Cabe destacar también las presuposiciones semánticas que se activan: *la sociedad estaba estructurada, que no jerarquizada; la Iglesia hizo una gran labor; el monarca era la autoridad*. Sin embargo, de nuevo, se silencian aspectos del contexto cognitivo que permitirían interpretar los datos desde otro punto de vista: ¿cuál era, realmente, la fortaleza de la monarquía?, ¿por qué se llegó a este sistema económico-social?, ¿quién tenía derecho a la cultura y la enseñanza?, etc. En el desarrollo posterior, estas preguntas tampoco encuentran respuesta. Una vez más, el texto se mueve, aparentemente, bajo un motor descriptivo.

En relación también con la representación de eventos, es fundamental detenerse no sólo a observar de qué modo se dice lo que se dice, sino sobre todo a observar qué es lo que no se dice, lo que

se silencia, lo que se oculta; lo que no se ofrece, en definitiva, como cultura. En este sentido, cabe destacar las investigaciones efectuadas por diversos grupos de investigación, como el Centro de Investigación MANES (UNED)⁶, dirigido por Guereña, Ossenbach y del Pozo (2005), o los trabajos efectuados por Calvo (1989), Johnsen (1996), Valls (1998), Blanco (2000), Martínez (2002), entre otros. En estas investigaciones se señala la omisión en los libros de texto de Historia de una serie de realidades sistemáticamente, como los gitanos como etnia, la aportación de las minorías étnicas o las relaciones reales entre el denominado primer mundo y el tercer mundo. El paso adelante dado puede ser la eliminación de las referencias descalificadoras de los grupos étnicos minoritarios, pero no se reserva un párrafo para detallar su cultura propia, ni para indagar su aportación específica a la cultura dominante, por ejemplo en el caso de los gitanos.

En los textos analizados, el fenómeno de la inmigración aparece, pero desde la perspectiva de la problemática que supone:

- (4) Se ha parado totalmente el flujo migratorio desde otras comunidades autónomas, pero ha comenzado a ser importante la migración procedente de países africanos, suramericanos y de la Europa del Este.

Muchas de estas personas no han conseguido legalizar su situación, hecho que con frecuencia les obliga a aceptar trabajos precarios y en condiciones de sobreexplotación. Ante este flujo migratorio, el Estado español, como otros europeos, ha intentado frenar este proceso por medio de unas leyes de extranjería que regulen la entrada de inmigrantes.

Se ha especificado la procedencia de la migración; pero sólo de un sector migratorio, el que interesa magnificar por su situación ilegal. De nuevo, cabe cuestionarse preguntas que no tienen respuesta en el manual y que tienen que ver con el contexto cognitivo silenciado: ¿hay migración desde otros países?, ¿por qué la solución pasa por *frenar este proceso* en lugar de acabar con la *sobreexplotación*?, ¿de qué manera se regula la entrada de inmigrantes?, etc.

⁶ Puede consultarse en <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html>.

En relación con la representación de eventos, las cuestiones planteadas al estudiante son otro modo de destacar la información relevante. El estudiante infiere que aquello de lo que se le pregunta es lo relevante, lo fundamental. Interesa señalar que las actividades que se le proponen propugnan una comprensión literal de la realidad presentada. Asimismo, a través de este tipo de actividades, la Historia es representada de nuevo como una verdad incuestionable, que no ofrece prismas conflictivos, que sólo admite una lectura unidimensional.

5.4. *La construcción de identidades: quién habla (la construcción del 'nosotros'), de quién habla (la construcción de 'los otros')*

Ya en los ejemplos citados, se puede detectar la tendencia que respecto a la construcción de identidades presentan los libros de Historia. Lo que se silencia, lo que se destaca en uno y otro caso es diferente. Desde la posición del *nosotros* se enfatiza lo positivo y se silencia o mitiga lo negativo. Desde la posición de *los otros*, la relación es a la inversa: se destaca lo negativo, se silencia o se mitiga lo positivo (cf. Dijk 1999).

Así, en relación también con el tema del Islam, encontramos:

- (5) Bajo el impulso del precepto de la Guerra Santa, que obligaba a los musulmanes a combatir por su propia religión, los árabes llevaron a cabo unas conquistas muy rápidas después de la muerte de Mahoma.

Primero se apoderaron de las tierras más próximas (Palestina, Siria y Egipto) y, por tanto, unas ciudades antiguas y famosas, como Damasco y Jerusalén, cayeron bajo su poder.

- (6) Se denominaban *cruzados* los guerreros cristianos que iban a luchar contra el Islam para recuperar la Tierra Santa.

La selección léxica atribuible a cada agente es indicativa del sistema de creencias subyacente, como se percibe en (5): *Los musulmanes se apoderaron de otras tierras; éstas, antiguas y famosas, cayeron*. Las presuposiciones semánticas que se pueden derivar apuntan en la misma dirección: *cayeron*, por lo tanto, se destruyeron, cuando habían tenido valor –eran *famosas* y *antiguas*.

Otra presuposición, derivada de la distribución de los papeles temáticos de la primera oración, activa el mismo marco conceptual: la *guerra santa* obligaba a los musulmanes. Bajo el verbo *obligar* se esconde la presuposición de que no actúan por voluntad; a partir de ahí, el marco conceptual activado crea el resto: es un acto obligado, irracional, producto de un precepto, *la guerra santa*, no definido. El argumento del verbo *combatir* redundaba en lo mismo: *combatir por su propia religión*. No hay una razón externa que provoque el combate, sino intrínseca a su mentalidad. Es obvio que este entramado de selección léxica y presuposiciones parece dirigirse a la activación de un marco conceptual que podría recogerse bajo el lema de fanatismo.

Al lado de esta aparente descripción, llama la atención el fenómeno descrito en el ejemplo (6). El agente es animado (*los cruzados, los guerreros cristianos*) y actúa por decisión propia para un argumento dependiente del verbo *luchar*: *contra el Islam*. Un adyacente del verbo *luchar* da razón de ser a la acción: *para recuperar la Tierra Santa*. El marco conceptual activado no es ahora el que funcionó con la *guerra santa*, sino en todo caso, el de defensa ante un ataque.

Como señala Dijk (1999), el análisis léxico es el componente más obvio y fructífero del análisis ideológico del discurso. De este modo, el simple hecho de explicar todas las implicaciones de las palabras utilizadas en un discurso y contexto específicos ofrece un amplio conjunto de significados ideológicos.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los ejemplos con que hemos ilustrado los resultados no son anecdóticos o marginales sino que pretenden recoger la línea general del discurso que caracteriza los libros de texto de secundaria de la disciplina de Historia. Retomando las preguntas iniciales, como primera andadura en esta prospección de la ideología en el discurso educativo, cabe señalar que:

- Algunos temas polémicos se silencian o simplemente se sesga la información en torno a los mismos. Se ofrece explícitamente cierta contextualización cultural y cognitiva; por otro lado, se omite parte de dicha contextualización.

- El libro de texto no cuestiona los datos, sino que, empaquetados en secuencias narrativas y descriptivas, estrecha las posibilidades de desarrollar una competencia lectora crítica.
- No se potencia una competencia lectora crítica en el lector.

En cuanto a las categorías de análisis empleadas, cabe sintetizar que la acotación desigual de los diferentes tipos de contexto (espacio-temporal, cultural, cognitivo), el empaquetamiento de la información en secuencias textuales distintas a la explicativa o argumentativa así como la división en párrafos anexionados; la representación de eventos como verdades incuestionables, magnificando unos datos, mitigando o silenciando otros; la construcción de identidades estereotipadas, con prejuicios, son factores pragmático-discursivos que apuntalan la existencia velada de una ideología, de un sistema de creencias. Otras investigaciones han apuntado ya en la misma dirección. Sin embargo, a nuestro modo de ver, falta un acercamiento más sistemático a los recursos discursivos empleados, de modo que pueda hacerse consciente al lector –a partir de hechos discursivos concretos– de las lecturas posibles de una misma realidad, de los puntos de vista que se silencian.

Las categorías de análisis han permitido esa primera aproximación al discurso de los libros de Historia. Ahora, tras esta incursión, cabe detallarlas. Consideramos que la sistematización de categorías de análisis discursivas es un paso previo para permitir al estudiante leer detrás de las líneas, para formar, en definitiva, lectores críticos (*cf.* Cassany 2005a).

- 1) La acotación de los diferentes tipos de contexto: quién habla, desde dónde, a quién, cómo, por qué, para qué; cuál es el contexto cultural y cognitivo necesario para interpretar la información; qué información del contexto falta detallar; qué marcos conceptuales son activados; cuáles interesa aletargar.
- 2) El empaquetamiento de la información: qué género discursivo se emplea; cuál es la superestructura a que responde el texto; cuáles son las secuencias textuales predominantes; cómo aparece empaquetada la información en párrafos; qué información ocupa los lugares prominentes de la oración; cómo se distribuye la información en oraciones principales y subordinadas.

- 3) La representación de eventos: qué información se selecciona, qué información se considera relevante; qué información se destaca en los distintos niveles de macroestructura del texto (título, síntesis); qué recursos retóricos se emplean para presentar la información.
- 4) La construcción de identidades: quién habla y de quién habla; cómo se incorpora el discurso referido (la polifonía); qué valor pragmático tienen las distintas voces del texto; cuál es la sintaxis de los pronombres, la de los sujetos, la de los papeles temáticos; qué campos semánticos se manifiestan en relación a cada identidad; qué presuposiciones semánticas se derivan de cada identidad; qué selección léxica se liga a cada identidad; cómo se modaliza el discurso, etc.

El despliegue de las categorías en fenómenos discursivos –abordados desde diversas corrientes teóricas– se convierte en la herramienta fundamental para:

- Por un lado, caracterizar la ideología de un texto sin que esta caracterización caiga en la vaguedad e imprecisión.
- Por otro lado, ofrecer al lector pistas discursivas que le permitan desvelar dicha ideología y, por ende, desarrolle una competencia lectora crítica, objetivo a largo plazo de este estudio, pues aprender a leer la información contenida en los libros de texto forma parte del proceso de aprender a leer críticamente la sociedad.

Desarrollar la literacidad supone tener información sobre el contexto en que emerge un texto, así como replantearse las verdades transmitidas, esto es, el sistema de creencias de una sociedad. Esta función debería poder efectuarse desde la asignatura de Historia; sin embargo, sorprende la escasa actitud crítica que presentan los libros de texto de esta disciplina.

7. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

El objeto de estudio presentado en estas líneas tiene una larga tradición en otras disciplinas (historiografía, didáctica de la historia, sociología crítica de la educación, etc.). Sin embargo, un enfoque discursivo y sociocultural, sin entrar en contradicción con lo atisbado

en otras investigaciones, concreta la ideología en fenómenos discursivos tangibles, y esta nos parece la principal aportación.

Ahora bien, sólo hemos hecho que comenzar la investigación, observando cualitativamente libros de texto de Historia. Tal prospección ha permitido, a partir de lo observado con categorías muy genéricas, afinar subcategorías de análisis. El camino que queda por recorrer supone, obviamente, ampliar el espectro de libros de texto analizados, cuantitativa y cualitativamente: más disciplinas, más editoriales, más lugares de edición. Supone también aumentar las preguntas con que acercarnos al objeto del estudio: ¿cuál es el discurso de las actividades planteadas al estudiante?, ¿cómo se relaciona el discurso de los libros de texto con el discurso de los planes de estudio o de las leyes educativas?, ¿el profesor, desde su discurso e interacción en el aula, potencia la lectura crítica del libro de texto?, ¿cómo puede el docente potenciar dicha lectura crítica?, ¿de qué recursos didácticos dispone?

Apenas nos hemos adentrado en un análisis de las actividades propuestas a los estudiantes, si bien puede en ellas entreverse que tan solo uno puede acercarse a la Historia a través de una comprensión y asimilación literal de lo que el libro expone (*cf.* Aliaga, López y Martí 2005); de ahí que lo único que aparezca sean preguntas de comprensión literal, no de planteamiento crítico. Sin embargo, más que abogar por un cambio en el planteamiento de los libros de texto, caracterizados por la inamovilidad (*cf.* Selander 1995; Martínez 2002, 2003), debiera abogarse por aprender a leer críticamente su contenido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALIAGA, C.; LÓPEZ, C. y MARTÍ, F. (2005): "Libros de texto y perspectiva crítica", *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación*, Alcalá de Henares: Fundación Infancia y Aprendizaje y Universidad de Alcalá.
- APPLE, M. W. (1989): *Maestros y textos*, Barcelona: Paidós.
- APPLE, M. W. (1993): "El libro de texto y la política cultural", *Revista de Educación*, 301, 109-126.
- BLANCO, N. (2000): *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*, Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

- CALVO, T. (1989): *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*, Madrid: Editorial Popular.
- CASSANY, D. (2005a): “Los significados de la comprensión crítica”, *Lectura y Vida*, 26/3, 32-45.
- CASSANY, D. (coord.) (2005b): “Literacidad crítica: instrumentos, materiales y experiencias de aula”, *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación*, Alcalá de Henares: Fundación Infancia y Aprendizaje y Universidad de Alcalá.
- CASSANY, D. y CASTELLÀ, J. M.^a (2005): “Aproximación a la literacidad crítica”, *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación*, Alcalá de Henares: Fundación Infancia y Aprendizaje y Universidad de Alcalá.
- CASSANY, D. et al. (2005): *Exploración de la comprensión crítica*, *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación*, Alcalá de Henares: Fundación Infancia y Aprendizaje y Universidad de Alcalá.
- DIJK, T. Van (1999): *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona: Gedisa.
- DIJK, T. Van (2003): *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona: Ariel.
- GIROUX, H. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona: Graó.
- GUEREÑA, J. L.; OSSENBACH, G. y POZO, M. del (dir.) (2005): *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, Madrid: UNED Ediciones.
- JOHNSEN, E. B. (1996): *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- LOMAS, C. (2004): “Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística”, *Textos*, 36, 15-32.
- MARTÍNEZ, J. (2002): *Políticas del libro de texto escolar*, Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ, J. (2003): “Materiales curriculares escritos”, *Cuadernos de pedagogía*, 326, 99-105.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (2002): *La hija de la guerra y la madre de la patria*, Barcelona: Destino.
- SELANDER, S. (1995): “Análisis del texto pedagógico”, en J. García Minguéz y M. Beas (comp.), *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*, Granada: Proyecto Sur, 131-162.
- STOCKTON, S. (1995): “Writing in History, Narrating the Subject of Time”, *Written Communication*, 12, 1, 45-73.
- TORRES, J. (1995): *El currículum oculto*, Madrid: Morata.

- VALLS, R. (1998): “Los manuales escolares y los materiales curriculares de la historia”, *Iber*, 69-78.
- WALVOORD, B. *et al.* (1995): “College Students in Four Disciplines”, *Research in the Teaching of English*, 29, 4, 390-421.
- WODAK, R. y MEYER, M. (eds.) (2001): *Methods of Critical Discourse Analysis*, Londres: Sage.